

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

WANDERSON FERREIRA ALVES

**A formação contínua e a batalha do trabalho real:
um estudo a partir dos professores da escola pública de Ensino Médio**

SÃO PAULO
2009

WANDERSON FERREIRA ALVES

**A formação contínua e a batalha do trabalho real:
um estudo a partir dos professores da escola pública de Ensino Médio**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias do Ensino e Práticas Escolares

Orientador: Prof. Dr. José Cerchi Fusari

SÃO PAULO
2009

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.12 A474f	Alves, Wanderson Ferreira A formação contínua e a batalha do trabalho real: um estudo a partir dos professores da escola pública de ensino médio / Wanderson Ferreira Alves ; orientação José Cerchi Fusari. -- São Paulo: s.n., 2009. 343 p. ; anexos
-----------------	--

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias do Ensino e Práticas escolares – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

1. Desempenho do docente 2. Formação continuada do professor 3. Qualificação profissional 4. Saberes do docente I. Fusari, José Cerchi, orient

FOLHA DE APROVAÇÃO

Wanderson Ferreira Alves

A formação contínua e a batalha do trabalho real:
um estudo a partir dos professores da escola pública de Ensino Médio

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Didática, teorias do ensino e práticas escolares

Orientador: Prof. Dr. José Cerchi Fusari

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof.(a) Dr.(a):

Instituição: Ass:

Prof. (a) Dr.(a):

Instituição: Ass:

Prof.(a) Dr.(a):

Instituição: Ass:

Prof.(a) Dr.(a):

Instituição: Ass:

Prof.(a) Dr.(a):

Instituição: Ass:

*Para Moacir Ferreira da Silva e
Vilma Sônia Alves de Almeida e Silva,
meus pais.*

AGRADECIMENTOS

À equipe técnica da Secretaria de Estado da Educação de Goiás pela disponibilização de dados e informações que foram valiosos para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos professores e coordenadoras da instituição escolar pesquisada pelo acolhimento, pela atenção que me foi concedida, muitas vezes, eu sei e reconheço, fazendo uso de um já exíguo tempo pessoal. Agradeço imensamente.

À Carla Ferreira Alves por ter auxiliado no processo de transcrição do volumoso material gravado no decorrer das etapas da investigação.

Aos amigos do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Educadores (GEPEFE). Nesse momento, completam-se quatro anos de participação no grupo, período de amadurecimento profissional em que pude aprender com pessoas de diferentes lugares e trajetórias. Agradeço a todos e todas, vocês foram e são imprescindíveis para meu desenvolvimento como professor.

À professora Dr.^a Maria Cecília Pérez Sousa-e-Silva por ter viabilizado minha participação em um curso ministrado por Yves Schwartz no segundo semestre de 2007 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

À professora Dr.^a Daisy Moreira Cunha por ter possibilitado minha participação na disciplina Trabalho, Ergonomia, Ergologia do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG. Pessoa generosa, possibilitou-me não somente participar da disciplina, como também se propôs a dialogar sobre os temas e a indicar a literatura pertinente. Sem suas contribuições esse trabalho não se concretizaria do mesmo modo. Meu muito obrigado.

Ao meu orientador, professor Dr. José Cerchi Fusari. Esse agradecimento não vem para cumprir uma formalidade e sim para registrar formalmente o quanto o trabalho de orientação pode ser rico em aprendizados. Formação acadêmica e o cuidado com a formação cultural, atenção com o texto e com a pessoa, indagações e incentivo a procurar respostas: aprendizados colhidos em gesto e em convivência. Ademais, que outro professor daria ouvidos a um orientando que na metade do primeiro ano de doutorado surge com expressões um tanto incomuns (ergonomia, ergologia...) no campo da formação de professores? No entanto, permitiu que eu ousasse. Agradeço pelo respeito, pela confiança e pelo ensinamento de que o trabalho de orientação na pós-graduação é, antes de tudo, um trabalho educativo. Obrigado.

“Mas convém não esquecer que o conhecimento científico, embora invalidando qualidades que fez aparecer como ilusórias, nem por isso as anula. A quantidade é a qualidade negada, mas não a qualidade suprimida”.

Georges Canguilhem
O normal e o patológico

“Porque o trabalho real não pode se identificar ao prescrito, o trabalho abstrato não pode encobrir, anular o exercício das atividades concretas que, em qualquer lugar, reproduzem e alargam globalmente a personalidade. Desse modo, a experiência das forças produtivas constitui um problema tanto como uma exigência: o trabalho socialmente produtivo não é um império de homens abstratos em um império de homens concretos”.

Yves Schwartz
Experience et connaissance du travail

“Segundo o que penso, o trabalho é uma base que mantém o sujeito no homem, visto que é a atividade mais transpessoal possível”

Yves Clot
A função psicológica do trabalho

ALVES, Wanderson F. *A formação contínua e a batalha do trabalho real: um estudo a partir dos professores da escola pública de Ensino Médio*. 2009. 343f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo.

RESUMO

O objetivo da presente pesquisa é analisar e compreender como vêm se constituindo as relações entre a qualificação, o trabalho docente e as políticas de formação contínua no tocante aos professores da escola pública de Ensino Médio. Trata-se de uma investigação predominantemente qualitativa e que propõe analisar uma situação específica, a dos professores da rede pública estadual goiana. Para seu desenvolvimento foram necessárias uma série de mediações, demandando o recurso ao desenvolvimento teórico e a pesquisa empírica, a saber: acesso a literatura, elaboração teórica, acesso a documentos, dados estatísticos, realização de entrevistas (semi-estruturadas) e utilização de métodos de auto-confrontação (*instruções ao sócio*). A orientação teórica que sustenta as reflexões e análises aqui apresentadas tem como eixo fundamental a abordagem ergológica do trabalho, mas busca também o aporte de outros campos disciplinares. Essas matrizes teóricas que compõem a base do presente estudo compreendem estudiosos do campo da Educação (J. Fusari; C. Ferretti; M. Tardif), da Sociologia do Trabalho (P. Naville, M. Stroobants, G. Tartuce) e os estudiosos que gravitam em torno das contribuições de Ergonomia da Atividade e da Ergologia (Y. Schwartz, Y. Clot, F. Guérin). A pesquisa evidenciou que as ações de formação contínua promovidas pela Secretaria de Estado da Educação compõem um amplo leque de iniciativas, inclusive com o oferecimento da Licenciatura aos professores que ainda não a possuíam. Tais ações culminaram na oferta de cursos, seminários, etc., como também na quase totalidade dos professores do Ensino Médio titulados em Nível Superior. Todavia, o cruzamento das questões relativas à formação com o trabalho dos professores assinala uma relação bem mais complexa: os professores participantes da pesquisa tendem a acessar as formações de modo irregular e pouco freqüente, de modo que o conjunto de ações formativas ofertadas pela Secretaria parece derivar em dispersão. A este respeito foi possível identificar que o problema não é de ordem individual ou de voluntariedade do professor, mas ligado à organização do trabalho. O modelo que organiza o trabalho dos professores oblitera o acesso às formações ao espalhar o trabalho docente por turmas, turnos e, implicitamente, por outras escolas de forma de que a modalidade curso é seu corolário, modalidade essa que não contradiz o referido modelo de organização do trabalho, mas antes, o confirma. Por sua vez, a consideração da situação de trabalho revela um conjunto de aspectos que passam pelo desenvolvimento efetivo do ensino na escola, assinalando a passagem do trabalho prescrito ao trabalho real pela mediação da *atividade* do professor, ocasião em que se apresentam saberes, satisfação e sofrimento no trabalho. A qualificação dos professores segue então um movimento contraditório em que a elevação do nível de formação é *afetada* por outros elementos, como a problemática do salário, do status social do magistério, da gestão da carreira e sua articulação com as formações adquiridas e as requeridas. Diante do quadro apresentado conclui apontando que as políticas educacionais necessitam conferir um outro patamar de importância ao trabalho do professor, de modo que se possa adaptar o trabalho às pessoas e não as pessoas ao trabalho. Nesse sentido, indica aspectos que precisam ser modificados e que para sua consecução exigem a participação da Secretaria de Educação e a imprescindível presença da representação sindical, instituição também implicada na melhoria da qualidade da educação escolar e que luta por outros usos da força de trabalho.

Palavras chave: *Trabalho docente. Formação contínua. Qualificação profissional. Saberes docentes. Ergologia.*

ABSTRACT

The aim of the present research is to analyse and to comprehend how it is built the relations between qualification, teaching work and the policies of continuing formation of high school teachers from public school. It refers to a predominantly qualitative research that proposes to analyse an specific situation, the one about public school teachers from the state school of Goiás. To carry out this study it was necessary a lot of meditations, demanding the resources to the theoretical development and the empirical research: access to the literature, theoretical elaboration, access to documents, statistical data, interviews (semi-structured) and the utilization of methods of self-confronting (*instruções ao sócio*). The theoretical orientation that supports the reflections and analyses shown here, has its fundamental basis in the ergologic work approach but it also relies on other disciplinary fields. This theoretical matrix that consists the base of the present work brings out studios from the educational field (J. Fusari; C. Ferretti; M. Tardif), from Sociology of Work (P. Naville, M. Stroobants, G. Tartuce) and some other studios regarded to the contributions of the Ergonomic and Ergologic Activity (Y. Schwartz, Y. Clot, F. Guérin). The research points out some actions of Secretaria do Estado de Goiás including some licenciante courses for those teachers who do not have it. Such actions lead to the offering of courses, seminars etc, as well as in the most totality, teachers with a high learning degree. However, the contrasting of questions related to the formation and the work of teachers brings out a much deeper and complex relation: the teacher who made part of this research tend to access the formation in a very low frequency and in a very irregular way, therefore, the group of actions offered by Secretaria do Estado de Goiás tend to be dispersive. Thus it was possible to identify that the problem is not from individual origin or from volunteerism of the teacher, but it is related to the work organization. The model that organizes teachers work obliterates the access to the formations through the division of groups, terms and implicitly, through other schools in a way that the course modality is its consequence, such modality do not contradict the model of work referred here, but confirms it. Nevertheless, the consideration of the work situation reveals a group of aspects that goes through the effective development of the teaching in the referred school, pointing out the passage to the prescribed work to the real one mediated by the teacher activity, occasion in which it is shown knowledge, satisfaction and sufferings in the job-related environment. The teacher qualification follows a contradictory movement in which the increasing of the formation level is affected by other elements, such as the problematic of salary, social status, magistrate, management of career, and its articulations with the formation acquired and required. Before this scenario I conclude pointing out that the educational policies need to check another level of importance of teachers work, in a way that it is possible to adapt the work to people and not people to the work. This way, it is indicated some aspects that need to be modified and for its consecution it is necessary the participation of Secretaria da Educação do Estado de Goiás, as well as the vital presence of teachers union representation, an institution that is also engaged in the improvement of quality school education and that fights for other uses of work power.

Key words: *Teacher's Work. Continued Formation. Professional Qualification. Teacher's Knowledge. Ergology.*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadros

Quadro 1 – Trabalho docente e trabalho industrial: objetivos, objetos e produtos.....	41
Quadro 2 – Regime de trabalho do magistério da rede pública estadual goiana.....	176
Quadro 3 – Carga horária por nível de atuação dos professores no Brasil (em %)	177
Quadro 4 – Renda mensal dos professores no Brasil por nível e rede de ensino (cálculo por mediana, em Reais)	180
Quadro 5 – Remuneração média dos trabalhadores no Brasil (em R\$), segundo gênero e nível de instrução	181
Quadro 6 – Funções docentes em Goiás por nível de formação (em %)	184
Quadro 7 – Síntese dos programas e práticas de formação contínua oferecidos pela SEE/Goiás para os professores do Ensino Médio (2004– 2007).....	195
Quadro 8 – Práticas de formação contínua acessadas pelos professores	208

Figuras

Figura 1 – O trabalho docente como unidade de três realidades	86
Figura 2 – Trabalho prescrito, trabalho real, atividade	88
Figura 3 – Dispositivo dinâmico de três pólos	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM – Banco Mundial
BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEE/GO – Conselho Estadual de Educação de Goiás
CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GEMA – Grupo de Estudo de Matemática
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PROMED – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEJ – Projeto Escola Jovem
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional
RAIS – Relação Anual de Informações Sociais
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEE/GO – Secretaria de Estado da Educação de Goiás
SINTEGO – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás
UCG – Universidade Católica de Goiás
UEG – Universidade Estadual de Goiás
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UnB – Universidade de Brasília
USP – Universidade de São Paulo
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

Introdução.....	13
1ª Parte – Mapeando o terreno.....	32
Capítulo 1 – O trabalho docente (re)visitado.....	33
1.1 – Retomando o problema da natureza e especificidade do ensino.....	33
1.1.1 – Uma longa discussão.....	34
1.1.2 – As contribuições de Maurice Tardif.....	40
1.1.3 – As contribuições de Klalter Fontana & Paulo Tumolo.....	49
1.1.4 – Particularidades do setor terciário	57
1.2 – As pesquisas sobre o ensino e o saber dos professores.....	75
1.3 – Uma perspectiva ergológica.....	83
1.3.1 – Fundamento pluridisciplinar: Ergonomia da Atividade.....	83
1.3.2 – A abordagem ergológica do trabalho.....	89
Capítulo 2 – Trabalho docente e qualificação profissional.....	103
2.1 – Uma expressão recorrente.....	103
2.2 – A noção de qualificação profissional: um aprofundamento teórico.....	108
2.2.1 – Apreciação das qualidades do trabalho: uma questão recente?	108
2.2.2 – A qualificação como relação social.....	113
2.2.3 – As dimensões da qualificação profissional.....	121
2.3 – A formação contínua como política para a qualificação docente? – um panorama dos estudos sobre a formação contínua de professores.....	127
2.3.1 – Um breve panorama.....	128
2.3.2 – Formação contínua de professores: a docência como enigma?	140
2ª Parte – A batalha do trabalho real	149
Capítulo 3 – A escola, os professores, o contexto.....	150
3.1 – Os professores participantes da pesquisa e seus percursos profissionais.....	150
3.2 – Trabalhar na escola significa... ..	169
3.3 – As políticas de formação contínua da rede pública estadual de ensino.....	194

Capítulo 4 – Das políticas à batalha do trabalho real.....	207
4.1 – Da formação ofertada à formação acessada.....	208
4.2 – Sentidos da formação contínua.....	212
4.2.1 – A formação contínua e o aprendizado profissional.....	213
4.2.2 – A formação contínua no cruzamento entre valores dimensionados e valores sem dimensão.....	217
4.3 – A formação contínua e a atividade de trabalho dos professores.....	222
4.3.1 – Pós-graduações <i>lato</i> e <i>stricto sensu</i>	223
4.3.2 – Seminários e cursos da Reforma do Ensino Médio.....	233
4.3.3 – Cursos de curta duração e demais modalidades.....	240
4.3.4 – A formação no contexto escolar.....	252
4.4 – Saberes, satisfação e sofrimento no ensino.....	263
4.4.1 – A inteligência no ensinar.....	263
4.4.2 – O sofrimento no trabalho (e para além dele): <i>meios</i> e <i>normas</i> no ensino.....	275
 Considerações finais.....	 299
Referências.....	322
Anexos.....	338

INTRODUÇÃO

O trabalho do pintor está sob a pintura, assim como a realidade está sob o visível. O trabalho e a realidade são, desse modo, dissimulados pela visibilidade que criam.

Bernard Noël¹

Esta é uma pesquisa que aborda o trabalho. Mais precisamente o trabalho dos professores. É um tanto curioso, mas, de certa forma, conhecemos mais do trabalho docente pela decorrência de se pesquisar sobre o ensino e sobre a escola do que por sua constituição como preocupação primeira das pesquisas em educação. Retomemos a epígrafe deste texto: será por que a visibilidade do trabalho do professor o apresenta como uma realidade óbvia ou por que essa realidade óbvia é dissimulada pela visibilidade que cria? Um dos problemas dessa ‘visibilidade’ é a de levar ao entendimento de que se sabe de antemão o que é o exercício profissional no ensino e tudo o que se passa na escola. Se conheço *a priori*, posso fazer economia tanto de conhecer o trabalho do professor como de tentar apreender o que se passa nas distintas situações laborais de uma escola. Essa é uma questão instigante, suscita muitas reflexões. Por hora, importa assinalar que nesse âmbito existem mudanças recentes em curso: a literatura vem indicando um crescente interesse pela temática, o que abre possibilidades de se avançar na fundamentação teórica e nos aspectos metodológicos que a envolvem.

Abordar o trabalho dos professores significa estar diante de um universo de aspectos bastante amplos e em que vários temas podem se encontrar, como as questões relativas à formação, saberes profissionais, gestão educacional, as políticas, entre tantos outros temas. Assim, o trabalho oferece um campo enorme de possibilidades temáticas e aberturas para diferentes investimentos metodológicos, ao passo que mantém uma linha que atravessa de ponta a ponta tudo isso: o da experiência histórica dos homens e mulheres trabalhando, “experiência das forças produtivas”², como sugere a feliz expressão de Schwartz (1988). Certo de que existe aí um patrimônio riquíssimo esta pesquisa se inscreverá em seu interior para localizar um tema em especial, o problema

¹ Esta epígrafe compõe as páginas de abertura da possivelmente principal obra de Ergonomia publicada em língua portuguesa, *Compreender o trabalho para transformá-lo*, de Guérin *et al* (2004). Vale como homenagem aos autores.

² As eventuais traduções efetuadas ao longo do texto são de minha responsabilidade.

das mediações entre trabalho e formação contínua. A aposta aqui é de que para ampliar a compreensão da formação contínua é preciso, paradoxalmente, sair dela. A noção de qualificação profissional encontra nesse ponto sua pertinência, pois permite *por* a esfera da formação em relação com a do trabalho, mas sem perder as especificidades de ambas.

Caminhar por essa via, no entanto, somente é possível se a qualificação for analisada e compreendida não como uma qualidade que o sujeito tão somente pode portar (por ex. um saber, uma habilidade), mas como uma relação social. A poesia a seguir ajuda a ilustrar a questão. Ela trata de um zeloso ‘acendedor de lampiões’:

Lá vem o acendedor de lampiões da rua:
Este mesmo que vem, infatigavelmente,
Parodiar o Sol e associar-se à lua,
Quando a sobra da noite enegrece o poente.

Um, dois, três lampiões, acende e continua
Outros mais a acender impertubavelmente,
À medida que a noite, aos poucos, se acentua
E a palidez da lua apenas se pressente.

Triste ironia atroz que o senso humano irrita:
Ele, que doira a noite e ilumina a cidade,
Talvez não tenha luz na choupana em que habita.

Tanta gente também nos outros insinua,
Crenças, religiões, amor, felicidade
Como esse acendedor de lampiões de rua.

Jorge de Lima (1893-1953)

Pois bem, o acendedor de lampiões presente no poema de Jorge de Lima, poeta que viveu e escreveu no Rio de Janeiro da primeira metade do século XX, viu suas qualificações se esfumarem com o advento da energia elétrica urbana nas décadas finais do mesmo século. Em poucos instantes, nosso acendedor de lampiões cessou de ser qualificado. Seu trabalho deixa de encontrar valor social, esvai-se a contrapartida salarial e ele não pode mais ‘se empregar’ e fazer uso de suas capacidades.

Uma tradição sociológica que deriva de Naville (1956) assume essa perspectiva que compreende a qualificação como construção e como resultado de relações sociais. Esta pesquisa também a assume, mas na intenção de explorar na área da educação o valor heurístico da referida noção a partir da análise de um de seus

elementos constitutivos: a formação contínua, aqui compreendida como etapa posterior a formação inicial do professor.

A concepção de formação contínua que orienta esta pesquisa a concebe como sendo o momento seguinte à formação inicial, esta preferencialmente realizada na ambiência universitária, e que pode prosseguir por toda a vida profissional do professor. Distinguem-se, assim, dois momentos, o da formação inicial e o da formação posterior a ela, mas compreendendo que, embora sejam **instâncias formativas diferentes**, encontram sua síntese no mesmo sujeito, o professor. É isto que permite emergir a noção de que o percurso formativo segue em *continuum*. A formação como *continuum* marca a incompletude humana, o aprendizado profissional que demanda sempre se renovar e se ampliar. Este modo de se conceber a formação docente, bastante presente na literatura, parece adequado e profícuo, mas deve ser assumido em sentido rigoroso³.

Assim, como se depreende do apresentado até o momento, esta pesquisa se debruça sobre um conjunto formado por três grandes temas: a qualificação, a formação e o trabalho do professor. Mas não se trata de investigar qualquer situação ou discorrer sobre qualquer prática de formação, mas de analisar uma situação bem delimitada e inscrita no âmbito do trabalho dos professores da rede pública estadual goiana. Vejamos mais pausadamente em que consiste o problema da presente pesquisa e quais suas delimitações.

Delineando o problema

A expressão ‘qualificação profissional’ não é estranha ao campo educacional, bem ao contrário, trata-se de uma expressão bastante usual entre os envolvidos em processos formativos, seja de formação inicial ou contínua. Os gestores a utilizam, os

³ A noção de *continuum* não raramente é objeto de mal entendidos ou reclamada pelas políticas educacionais. Desse modo é oportuno marcar uma distinção: momentos de qualquer natureza que sejam anteriores à formação profissional (socialização na família, na escola, etc.) contribuem e influenciam na formação, mas não são a formação profissional. Tal posicionamento deliberadamente visa resguardar a formação inicial face às ameaças de sua secundarização, especialmente frente aos acenos de uma política educacional que considera a ‘experiência prática’ suficiente para ensinar; visa ainda resguardar a formação diante das recomendações de agências internacionais que advogam que investir na formação inicial docente é menos produtivo que o investimento na formação contínua, diluindo então a primeira na segunda. Ademais, a perspectiva que promove identidade entre formação profissional e experiências prévias pode ser tudo, menos dialética, pois que o raciocínio por identidade faz total economia da *posição* e da negação dos termos, do movimento de continuidade/ruptura... Isto porque a lógica que a preside é a *lógica do entendimento* (Ruy Fausto) e nessa linha a formação se converte em uma espécie de reta na qual a potência dos conceitos da formação acadêmica são diluídos. Sua solução para o *continuum* é a soma, não o estabelecimento de distinção e relação.

sindicatos a utilizam, os professores das escolas e os pesquisadores universitários também. No entendimento corrente, a obtenção de um título ou diploma (licenciado, especialista, etc.) possui, então, o condão de fazer transparecer o profissional qualificado. Esta é a visão de qualificação profissional que comumente perpassa o campo educativo⁴. Todavia, esta é apenas uma das maneiras correntes que a qualificação profissional pode se apresentar.

A qualificação profissional pode também assumir formas fluidas, perspectivas mais dinâmicas que ultrapassam a posse do diploma, se pretendendo assim mais reais. É o caso da noção de competências profissionais (pelo menos na acepção dada no discurso das empresas e das políticas). Fala-se, então, em saberes da experiência, lugar em que se constituem as “manhas do ofício”, a demanda aí é por saberes não-disciplinares e habilidades, como “saber se comunicar”, “saber ser”, “saber agir” e “saber transformar” (STROOBANTS, 2004, p. 141). Tal perspectiva está presente em várias iniciativas oficiais referentes à formação dos profissionais da educação no Brasil⁵. A mobilização do saber e o forte componente atitudinal parecem ser elementos centrais no seio dessas políticas formativas. A mensagem aí é subliminar, mas nem por isso menos evidente: é preciso superar a suposta rigidez das disciplinas acadêmicas e escolares e formar um profissional mais ‘qualificado’.

Os sentidos da qualificação profissional, contudo, não se esgotam com sua identificação com a posse de um certificado ou com a busca de identificação e constituição de competências. Outra variante, ainda no âmbito da política educacional, aponta que a qualificação de um profissional se estabelece pela relação adequada entre formação inicial e contínua. Nessa linha de entendimento se concluirá que, se formação inicial e contínua chegarem a bom termo, desse processo emergirá o docente qualificado. O documento que projeta e direciona a constituição da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, uma iniciativa do MEC em 2005, informa justamente isso.

A necessária **articulação entre a formação inicial e a continuada deve dar-se no âmbito mais geral das políticas em todas as esferas administrativas**. No contexto dessa política articulada o MEC propõe a efetivação de um sistema nacional de formação continuada que dê seqüência à formação inicial que vem sendo realizada pelas instituições de

⁴ Cf. Demailly (1987).

⁵ O que pode ser visto, por exemplo, nos Referenciais Para a Formação de Professores publicado em 1999 (MEC/SEEF/1999) e na Resolução que fornece as Diretrizes Curriculares Para a Formação de professores no Brasil publicada em 2002 (MEC/CNE/2002).

ensino superior e pelas secretarias de educação. A institucionalização da formação continuada, nas universidades e nos órgãos gestores da educação, **é parte substantiva da melhoria da qualidade da educação básica no país e, por consequência, da qualificação permanente do trabalho docente.** (MEC/SEEB/2005, p.21-22, grifo meu)

Entre os estudiosos da área da educação, a noção de qualificação profissional ganhou também acolhida. Decididamente, fez-se uso dessa expressão com frequência. No entanto, duas parecem ser as vertentes nas quais ela se desdobrou. A primeira utilizou a noção de qualificação remetendo aos processos qualificantes ou potencialmente qualificantes, a exemplo dos trabalhos produzidos por Nunes (2000), Guimarães (1992), Lima (2001) e Collares, Moysés, Geraldi (1999). São pesquisas que indagam a qualidade das práticas formativas, a política educacional, articulam novas estratégias de formação, etc. A segunda vertente adotou o sinal contrário e tendeu a enfatizar a qualificação pela negativa, precisamente identificando desqualificação do trabalho docente e, muitas vezes, sinalizando sua possibilidade de requalificação, como são os casos de Apple & Teitelbaun (1991), Villas Boas (1993), Fernández Enguita (1991), entre outros. Nessa vertente estão os autores que se apóiam na tese da proletarianização do trabalho docente, perspectiva que repercutiu no campo da educação as teses sociológicas que apontavam para uma crescente degradação do trabalho à medida que avançava e avança o capitalismo.

Ora, o que revela o que foi apresentado até aqui? O que diz sobre a qualificação profissional? Diz muito e, ao mesmo tempo, diz pouco. A política educacional e os pesquisadores dizem muito sobre a qualificação profissional ao argumentarem por sua importância e contribuem ao situá-la no seio da educação, sendo nesse âmbito um tema sempre presente, seja por meio da discussão dos processos ‘qualificantes’ ou por meio da tematização dos processos ‘desqualificantes’. No entanto, políticas e pesquisadores dizem pouco sobre as dimensões da qualificação, não evidenciam seu processo de constituição, não apontam seus constituintes e tampouco sua complexidade no quadro de nosso modelo societal. Enfim, muitas aberturas precisarão ser feitas aí.

É preciso então chamar a atenção para o seguinte aspecto: tanto no âmbito da política educacional, como entre vários autores no campo da educação, parece haver uma identificação direta entre formação e qualificação, uma associação que, no limite, faz com que uma se dissolva na outra e as especificidades se percam. Tal fato, e isto é

fundamental, dificulta que se apreendam os determinantes e as dimensões da qualificação, o que retira potência das análises e restringe o escopo dos estudos sobre os professores, sua formação e seu trabalho. A qualificação, conforme Schwartz (1992), envolve sim um saber conceitual (no qual a formação tem papel fundamental), mas este é uma de suas dimensões, pois está em coexistência com outras dimensões: a da esfera social, em que essa qualificação se estrutura e ganha reconhecimento, e a da esfera experimental, o que remete à própria experiência da atividade de trabalho. Ainda outra dificuldade está no fato de que a qualificação, do modo como é correntemente abordada no campo educativo, é tomada como um dado que se possui, um atributo inscrito no professor, por isso perfeitamente identificável no processo de trabalho. Nessa linha, a qualificação se configura como uma substância, algo que parece por vezes quase que tocado com o dedo.

Tal perspectiva obscurece a compreensão de que a qualificação é uma *relação social*, mais que um objeto delimitado e visível. Seguindo Naville (1956), é possível estabelecer uma outra visada sobre o problema e, sem desconsiderar as situações concretas, alargar o entendimento do que é a qualificação do trabalho. Esse conceito em Naville *põe* a relação entre formação e trabalho, mas *pressupõe* um processo constituído por relações de força e matizado por variações históricas, geográficas, de composição da força de trabalho, estrutura do mercado, etc.. A qualificação aqui não é um dado ou algo que possui valor absoluto, mas uma relação social formada por elementos múltiplos e heterogêneos.

Ora, diante desse quadro que adensa e complexifica as discussões sobre o trabalho e a formação do professor, o campo de estudos sobre o trabalho docente parece trazer poucas respostas e, por seu turno, a pesquisa no campo da formação do professor parece fornecer uma base interpretativa igualmente precária.

A questão é que, de um lado, orientando-se por uma base epistemológica fortemente tributária do pragmatismo e da psicologia, uma parte significativa dos estudos sobre o ensino tendeu a se fixar no comportamento do professor (por exemplo GAGE, 1963), na cognição docente (por exemplo, SHULMAM, 1987) e no ‘pensamento prático’ do professor (por exemplo, SCHÖN, 1992); por outro lado, os estudos sobre o trabalho no ensino (por exemplo, AZZI, 1994), sobre a precarização do exercício profissional no magistério (por exemplo, APLE & TEITEIBAUN, 1991), como também os estudos sobre a profissão/profissionalização docente (por exemplo

FERNÁNDEZ ENGUITA, 1991) retém bem o problema das relações de força e poder, mas deixam em aberto um leque de questões. Ora, a realidade responde de acordo com língua em que é perguntada, por isso, se não se considera a atividade de trabalho, ou melhor, se não se considera a *atividade humana*⁶ nos estudos e pesquisas sobre o trabalho, perde-se muito das possibilidades de se conhecer e transformar as situações laborais.

Assim, é acreditando na necessidade e nas potencialidades da construção de uma grelha analítica mais fina, capaz então de melhor dimensionar o trabalho do professor, que a presente pesquisa foi constituída. É nesse sentido que ela procura argüir pela qualificação do trabalho e se debruça sobre uma realidade específica: a dos professores do Ensino Médio que lecionam na rede pública estadual de Goiás. Mas o que acontece no Estado de Goiás que merece atenção? O que faz com que a situação dos professores goianos mereça ser vista mais detidamente? É justamente isso que apresento a seguir.

O caso do Estado de Goiás

Conforme a pesquisa desenvolvida por Guimarães (1992), a formação contínua dos professores em Goiás recebeu impulso nos anos de 1970, no contexto de uma conjuntura ligada tanto a acordos internacionais firmados pelo MEC, como por uma série de acontecimentos e iniciativas internas, a saber: o Golpe Militar de 1964, a Reforma Administrativa Federal de 1967, a Reforma no Ensino de 1º e 2º graus com a Lei nº 5.692/71, a Reforma Universitária assinalada pela Lei nº 5.540/68 e a constituição de órgãos e mecanismos de assistência técnica e financeira no âmbito dos Estados para que pudessem viabilizar as reformas propostas (momento em que uma das preocupações centrais passa a ser a formação dos professores ou, na terminologia da época, seu treinamento). O estudo desenvolvido por Guimarães revelou que desde esse período até o ano em que sua pesquisa foi concluída, em 1992, a política de formação docente implementada pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEE/GO) foi

⁶ O conceito de atividade adotado nesta pesquisa considera as elaborações da Ergonomia da Atividade, mas o amplia com base na perspectiva oferecida pela abordagem ergológica. Convém, portanto, distinguir *ação* e *atividade*: “a *ação* tem um início e um fim determinados; ela pode ser identificada (gesto, marca), imputada a uma decisão, submetida a uma razão: por exemplo, um modo de uso é uma lista de ações. Já a *atividade* é um élan de vida e de saúde, sem limite predefinido, que sintetiza, atravessa e liga tudo o que as disciplinas têm representado separadamente: o corpo e o espírito; o individual e o coletivo; o fazer e os valores; o privado e o profissional, o imposto e o desejado, etc.” (DURRIVE, 2007, p.19, grifo do autor).

caracterizada pela descontinuidade de programas e a conseqüente inexistência de uma política explícita de formação dos professores em serviço, limitando-se a eventos isolados e externos à escola. Todavia, ao final da mesma década em que a referida pesquisa foi realizada, algumas mudanças no quadro político do Estado de Goiás sinalizavam novas perspectivas. É a partir daí que se pode compreender o projeto político que, em tempos mais recentes, está em curso em Goiás.

O governo goiano atual integra um projeto político em andamento desde as eleições para governador em 1998, momento em que o candidato vitorioso assume o mandato prometendo mudanças e anunciando o ‘tempo novo’, conforme o slogan da campanha⁷. Na área da educação, buscaram uma política educacional que incidisse sobre a qualificação dos docentes. Os dados impressionam: de 1999 a 2005 o número de professores com nível de Ensino Fundamental incompleto foi reduzido em 89,4% e o número de professores com o Ensino Superior cresceu 140%⁸. No que diz respeito à formação contínua, objeto que interessa a esta pesquisa, o Governo de Goiás através da Secretaria de Educação lançou mão de diversas iniciativas, como capacitações, multi-curso na área de Matemática, Duplas Pedagógicas⁹, cursos de especialização para professores de Física, Química e Biologia, entre outras práticas e projetos direcionados à formação docente. Enfim, é possível observar que foram envidados esforços direcionados à ‘qualificação’ dos professores da rede estadual de ensino. Isto posto, é importante perguntar: O que já foi produzido sobre a formação contínua de professores em Goiás? O que informam essas pesquisas?

O levantamento dos estudos sobre o tema da formação contínua de professores em Goiás permitiu perceber que este é ainda um tema pouco estudado. A análise das pesquisas elaboradas indicou seis estudos, os trabalhos produzidos por

⁷ Embora o quadro político goiano não seja objeto da pesquisa aqui empreendida, é importante ressaltar alguns aspectos tendo em vista uma melhor compreensão do contexto. O governo goiano atual, eleito em 2006, dá continuidade a um momento político disparado ainda ao fim dos anos 90 quando o PMDB tem sua hegemonia abalada com a perda das eleições para governador do Estado. Naquela ocasião, o PSDB assume o governo do Estado de Goiás e ratifica sua força política em, pelo menos, duas oportunidades seguidas: nas eleições de 2002, com a reeleição do então governador Marconi Ferreira Perillo Júnior, e no pleito eleitoral de 2006, com o vice-governador Alcides Rodrigues Filho pertencente a um partido aliado, o Partido Progressista (PP), sendo conduzido ao governo do Estado.

⁸ Dados do MEC/INEP/SEF disponíveis no sítio da Secretaria de Educação do Estado de Goiás.

⁹ As Duplas Pedagógicas correspondem ao sistema de acompanhamento e assessoria das unidades escolares por parte do corpo técnico da SEE/Goiás.

Padilha (2003)¹⁰, Freire (2002)¹¹, Siqueira (2000)¹², Leite (2000)¹³, Lima (1997)¹⁴ e Guimarães (1992)¹⁵.

Esses estudos discutem a efetividade de programas de formação contínua, problematizam seus pressupostos epistemológicos, propõem práticas formativas crítico-reflexivas, questionam as políticas educacionais orientadas pelo neoliberalismo e até observam a organização do trabalho escolar e a prática do professor. Contudo, essas pesquisas sobre a formação contínua em Goiás pouco permitem acompanhar em detalhe o trabalhador (professor) e seu trabalho, pouco informam sobre as dimensões da qualificação do trabalho e pouco dizem sobre a produção de saberes do/no trabalho. Obviamente essas pesquisas não podem ser criticadas pelo que não se propuseram a responder, elas possuem seu valor e cada uma traz sua contribuição particular. A pesquisa desenvolvida por Guimarães, por exemplo, traz argumentos consistentes contra a tentação muito comum de transpor diretamente a análise do trabalho industrial para a instituição escolar, nomeadamente no que se refere à tese da rígida divisão social do trabalho na escola, que para o autor não se sustenta. Mas, entretanto, a questão permanece: a produção teórica sobre trabalho e formação contínua dos professores em

¹⁰ A pesquisa desenvolvida por Padilha (2003) foi elaborada a partir da análise de documentos e a aplicação de um questionário aos professores participantes do Programa Parâmetros Curriculares em Ação (PCNs em Ação). A autora problematiza o conceito de competências que permeia o Programa analisado e procura situá-lo em um contexto mais amplo. A idéia chave da pesquisa é captar a percepção dos professores sobre o Programa.

¹¹ A pesquisa elaborada por Freire (2002) também analisa o Programa PCNs em Ação, mas com nuances. Trata-se de um trabalho teórico em que o autor analisa documentos e debate com a literatura a emergência do modelo das competências no âmbito da formação continuada de professores.

¹² Por sua vez, a pesquisa produzida por Siqueira (2000) traz para a discussão o tema da Educação a Distância e tem como objeto de investigação o Programa “Um salto para o futuro”. A pesquisa foi construída mediante um estudo de caso em um Teleposto do Programa e do debate com a literatura. Trata-se de um estudo interessante por tentar ultrapassar a análise do funcionamento dos programas de formação contínua e buscar estabelecer as relações entre o sentido do Programa em questão, a reforma do Estado e as políticas educacionais.

¹³ A pesquisa de Leite (2000), na esteira da anterior, também aborda a Educação a Distância sem se descuidar das mediações que esta guarda com a política educacional mais ampla. Seu objeto de análise é o Programa TV Escola. Para realizar a pesquisa o autor levantou dados sobre as escolas públicas no Município de Anápolis e aplicou questionários aos professores de oito dessas escolas.

¹⁴ Lima (1997) estuda as possibilidades e as limitações de uma perspectiva diferenciada de formação contínua na escola: a orientada pela pesquisa-ação. A autora acompanhou a prática pedagógica de dois professores que ensinavam no Ensino Médio em Cursos de Habilitação em Magistério. Tendo como base teórica o paradigma do professor crítico-reflexivo, a autora busca junto com os referidos professores articular teorias, construir e reconstruir, refletir e propor caminhos para o enfrentamento das dificuldades postas pela prática.

¹⁵ Guimarães (1992) apresenta uma pesquisa do tipo estudo de caso desenvolvida em escolas públicas goianas. O objetivo, segundo o autor, foi investigar as ações de capacitação desenvolvidas pela Secretaria de Educação Municipal e Estadual para os professores do Primeiro Grau. Trata-se de uma pesquisa de maior fôlego que as demais, pois o autor buscou articular a análise da política de formação contínua das redes de ensino com o trabalho pedagógico das escolas, buscando ainda captar suas possíveis repercussões em sala de aula.

Goiás parece ser precária, seja pelo quantitativo de estudos desenvolvidos, seja pelos objetivos que os nortearam. Esses estudos não permitem, parafraseando o título de um belo artigo, ‘ver o trabalho por baixo’¹⁶.

Nesse ponto, retomando a problematização teórica, é importante salientar que as iniciativas de qualificação não existem em si mesmas, não se efetivam *per se*, pois somente ganham ‘vida’ mediante seres humanos que desenvolvem suas atividades em contextos determinados, diante de certas circunstâncias e dentro de uma relação social que é objetiva e também subjetiva. A formação tida como ação qualificante somente existe mediante a atividade dos professores, ainda que não se circunscreva a ela. Compreender isso melhor é o interesse que baliza este estudo. Para tal é fundamental que se ultrapasse o senso comum que concebe o trabalho como mera atividade de execução.

Assim, para além da compreensão do trabalho como espaço do mero fazer, lugar de execução de normas prescritas por outrem e no qual somente há espaço para a heterodeterminação, alguns autores¹⁷ vêm estruturando uma outra perspectiva em que é possível localizar o trabalho como lugar de produção de saberes, de investimento da pessoa humana, de circulação de valores (não somente econômicos). O trabalho, como afirma Schwartz (2004), envolve relacionar-se com as exigências e normas institucionais (*gestão do uso de si por outros*), mas também envolve o próprio humano na atividade através de seus saberes, de seu investimento na situação, dos valores que o orientam (*gestão do uso de si por si*). Essa característica de toda atividade de trabalho aparece inclusive no Taylorismo, nas tarefas mais repetitivas, pois entre uma prescrição normativa qualquer e a gestão das situações singulares com que o sujeito se defronta no cotidiano, faz-se necessária uma dialética entre os dois pólos. Nessa perspectiva, mais do que somente obedecer, trabalhar é gerir. Enfim, trata-se de pensar o trabalho como enigma, ou seja, como porta de entrada extremamente rica para problemas epistemológicos maiores (SCHWARTZ, 1997).

Para resumir o que foi aqui delineado, três eixos sustentam o quadro em que se situa o problema deste estudo: (1) a base teórica apresentada e sua crítica à produção acadêmica sobre a qualificação, a formação e o trabalho docente; (2) a constatação da

¹⁶ Silva, Nozaki, Puzone (2005).

¹⁷ Por exemplo, Cunha (2005), Santos (1996), Tardif (2002), Brito & Athayde (2003), Rosa (2004), Schwartz (1997), respeitando às diferenças de abordagem.

precariedade das pesquisas sobre o tema; (3) e a emergência de um aparente novo contexto político-educacional experimentado pelo Estado de Goiás desde o final dos anos 90 e que precisa ser mais bem avaliado. A partir desse quadro e das indagações que ele suscita, é que este estudo tem como central a seguinte questão norteadora: *Quais os limites, os avanços e as contradições da política de formação contínua da Secretaria de Estado da Educação de Goiás frente à qualificação profissional dos professores da Educação Básica (Ensino Médio) da rede pública de ensino?*

Aspectos metodológicos

Para dar conta da pergunta anteriormente apresentada esta pesquisa procura seguir a orientação da Ergonomia e da Ergologia em suas recomendações sobre a importância de se adotar o *ponto de vista da atividade* para a compreensão das situações de trabalho. Tal perspectiva, de início, já permite outro ângulo de análise sobre as questões relativas ao trabalho, pois que no âmago mesmo dessa noção está a idéia de que para o pesquisador compreender as situações laborais é preciso que, de certo modo, ele aprenda com as pessoas que estão ali, em situação de trabalho. Ergonomia e Ergologia¹⁸ são aqui referências fundamentais.

De modo objetivo, o enfoque teórico-metodológico e o objeto de estudo desta pesquisa inclinam a tomar uma realidade específica para análise, a do Estado de Goiás. A estruturação das reflexões e análises se orientam tanto para compreender o quadro mais amplo relativo à formação e ao trabalho dos professores goianos, como apreender o que se passa nas situações de trabalho em uma das escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de ensino. Desse modo, essa ida ao campo compreendeu um *estudo de caso*, sem, contudo, por aí derivar em um estudo do tipo etnográfico ou, ainda, meramente descritivo. Os estudos de caso, explicam Bogdan e Biklen (1994), podem assumir múltiplas formas: “A maioria das pessoas pensa que todos os estudos de caso são descritivos. Embora eles sejam, tendencialmente, descritivos, podem assumir uma grande diversidade de formas e objectivos” (*idem*, p.97). Nessa direção, o contexto que mais amplamente estrutura o universo escolar é considerado, como também são

¹⁸ A Ergologia amplia as preocupações da Ergonomia como método de compreensão, análise e intervenção nas situações laborais, inscrevendo em seu horizonte teórico e investigativo a tríade: saberes, valores, atividade. Trata-se de uma abordagem pluridisciplinar do trabalho desenvolvida inicialmente por Y. Schwartz e seus colaboradores na Universidade de Provence, na França. Cf. Capítulo 1.

considerados dados de fontes diversas, tais como: Censo Escolar, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e Relação Anual de Informações Sociais (RAIS).

A pesquisa foi conduzida mediante a utilização de entrevistas semi-estruturadas, observações e a utilização de métodos de análise do trabalho, inspirados em larga medida nas *instruções ao sócia* de Oddone, Re, Briante (1981). De início, convém explicar um pouco mais pausadamente em que consistem as referidas *instruções*.

O desenvolvimento do método de autoconfrontação denominado de *instruções ao sócia* está ligado ao quadro sócio-político da Itália ao final dos anos 60. Na apresentação do livro de Oddone¹⁹, Yves Clot comenta que o contexto em que Ivar Oddone e sua equipe desenvolvem suas pesquisas é o do “maio de 68” italiano, que na verdade ocorre pouco mais tarde, em 1969. No âmbito das questões relativas ao mundo do trabalho, o quadro que circunda o referido período é o do fortalecimento das lutas por direitos e relações democráticas pelos operários e, de modo mais preciso no caso de Turin, é possível situar todo um conjunto de novas relações que vão se constituindo ao longo dos anos 60 entre médicos, psicólogos do trabalho e a organização sindical. Nesse contexto é que as iniciativas de Oddone e seus colaboradores ganham sentido.

Ivar Oddone, médico e pesquisador em Psicologia do Trabalho, estava preocupado com as questões relativas à saúde e o meio de trabalho, mas seu interesse repousava sobre um fundo político, nomeadamente gramsciano, direcionado a contribuir com os trabalhadores, fortalecer suas lutas, evidenciar os saberes que o taylorismo tendia a obscurecer. Tornar o trabalho concreto visível, ainda que parcialmente, era então um imperativo tendo em vista ampliar a potência das lutas dos trabalhadores. Mas como levar tal empreendimento adiante? Que estratégia utilizar para alargar a experiência do trabalho desses operários? Conforme Oddone, Re, Briante (1981), inicialmente buscaram simplesmente recolher as histórias de cada sujeito individualmente, mas esse empreendimento não foi bem sucedido: o operário participante tendia idealizar suas descrições sobre o trabalho, o operário ‘enfeitava’, inclinava a descrição mais em direção a um modelo dominante do proceder, ou seja, em direção às regras abstratas (como na descrição ideal prescrita nos manuais e roteiros

¹⁹ Oddone, Ivar; Re, Alessandra; Briante, Gianni. *Redécouvrir l'Expérience Ouvrière* (Redescobrir a Experiência Operária). Paris: Éditions Sociales, 1981. Título original na edição italiana: *Esperienza operaia, coscienza di classe e psicologia del lavoro*, 1977.

formalizados) do que às exigências e contradições vividas na realidade do trabalho. Nesses termos, o prejuízo era óbvio para os fins que norteavam Oddone e sua equipe, pois certas coerções impostas pela realidade e a experiência informal se perdiam. As instruções ao sócia foram desenvolvidas para o enfrentamento dessa questão, visava assim aceder aos saberes da experiência de trabalho dos operários.

Objetivamente, o procedimento consistia em solicitar a um operário voluntário que instrísse um suposto sócia. A seguinte pergunta nortearia o processo: se existisse uma outra pessoa fisicamente idêntica, perfeitamente igual a você, e essa pessoa amanhã fosse lhe substituir no trabalho, o que ela deveria saber e fazer para que ninguém percebesse a substituição? O desdobramento dessa questão era realizado a partir de quatro referências específicas: (1) a relação do trabalhador com a tarefa, (2) com os colegas de trabalho, (3) com a hierarquia e (4) com os sindicatos. É claro que não é possível eliminar completamente o problema da distância entre o comportamento descrito e o efetivo, o narrado e o realizado, mas isso, segundo os autores, poderia ser equacionado, por exemplo, com a escolha dos aspectos enfocados e o testemunho de outros trabalhadores.

O trabalhador ao exercitar as instruções a um sócia e se concentrar nas indicações do como proceder é instigado a desprender-se da primeira pessoa e apontar os implícitos da situação laboral, nesse ponto o recurso ao *você deve...* mostra-se pertinente. O sócia é um outro fictício, um colega de trabalho idêntico que não sabe fazer o que ele (como especialista de sua área) sabe, mas que precisa saber para que o trabalho seja realizado. O que em uma determinada situação de trabalho é evidente para o sujeito que ali está todos os dias, para o sócia não o é. As coisas para ele não são nada óbvias e por isso ele precisa aprender. Para ele saber o que deve fazer os implícitos e os modos de desenvolver as tarefas devem ser explicados, os modos de agir e se relacionar devem ser minuciosamente informados.

No desenvolvimento do processo anteriormente descrito, Oddone buscava alargar a experiência dos operários no sentido de potencializar suas lutas e a compreensão de seu trabalho. O desafio aí é enorme, pois que o trabalho não se torna mais visível simplesmente porque ele está sendo ‘observado’ por alguém e o próprio sistema social tende, como ensinava um velho cavalheiro do século XIX, a se apresentar no capitalismo como *quase-natural*. Oddone não desconhecia sua árdua empreitada, contudo estava convencido que uma importante abertura estava na produção de

conhecimento que articulasse o saber conceitual com o saberes ‘tecidos em terreno’, trabalho em conjunto entre pesquisadores e operários que, potencialmente, poderia redimensionar a Psicologia do Trabalho e conferir aos operários uma outra visada sobre seus saberes e seu trabalho.

Tendo como sustentação essa fundamentação teórica e metodológica, a pesquisa de campo foi desenvolvida em cinco momentos. Tais momentos são apenas tendencialmente distintos, desagregados por finalidade didática são sucintamente descritos a seguir.

Primeiro momento – levantamento bibliográfico sobre o tema, identificação de estudos e pesquisas que trouxessem dados recentes sobre o trabalho dos professores no Brasil e em Goiás, caracterização do trabalho no ensino (composição, salário, etc.), exame de dados oficiais (Censo Escolar, etc.) e coleta de informações na SEE/Goiás. Essas informações e dados cobriram os últimos cinco anos, compreendendo, portanto, o período entre 2003 e 2007.

Segundo momento – a partir do critério de que a escola pesquisada deveria ser de área urbana, médio ou grande porte e com estruturas básicas de funcionamento (condições do prédio escolar, etc.), uma escola da rede pública estadual foi contatada. Na ocasião e após conhecer a proposta da pesquisa, a diretoria da unidade escolar demonstrou bastante interesse e autorizou sua realização. Com esse aceite preliminar, de início foi solicitada à direção que indicasse alguns professores que habitualmente participam de ações de formação contínua. A partir do contato inicial com o primeiro professor este indicou outro, que indicou outro e assim por diante, processo semelhante ao que Bogdan e Biklen (1994, p.99) denominam de *técnica da amostragem de bola de neve*. O critério para identificar o número de professores participantes foi o de saturação dos dados, momento em que os aspectos evidenciados nas entrevistas começavam a serem repetidos. Observando esse critério, foram onze os professores participantes da pesquisa.

Terceiro momento – entrevista semi-estruturada com os professores (cf. pauta da entrevista em anexo). Estas foram gravadas em meio digital e posteriormente transcritas para fins de análise. Na realização da entrevista os professores ao estarem de posse de suas pastas de títulos e certificados foram instados a refletirem sobre sua trajetória profissional e experiências de formação, momento que não ignorou a formação inicial, mas conferiu ênfase às práticas formativas a ela subseqüentes. A

utilização do procedimento de reflexão conjunta com os professores a partir de seus títulos e certificados permitiu uma rica discussão e acesso a detalhes de suas experiências profissionais que dificilmente teriam sido identificados por meio da realização de uma simples entrevista. Há ainda um detalhe importante: ao longo do texto desta pesquisa as falas dos professores estão transcritas quase sempre sem retoques, mantendo inclusive certos regionalismos, de modo a não perder o rigor do estudo acadêmico e nem a riqueza da linguagem de nossos interlocutores.

Quarto momento – observação do trabalho docente. As observações não consistiram em opção expressa do método desta pesquisa, mas antes foram uma decorrência das inúmeras idas semanais à escola ao longo do segundo semestre do ano de 2007. Todavia, sabendo de sua importância eventual, notas de campo foram elaboradas, especialmente sobre o que foi presenciado na sala dos professores e nos laboratórios da escola. Ademais, foram realizados registros descritivos sobre os aspectos físicos e estruturais do prédio escolar e das condições de trabalho dos professores.

Quinto momento – *instruções ao sócia*. Nesse momento, os professores foram instigados a falar sobre seu trabalho, respeitando o princípio fundamental do procedimento: explicar seu trabalho a um outro sujeito idêntico que lhe substituirá e que, para realizar tal substituição, precisa aprender como fazer o trabalho. Do grupo de onze professores, cinco efetuaram instruções. Cada um dos professores, pela mediação do pesquisador, instruía o suposto sócia e os demais professores assistiam ao exercício, sendo o passo seguinte a discussão em grupo. Respeitando os indicativos de Oddone, Re, Briante (1981), o escopo da análise privilegia quatro pontos específicos no que se refere ao trabalhador e seu trabalho: o âmbito das relações que este mantém com a tarefa, as relações estabelecidas entre pares nos coletivos de trabalho, as relações com a hierarquia e, por último, o âmbito das relações constituídas com as organizações do mundo do trabalho, como, por exemplo, os sindicatos e associações. O referido processo também foi gravado e transcrito, sendo entregue posteriormente ao professor participante para que o comentasse por escrito, ocasião então de um novo encontro com o pesquisador. Em que pese às possibilidades aí presentes e o nível de interesse dos professores, somente dois dos cinco participantes que proferiram as *instruções* puderam trazer o material comentado, possivelmente pela situação conturbada da escola ao final do ano letivo (nós já estávamos no mês de dezembro) e das dificuldades ainda maiores

ocasionadas pelo calendário de reposição das aulas da greve recente. Os dois comentários por escrito, todavia, parecem abrir um campo promissor para investimento de pesquisas posteriores²⁰.

Enfim, diante do quadro de problemas esboçado e dos aspectos teóricos e metodológicos indicados, o objetivo geral deste estudo é *analisar e compreender como vêm se constituindo as relações entre a qualificação, o trabalho docente e as políticas de formação contínua no contexto da rede pública estadual goiana de Ensino Médio*. Objetivo este que para sua consecução desdobra-se em objetivos específicos, a saber:

1) identificar quais iniciativas de formação contínua oferecidas pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás vêm chegando aos professores da rede pública de ensino.

2) analisar como vem se constituindo o cruzamento das políticas formativas emanadas da Secretaria de Estado da Educação de Goiás com as condições objetivas de trabalho (condições organizacionais, materiais, contratuais, carreira e salário, etc.) das instituições de ensino da rede estadual.

3) compreender que articulações os professores fazem (*uso de si por si*) entre a formação que vivenciaram e as exigências normativas (*uso de si por outros*) da instituição social do qual participam como trabalhadores.

4) analisar como os professores, a partir de seus saberes do trabalho, avaliam as ações formativas fomentadas pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás em relação às contribuições para o seu processo de desenvolvimento profissional.

5) analisar como se configuram as dimensões da qualificação (conceitual, social, experimental) do trabalho no contexto da política educacional da Secretaria de Estado da Educação de Goiás.

²⁰ Segue dois trechos dos comentários das professoras: “...li as instruções ao sócia, seu trabalho mexeu muito comigo, senti muito a necessidade de mudar minha prática em sala de aula. É engraçado, apesar de ter estudado muitos anos, de ter participado de vários cursos [...] me vejo na necessidade de ‘esvaziar o corpo’ e começar a organizar...” - P.11 Ling. Estrangeira; “Interessante essa atividade, pois nos fez analisar nossa prática na escola, principalmente na sala de aula. Percebi que meu desgaste é intenso, tanto dentro como fora da sala de aula, sem maiores resultados” - P.1 Geografia.

6) contribuir para uma melhor compreensão do trabalho docente e das mediações que este estabelece com a política educacional, bem como sinalizar aspectos que permitam o aprimoramento do aparato teórico-conceitual das pesquisas no campo do trabalho e da formação de professores.

*

A orientação teórica que sustenta as reflexões e análises apresentadas nesta pesquisa parte do campo da educação, mas tem como eixo as contribuições de algumas disciplinas que estudam o trabalho. Suas matrizes teóricas e autores compreendem estudiosos do campo da educação (J.C. Fusari; C.J. Ferretti; M. Tardif), da Sociologia do Trabalho (P. Naville, M. Stroobants, G. Tartuce) e os estudiosos que gravitam em torno das contribuições de Ergonomia da Atividade e da Ergologia (Y. Schwartz, Y. Clot, F. Guérin).

Em retrospectiva, percebo que essa base teórica está intimamente ligada à minha própria trajetória profissional. As leituras sobre educação e trabalho que tanto me fascinavam durante os anos da formação inicial no curso de Licenciatura em Educação Física ainda estão presentes, mas foram reencontrados por outras vias, do mesmo modo como foram reencontrados outros sentidos para o problema da saúde, para as questões do corpo... Assim, o encontro com o aporte teórico e o objeto da presente pesquisa não tem nada de fortuito, pois a perspectiva aqui adotada se conecta com as preocupações sobre as relações entre educação e trabalho ainda quando aluno da graduação, bem como se liga aos estudos da pós-graduação no mestrado, quando da discussão sobre os saberes docentes e formação de professores²¹. É o mesmo corpo que circula por tudo isso e guarda as marcas da história, diria Yves Schwartz. Assumir filiação a base teórica assinalada neste estudo expressa opções epistemológicas e, porque não também, opções pedagógicas, filosóficas e políticas sobre o professor, sua formação e seu trabalho.

Tais ‘opções’ anteriormente referidas representam mais que simples escolhas, elas são justamente o que nos move por dentro e faz sempre atuais as palavras de Sartre que, de uma leitura esparsa e distante, permanecem vivas em minha memória quando implacavelmente por meio de um de seus personagens pergunta: “És livre, mas para que te serve a liberdade se não for para tomar posição?”. Pois bem, a intenção desta

²¹ Alves (2003).

pesquisa é tomar posição, seja em relação aos problemas ligados à política educacional, seja em relação aos próprios autores que contribuem na sustentação teórica deste estudo. Os escritos a seguir são perpassados por essa dupla preocupação. Nesse sentido, procurei dentro de meus limites intelectuais e do escopo da investigação, reconhecer a parcela de contribuição dos autores com os quais dialogo, afinal, esses autores investiram anos, décadas de esforço vital em suas atividades. Em um estudo como este, que tematiza justamente o trabalho, tal reconhecimento não poderia deixar de existir. Por outro lado, esse reconhecimento, essa dívida, não pode se traduzir em mera repetição de conceitos, de expressões, de termos, enfim, não pode se comprazer em ser mais do mesmo. Isto vale para autores contemporâneos ou os clássicos. Repetir um autor não é respeitá-lo, talvez seja mesmo o inverso. Ao comentar a obra de Pierre Bourdieu, Bernard Lahire expressou isso com fina argúcia:

O verdadeiro respeito científico para com uma obra (e seu autor) consiste na discussão e na avaliação rigorosas e não na repetição sem fim de conceitos, tiques de linguagem, estilo de escrita, raciocínios preestabelecidos, etc. É preciso saber acordar alguns usos adormecidos desses conceitos, é preciso ousar levantar certas questões, autorizar-se a contradizer, refutar, complementar, matizar o pensamento de um autor. Nem rejeição brutal nem repetição de epígono, mas dívidas e críticas. (LAHIRE, 2002 p.52)

O texto desta tese está estruturado em duas partes. A primeira parte delinea a base teórica da pesquisa e possibilita assinalar os contornos do tema do trabalho e da formação dos professores. Esta primeira parte é formada por dois capítulos.

O Capítulo 1 apresenta o debate sobre a natureza e a especificidade do ensino, as diferentes tradições presentes nas pesquisas sobre os saberes dos professores e algumas questões teóricas fundamentais nessa discussão. Finalizando o capítulo, a abordagem ergológica do trabalho é apresentada, perspectiva que em larga medida orienta esta pesquisa.

O Capítulo 2 focaliza o problema da qualificação profissional, de início localizando o modo como habitualmente ela é compreendida no campo da educação, depois, procurando avançar nas distinções conceituais, teorizando a partir da concepção de qualificação na Sociologia do Trabalho derivada de P. Naville e na perspectiva filosófica aberta por Y. Schwartz. Finalizando o capítulo, a questão da formação contínua é abordada, momento em que a literatura a respeito é apresentada e

problematizada à luz das teorizações sobre trabalho e qualificação descritas anteriormente.

A segunda parte da tese verticaliza a discussão e coloca em exame o trabalho concreto dos professores. Esta segunda parte é composta por outros dois capítulos.

O Capítulo 3 faz a apresentação da instituição pesquisada, dos professores participantes e de seus percursos na formação profissional inicial. Outro ponto importante do capítulo é o delineamento do quadro institucional em que os professores trabalham, assinalando questões relativas às condições de trabalho, carreira, salário, organização do trabalho escolar, políticas para o Ensino Médio e políticas de formação contínua de professores.

O Capítulo 4 apresenta e analisa a formação efetivamente acessada pelos participantes da pesquisa no contexto das políticas de formação da rede pública estadual de ensino. A análise, todavia, mergulha no trabalho dos professores a partir das relações entre saberes, valores e atividade presentes nas situações laborais na escola, colocando em evidência as contradições do atual modelo de organização do trabalho no ensino.

Encerrando a presente pesquisa, as Considerações Finais retomam as proposições iniciais do estudo e as discute com base no percurso teórico e nos aspectos que emergiram ao longo do caminho percorrido, apontando ainda alguns desafios para as políticas educacionais e para os sindicatos.

Finalizando esta introdução, um último apontamento: o título dessa pesquisa é inspirado em uma expressão que costumava ser utilizada por um profundo conhecedor da atividade trabalho, Alain Wisner²². A ‘batalha do trabalho real’ designa justamente a defasagem entre a prescrição da tarefa e sua efetiva realização, a situação de trabalho com suas riquezas e contradições. Não encontro termo melhor para expressar o que se passa com professores e professoras na escola pública. Dito isso é hora de seguir adiante. Desejo-lhes uma boa leitura.

²² Wisner foi um dos importantes nomes no desenvolvimento das pesquisas e intervenções no campo da Ergonomia. Uma boa introdução à sua obra e percurso profissional pode ser vista em Sznclwar (2006).

1ª PARTE**MAPEANDO O TERRENO**

CAPÍTULO 1 - O TRABALHO DOCENTE (RE)VISITADO

O presente capítulo aborda o trabalho do professor e sua particularidade como atividade humana, apresentando alguns dos debates sobre sua definição conceitual e as diversas perspectivas de se conceber e analisar a formação e o trabalho docente. A idéia é compreender melhor o que esses trabalhadores que lecionam nas escolas profissionalmente são, fazem e sabem. O texto a seguir está organizado em quatro seções: em um primeiro instante, é preliminarmente retomada e problematizada a clássica discussão sobre a natureza e a especificidade do ensino; na segunda seção, no intuito de situar o leitor no quadro das pesquisas sobre o tema, é apresentado um panorama das pesquisas sobre o ensino e o saber dos professores, sendo problematizados seus pontos de avanço e limitações; em seguida, na terceira seção, as contribuições de duas disciplinas que estão no cerne da presente pesquisa são apresentadas, a Ergonomia da Atividade e a abordagem ergológica do trabalho; na última seção, finalizando o capítulo, algumas questões tratadas ao longo do texto são retomadas, chamando atenção para a proposição que está no âmago deste estudo: a importância de se conceber o trabalho como enigma.

1.1 – Retomando o problema da natureza e especificidade do ensino

Se o marceneiro talha a madeira e de sua arte faz surgir objetos tangíveis, visualmente apreciáveis, o que faz surgir o trabalho do professor? Seria também algo tangível? Como seria possível avaliá-lo? Seria este, de modo semelhante ao que ocorre no setor industrial, um trabalho igualmente submetido às injunções do capitalismo? É correto estender a análise do trabalho produtor de mercadorias para as atividades como as do ensino? A esse conjunto de questões poderiam ser arroladas muitas outras, pois de fato esse parece ser um tema bastante controverso e que, em suas muitas variantes, mobilizou diversos autores no Brasil e em âmbito internacional²³.

A questão de fundo que perpassa essas interrogações é o problema da natureza e especificidade do ensino. A seguir retomo um pouco dessa longa discussão procurando articulá-la com alguns estudos recentes sobre o tema. A pretensão deste texto, é importante ressaltar, não é concluir o debate. Uma exigência do pensamento filosófico,

²³ Entre esses autores, para citar alguns dos mais conhecidos, estão Paro (2005), Saviani (1987), Ozga & Lawn (1988), Apple & Teitelbaun (1991), Fernandez Enguita (1991), Silva (1992) e Costa (1995).

recorda Georges Canguilhem na introdução de sua mais conhecida obra, *O normal e o patológico*, é o de reabrir debates mais do que fechá-los. Este posicionamento expressa bem o espírito que anima o texto a seguir.

1.1.1 – Uma longa discussão

A discussão sobre a natureza e a especificidade do ensino não é recente, há mais de vinte anos Dermeval Saviani aqui no Brasil já refletia sobre ela. Todavia, o fato de ser uma questão antiga não a torna necessariamente mais compreendida ou menos importante. Recordando o sentido de *clássico* conferido por D. Saviani, temos que este é um debate clássico na área da educação, uma discussão que resiste ao tempo. Alguns aspectos nesse debate, no entanto, constituíram uma preocupação comum em vários estudos, como a procura em não transpor mecanicamente a análise do trabalho produtor de mercadorias para a análise do trabalho docente, a compreensão de que o ensino não pode ser controlado tal como se controla o trabalho do operário fabril, a busca por estabelecer mediações entre o campo educativo e o modo de produção capitalista, delimitando assim a natureza dessa relação, suas contradições, sentidos e consequências.

Importantes análises emergiram dessas preocupações, como, por exemplo, o muito conhecido *Educação e Contradição*, obra oriunda da tese de doutoramento de Cury (1987), em que o autor situa o fenômeno educativo no seio da sociedade capitalista e problematiza os vínculos entre a educação e sistema social, questionando as teorias da reprodução e pensando o fenômeno educativo como instância dialética; outro estudo importante foi o ensaio intitulado *O trabalho docente: um processo de trabalho capitalista?*, produzido por Silva (1992), em que o autor revisa as teorias sobre o trabalho do professor e aponta que é preciso ir além das meras analogias entre o que faz a escola e o que é a dinâmica da produção capitalista; também é importante destacar o livro *A produtividade da escola improdutiva*, de Frigotto (1984), cuja análise rigorosamente retém os fundamentos da relação entre escola e sociedade, evidenciando os limites da Teoria do Capital Humano e das proposições de autores que vinculavam (como alguns ainda hoje vinculam) diretamente educação e estrutura econômica, uma relação que para o referido autor não é *imediata*, mas sim *mediata*. No âmbito desse debate uma contribuição seminal parece ter sido justamente as distinções elaboradas por Saviani, orientador das muitas dissertações e teses de pesquisadores que no fim dos

anos de 1970 e anos 80 investigavam o campo educacional, sobretudo freqüentando o Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Apoiando-se em Karl Marx, Saviani (1987, 1997) discute a natureza da docência com base na diferença entre trabalho material e trabalho imaterial e insere a docência neste último, tendo em vista que ela se refere à produção de idéias, valores e conhecimentos. As atividades de trabalho imaterial podem ser ainda distinguidas em dois tipos: uma em que o produto pode ser separado do ato da produção (por ex. a produção de conhecimento e sua circulação sob a forma de livros) e outra em que a produção e seu produto não se separam. Para Saviani, este último é o caso do trabalho no ensino: uma aula pressupõe a presença do professor e do aluno e nela o que é produzido pelo professor é, simultaneamente, consumido pelos alunos.

Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. **A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos).** (SAVIANI, 1997, p.16-17, grifo meu)

Saviani (1987) não somente marca essa especificidade do ensino, mas aponta também que o modo capitalista de produção não recobre igualmente toda a esfera do trabalho. Em determinados âmbitos, diz Saviani, como no ensino, o capitalismo exerceria sua lógica de modo limitado.

Pois bem, existem aí aspectos importantes a serem observados. Dois pontos parecem centrais nas reflexões de Saviani sobre a natureza do exercício do magistério: (1) a noção de aula produzida e aula consumida e (2) a idéia de que existe uma materialidade (forma) que oferece limitações à exploração capitalista.

Ao operar com a idéia de que a aula pode ser compreendida a partir de uma relação que envolve produção e consumo, Saviani parece se deparar com uma situação difícil de ser equacionada e que, problematizada, desperta interesse: no caso do trabalho no ensino quem consome o quê? O aluno? O professor? O patrão? Tomemos uma situação como exemplo: o caso de um aluno que trabalha em uma empresa de telemarketing, a noite freqüenta um curso de Educação de Jovens e Adultos e lá tem aulas de língua portuguesa. É perfeitamente possível, a partir de diferentes pontos de

vista, indagar pela noção de ‘consumo’ aí presente. Do ponto de vista do aluno, ele consome o que é produzido pelo trabalho do professor, mas isso não se concretiza sem a própria atividade do aluno que, nesse sentido, também faz trabalho pedagógico. Do ponto de vista do professor ele produz algo que nunca é completamente consumido e que ao ser produzido, de certa forma, também repercute sobre ele: o professor não é indiferente ao produto de seu trabalho (o trabalho sempre demanda a presença viva do sujeito), sendo possível então, retomando Paulo Freire, que se aprenda ao ensinar. Do ponto de vista do patrão, trata-se de consumir a força de trabalho, fazer uso mercantil do que esse aluno é e traz. Esses três pontos de vista são obviamente distintos, mas, como se nota, guardam conexões.

A teorização desenvolvida por Saviani ao sublinhar que o ensino se constitui em um tipo de atividade em que o produto está intrinsecamente relacionado ao seu consumo parece encontrar seus fundamentos (pelo menos em seus aspectos principais) no quadro das análises que Marx realiza sobre trabalho produtivo e improdutivo, particularmente no *Capítulo VI Inédito de O Capital*. Aqui é hora de iniciar o desenvolvimento do segundo ponto anteriormente assinalado. Seu desdobramento pode oferecer algumas pistas para as dificuldades apontadas no primeiro ponto. A questão em tela pode ser formulada por meio de uma pergunta: existe uma materialidade da forma que oferece limitações à exploração capitalista? Vejamos duas interpretações a esse respeito.

A primeira interpretação é dada por Fontana & Tumolo (2006). Os autores argumentam que a forma material do trabalho não possui relação com a incidência ou não da relação social capitalista. Assim, entendem que esta se consubstancia onde há trabalho produtivo, ou seja, trabalho produtor de mais valia, não importando se a atividade em tela é o trabalho de ensinar ou o trabalho de um operário na linha de produção em uma fábrica. Para respaldar suas posições os referidos autores se fundamentam em diversas passagens da obra marxiana em que aparece a distinção entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo²⁴, argumentando que o caráter de produtivo do trabalho não se liga ao seu respectivo conteúdo, por isso um determinado trabalho pode ter conteúdo idêntico ao outro, mas um ser produtivo e outro não. Assim, sempre segundo os autores, um professor que trabalha em uma instituição privada orientada

²⁴ Marx discorre sobre o tema em diversos momentos, por exemplo: “Só é produtivo o trabalhador que produz mais valia para o capitalista” (MARX, 1971, p.584), “É *produtivo* um trabalhador que executa um *trabalho produtivo* e é *produtivo* o *trabalho* que gera diretamente mais valia, isto é, que *valoriza* o capital” (MARX, s.d., 109, grifos do original).

para o lucro é trabalhador produtivo, mas um professor que leciona na escola pública não. Mas essa indiferença quanto ao conteúdo do trabalho não parece incondicional. Vejamos o posicionamento de Ruy Fausto.

De acordo com Fausto (1987), na exposição efetuada por Marx é como se em primeiro momento a determinação material do trabalho não importasse e, em segundo momento, que ela não devesse ser excluída. A determinidade da matéria (se é material ou imaterial) não escapa a análise marxiana, pois que é “em si e para si”²⁵ que a determinidade não importa, mas não em todos os casos, em todas as situações. Entre outras evidências, Fausto apresenta um trecho muito conhecido em que Marx discorre sobre a especificidade da produção não-material. Nesse texto Marx afirma que no caso da produção não-material, inclusive se realizada com vistas à troca e configure mercadoria, esta pode ser do tipo em que o produto se separa do seu produtor (como no caso de uma criação artística, da pintura de um quadro, etc.) e do tipo em que o produto não se separa do ato da produção (por exemplo, o professor diante de seus alunos em sala de aula). Em ambos os tipos de trabalho não-material anteriormente referidos, Marx aponta que o modo capitalista não os perpassa integralmente, se constituindo ali somente de maneira limitada (cf. MARX, s.d., 119-120). A determinidade da matéria no que concerne a relação entre o sistema capitalista e o trabalho humano, se se acompanha o pensamento de R. Fausto, não deve ser ignorada, o que não significa que ela não possa ser ‘atravessada’ pelo capital, como bem mostra o capitalismo contemporâneo.

Aqui é possível reencontrar as proposições de Saviani, a seção do texto de *O Capital* que embasa seus argumentos é justamente a anteriormente referida. O resultado ao qual se chega aqui, e tendo a acompanhar o raciocínio de R. Fausto, é que o capitalismo do século XIX não era indiferente à materialidade (se material ou imaterial) da forma mercadoria, mas que hoje a situação é mais complexa. É que o capitalismo contemporâneo amplia sua exploração por áreas até então pouco mercantilizadas, se alastra não somente com força nas modificações estruturais no âmbito da produção, mas também com sofisticação e sutileza, conformando subjetividades. No campo político, isto é condição para a privatização da esfera pública, aliás, um detalhe pouco percebido

²⁵ Segue o texto original de Marx: “Do que precede resulta que o ser trabalho produtivo é uma determinação daquele trabalho que *em si e para si* não tem absolutamente nada que ver com o conteúdo determinado do trabalho, com sua utilidade particular ou valor e uso peculiar em que se manifesta” (MARX, s.d., 115, grifo meu)

e que se manifesta com maior visibilidade no trânsito e nas tensões entre o público e o privado²⁶.

Portanto, em resumo, seja pelos aspectos em que avança ou por seus impasses, a teorização desenvolvida por Saviani se mostrou bastante fértil. Trata-se, sem dúvida, de um ponto de partida fundamental na literatura brasileira para o debate sobre a natureza do trabalho de ensinar. Algumas dessas proposições foram posteriormente matizadas por outro estudioso da temática, o professor Vitor Paro.

Partindo também do referencial marxista, Paro (2005) desenvolve três aspectos que considera fundamentais e que perpassam as análises de Saviani, desdobrando assim algumas das indagações feitas nos parágrafos anteriores. O primeiro aspecto se refere ao *papel do educando no processo de produção pedagógico*. O autor chama atenção para o fato de que na produção material é possível hipoteticamente imaginar a presença de sujeitos que serão consumidores do que é produzido, sem que esses sujeitos tenham que se envolver no processo. No caso do ensino não. No trabalho pedagógico o aluno não é simples consumidor, ele também participa do processo e este somente se realiza por isso. A participação do aluno é fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra, tal “participação se dá na medida em que o aluno entra no processo ao mesmo tempo como sujeito e como objeto” (PARO, 2005, p.141). Portanto, as relações entre sujeito e objeto no ensino são profundamente distintas do trabalho em uma fábrica de automóveis, de móveis ou indústria química: no ensino é preciso sempre considerar que o aluno é objeto do trabalho pedagógico do professor e da escola, mas simultaneamente se faz presente como sujeito ao longo do processo.

O segundo aspecto remete ao *conceito de produto da educação escolar*. Paro aponta que considerar o aluno simultaneamente como objeto e como sujeito da educação exige a ampliação do conceito de produto da escola. Ele explica que a aula não pode ser considerada o produto oferecido pela escola, pois para apreendê-lo é preciso considerar outros elementos do processo. É preciso considerar que a educação

²⁶ A esse respeito, Cribb & Ball (2005) em um formidável artigo mostram como no caso inglês as políticas de privatização colocaram em curso um ideário “re-moralizador” (*re-moralising*), produziram uma espécie de “re-engenharia” (*re-engineering*) das normas e condutas que orientam as instituições e os sujeitos. Os autores explicam que isso não resta sem consequências para o ensino: novas virtudes, propósitos e motivações chegam deslocando outras em um cenário em que o mundo dos negócios é visto como o futuro e as burocracias e as formas tradicionais de profissionalismo representam o passado. Tudo isso traz repercussões na ética que orienta os sujeitos e instituições: aí se forjam novas sensibilidades e modos de apreciação em que não se vê como problemático o encurtamento da distância entre a escola e o mercado.

escolar é uma das agências da qual deriva a educação e que sua atribuição é possibilitar a apropriação do saber historicamente acumulado. Nesse processo, contudo, se conjuga também o aluno, considerado como sujeito, ser ativo no trabalho pedagógico. O que a escola faz não se restringe então ao ensinar e aprender em sala de aula, pois se conecta a conhecimentos, valores, atitudes e, ao mesmo tempo, com um sujeito ativo que a ultrapassa: não existe uma educação completa do aluno, a educação é sempre inacabada. De qualquer modo, aponta Paro, a escola deixa suas marcas e isso pode ser percebido no que ela agrega ao aluno no decorrer do processo pedagógico, diz-se então que a educação se efetivou quando o aluno sai do processo diferente de como entrou: “Essa diferença, que não é simples acréscimo, já que supõe uma real transformação na personalidade viva do educando, é que se constitui no efetivo produto do processo pedagógico escolar” (*idem*, p.144). Isto envolve, portanto, considerar o estágio de desenvolvimento pessoal do aluno, a ação do aluno, a ação do professor e das demais pessoas ligadas à atividade educativa. É na conjugação de tudo isso que a escola “produz” o aluno educado. Essa concepção alargada de produto escolar desenvolvida por Paro guarda ainda um detalhe importante: sendo o produto escolar inserido em um contexto mais amplo, tem-se como suposto que o que a escola realiza em sua atribuição institucional específica não se circunscreve ao vivido em sala de aula, prosseguindo com o aluno por toda sua vida. Por isso o mais adequado é entender que no caso do ensino o que é produzido não se consome apenas imediatamente na relação entre o professor e o aluno, não se extingue aí, se estendendo então para além do processo pedagógico desenvolvido entre as quatro paredes das salas de aula das instituições escolares.

O terceiro aspecto trata da *natureza do saber envolvido no processo educativo escolar*. Tendo claro que o produto educacional não se restringe à aula ou a um ato educativo em si, visto que no processo pedagógico o aluno é tanto objeto como sujeito da educação, já se tem importantes traços iniciais para a caracterização da natureza do trabalho pedagógico. Falta agora, no entanto, situar o lugar do saber nesse processo: ele seria instrumento ou matéria prima? De acordo com Paro, em se tratando da produção material o saber entra como instrumento no processo de trabalho, mas no caso do ensino é diferente. O autor argumenta que o saber como instrumento também aparece na produção pedagógica e se consubstancia na instrumental de técnicas e métodos de ensino, contudo, no ato educativo o saber se apresenta muito mais como matéria-prima,

uma matéria-prima que ao ser trabalhada se incorpora ao produto final. “Esse saber não é nada mais que o ‘saber historicamente acumulado’, o qual não permanece apenas no ato de produzir a educação, mas ultrapassa esse processo” [...] (*idem*, p.147). Desse modo, apartar o professor desse saber, matéria-prima de seu trabalho, é contrariar a própria lógica orientadora do processo educativo. Por conseguinte, o trabalho do professor não permite a mera secção entre os encarregados da concepção e os da execução. No ensino, o conhecimento é matéria-prima para o trabalho do professor, não pode ser alienado do exercício de sua atividade profissional sob risco da própria desfiguração do processo educativo.

Assim, ao abordar o papel do aluno, o conceito de produto e os contornos específicos do saber envolvido no trabalho pedagógico, V. Paro possibilitou um melhor delineamento das características do trabalho de ensinar, situando no processo o educador e o educando. Nas proposições do autor o aluno é explicitamente considerado, concebido como participante ativo do processo pedagógico, o que imprime exigências à interpretação do trabalho realizado na instituição social escola. O trabalho docente é trabalho sobre e com outros seres humanos e que utiliza o saber como matéria-prima, por isso a supressão de um desses elementos contradiz a especificidade do ato educativo e concorre para precarizar o trabalho pedagógico.

Dito isso, é o momento de conferir dois estudos recentes que apresentam distinções conceituais importantes e possibilitam avançar nas discussões até aqui efetuadas: os estudos elaborados por Maurice Tardif e os desenvolvidos por Klalter Fontana & Paulo Tumolo. As próximas duas seções do texto serão dedicadas à análise das contribuições dos referidos autores.

1.1.2 – As contribuições de Maurice Tardif

Maurice Tardif é um autor que tem importante penetração no campo educacional brasileiro. Canadense, suas obras vêm sendo traduzidas e publicadas em língua portuguesa²⁷, tendo também participado de vários eventos acadêmicos em nosso país, como as reuniões anuais da ANPED e ENDIPE²⁸. O objeto central de suas pesquisas e reflexões é o trabalho e a formação dos professores, temática na qual

²⁷ Cf. Tardif (2000, 2002), Tardif, Lessard & Gauthier (s/d), Tardif & Lessard (2005).

²⁸ O autor participou da Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no ano 2000 e do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) no ano 2000 e 2008.

apresenta uma obra de fôlego e que aborda pontos pouco discutidos na área da educação (os saberes docentes em sua relação com o trabalho, a socialização profissional, etc.) como também polêmicos (o lugar da teoria nos cursos de formação de professores, o papel das Faculdades de Educação, etc.). Dois aspectos em especial nas elaborações do autor serão aqui destacados: 1) a diferenciação entre o trabalho industrial e o trabalho no ensino e 2) a natureza da relação entre o professor e o exercício profissional. Tais aspectos possibilitam aprofundar as questões discutidas pelos autores apresentados na seção anterior e delinear com maior precisão o exercício profissional no magistério, distinguindo-o de outras formas laborais. Refletindo sobre o que distingue o trabalho industrial e o escolar no tocante aos seus objetivos, objetos e resultados, o autor elabora um quadro bastante didático para explicar a questão.

Quadro 1 – Trabalho docente e trabalho industrial: objetivos, objetos e produtos

	Trabalho na indústria com objetos materiais	Trabalho na escola com seres humanos
Objetivos do trabalho	Precisos Operatórios e delimitados Coerentes A curto prazo	Ambíguos Gerais e ambiciosos Heterogêneos A longo prazo
Natureza do objeto de trabalho	Material Seriado Homogêneo Passivo Determinado Simples (pode ser analisado e reduzido aos seus componentes funcionais)	Humano Individual e social Heterogêneos Ativo e capaz de oferecer resistência Comporta uma parcela de indeterminação e de autodeterminação (liberdade) Complexo (não pode ser analisado e nem reduzido aos seus componentes funcionais)
Natureza e componentes típicos da relação do trabalhador com o objeto	Relação técnica com o objeto: manipulação, controle, produção. O trabalhador controla diretamente o objeto O trabalhador controla totalmente o objeto	Relação multidimensional com o objeto: profissional, pessoal, intersubjetiva, jurídica, emocional, normativa, etc. O trabalhador precisa da colaboração do objeto O trabalhador nunca pode controlar totalmente o objeto
Produto do trabalho	O produto do trabalho é material e pode, assim, ser observado, medido, avaliado. O consumo do produto do trabalho é totalmente separável da atividade do trabalhador Independente do trabalhador	O produto do trabalho é intangível e imaterial: pode dificilmente ser observado, medido. O consumo do produto do trabalho pode dificilmente ser separado da atividade do trabalhador e do espaço de trabalho Dependente do trabalhador

Fonte: Tardif (2002, p.124-5).

Ao estruturar o quadro precedente, M. Tardif possibilita o exame em conjunto de algumas das características do ensino que, ao serem contrastadas com o que é realizado habitualmente em uma indústria, ganham maior evidência. Assim, se os objetivos do trabalho podem ser mais precisos em uma indústria, na educação escolar os objetivos são ambíguos, de contornos não muito evidentes e de consecução em longo prazo. O professor lidará com sujeitos e não com objetos, sujeitos possuem características individuais, mas ao mesmo tempo são sociais, indeterminados e complexos, não podem ser manipulados como coisas inertes e não podem ser reduzidos a um elenco de componentes (cognição, afetividade, subjetividade, motricidade, etc.).

Um determinado exercício profissional implica um certo tipo de relação entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, por isso se na indústria o objeto pode ser diretamente controlado, no ensino é necessário a própria adesão desse objeto; se na indústria posso controlar o objeto, no ensino ele escapa facilmente a esse controle (o tempo escolar é um momento da totalidade das relações sociais que o educando participa ao longo de um dia ou mesmo ao longo de sua vida). De outra parte, o resultado do trabalho material produzido em uma indústria pode ser tocado com os dedos, medido e examinado em relação às suas especificações prévias; no ensino o resultado do trabalho é imaterial e difícil de ser observado, o que é produzido dificilmente pode ser seccionado do ato laboral que o produz e, ademais, esse produto do trabalho não se conforma a nenhum critério neutro ou absoluto que identifique a qualidade do ensinado: “como definir a socialização de maneira clara e precisa? Como saber se os alunos vão reter o que lhes é ensinado? O que é uma aprendizagem significativa? Como avaliar o espírito crítico?” (TARDIF, 2002, p.133-4). Não sem motivos, Tardif concluirá que “cinquenta anos após a modernização dos sistemas de ensino, ainda se discute, em todo o mundo ocidental, se o nível de formação dos alunos subiu ou desceu” (*idem*, p. 134).

Desse modo, como qualquer outro trabalho, ensinar é perseguir fins e movimentar meios para tal, mas esse traço comum não obscurece as particularidades da docência. Existem aspectos que marcam especificidades no exercício profissional do magistério e na relação entre o professor e seu trabalho. Ensinar, explica Tardif (2002), não é fazer alguma coisa, é fazer alguma coisa de si mesmo e ao longo do tempo se tornar, aos seus olhos e aos olhos dos outros, um professor. A abordagem que o autor realiza da docência permite então situá-la em relação à instituição formadora, formação

requerida, socialização profissional necessária e instituição em que a profissão será exercida. Este é o quadro do segundo ponto a ser abordado: a questão das relações entre o professor e o exercício profissional.

Tardif (2002) delimita em termos gerais o quadro da profissão e do exercício do magistério, abordando por essa via o trabalho docente. Quatro pontos ajudam a entender as proposições do autor: 1) os saberes profissionais no ensino são adquiridos, principalmente, ao longo de uma formação de longa duração na universidade; 2) os saberes profissionais que o professor constitui são erigidos em meio a um processo de socialização profissional e de experiência no ramo do ensino em questão; 3) sua mobilização não acontece em qualquer instituição, mas na instituição social escola, instituição que congrega traços próprios; 4) o que o professor realiza se inscreve em um tipo específico de trabalho, o ensino, possuindo então características que o diferem das demais formas laborais. É justamente nesse ponto que parece residir uma das principais contribuições do autor: a construção de uma perspectiva que privilegia a análise e a compreensão do professor e de seu trabalho não em modelos ideais ou em termos meramente normativos, mas em relação ao próprio exercício de sua profissão, ou seja, remetendo a questão para a realidade do trabalho docente nas escolas.

Em suas pesquisas o autor identificou que a realização do ensino na escola envolve, da parte do professor, o saber acadêmico e outros saberes²⁹. O saber acadêmico na forma das teorias pedagógicas, das ciências da educação e dos saberes das disciplinas de origem (História, Matemática, etc.) adquiridos na formação inicial e também na formação contínua. Quanto aos outros saberes, dois são os argumentos do autor: o primeiro é que trabalhar na educação escolar exige que o professor conheça e aprenda a trabalhar sobre os programas escolares (objetivos, conteúdos programáticos, etc.), o que, a título de exemplo, se mostra como uma dificuldade para os professores neófitos, pois o manejo e o tratamento dos conteúdos que serão ministrados ao longo de uma aula ou semestre não estão contidos (como que em forma embrionária, pré-formados) no Projeto Político Pedagógico da escola ou no livro didático, sendo então necessário que o

²⁹ Para Duarte (2003), as proposições de Tardif esvaziam a formação de professores de seu importante conteúdo teórico e secundarizam o saber científico. Todavia, a análise do conjunto dos trabalhos apresentados por Tardif não parecem endossar tais conclusões. Na verdade, o próprio modelo interpretativo que Tardif vem construindo desde obras mais antigas (cf. por ex o quadro apresentado na p.25 de TARDIF, LESSARD, GAUTHIER, s/d) traz como um de seus constitutivos o saber acadêmico, as disciplinas de formação e as teorias pedagógicas. Estes são **um dos constitutivos** dos saberes profissionais, não todo o saber. Nessa perspectiva, parece difícil sustentar que a ciência, a teoria, etc. não encontram importância nas proposições do autor.

professor atue sobre eles. Estes são *saberes curriculares*. O segundo argumento do autor é que realizar o trabalho, seqüência-lo, desenvolvê-lo (individualmente), como também a partilha com os outros colegas (coletivamente) dos materiais pedagógicos, as trocas sobre os modos de proceder com as turmas, de organizar a sala de aula, etc., vão conformando um outro tipo de saber: os *saberes experienciais*. Estes se constituem, sempre segundo Tardif, como uma espécie de amálgama formado pelos outros saberes e imersos no tempo, um saber forjado pelo professor em confronto com as condições concretas de sua profissão. O saber experiencial funciona como um referente a partir do qual o professor desenvolve seu trabalho e avalia o que lhe chega, por exemplo, uma proposta de inovação pedagógica ou mudanças na sistemática de avaliação da aprendizagem dos alunos³⁰.

A perspectiva aberta por Tardif parece dar conta de muitos aspectos até então negligenciados ou pouco explorados pelos estudiosos do campo da educação. Se examinarmos a base teórica que o autor utiliza é possível encontrar alguns elementos que ajudam a entender o que permite uma maior substância à análise por ele empreendida. Suas obras se apóiam nas contribuições de estudiosos do trabalho, sendo comum encontrar nas referências e também implicitamente em seus textos traços das elaborações de autores como Maurice de Montmollin, Gilbert de Terssac, Jacques Leplat, Claude Dubar, Yves Schwartz. Nesse sentido, Tardif aborda o trabalho do professor com propriedade, pois seu ferramental teórico e metodológico permite (a princípio) que ele o faça, talvez esteja aí uma das explicações para a diferenciada qualidade de suas obras. Todavia, é justamente nesse campo, o das teorias e métodos, que uma dificuldade se apresenta em suas proposições. Vejamos isso melhor.

Tardif desenvolve uma perspectiva teórica que se apóia nos estudos sobre o trabalho, mas, ao mesmo tempo e ainda que afastando-se do enfoque cognitivista, se fundamenta em autores como Donald Schön³¹ e nas proposições do filósofo alemão Jürgen Habermas. Em coerência com esse embasamento teórico, assume o postulado de que “a abordagem do trabalho do professor por meio das teorias da ação permite

³⁰ Em Tardif, a valorização do professor como ator social não significa adotar o que o professor faz e diz como o próprio critério de realidade, como se o mundo real fosse tão somente a interpretação livre do sujeito. Cf. Tardif (2002, p.205-206, p. 211 e ss.).

³¹ Donald Schön é um autor recorrente nos debates contemporâneos sobre a formação de professores. Norte-americano, tem formação em Filosofia, área na qual se identifica com a matriz epistemológica do pragmatismo. Para uma análise crítica da produção teórica do referido autor cf. os vários textos presentes na obra organizada por Pimenta & Guedin (2002), o estudo desenvolvido por Campos & Pessoa (1998) e a obra de Contreras (2002, especialmente cap.5 e 6).

enriquecer o estudo do saber docente. De fato, **aquilo que chamamos de ‘saber dos professores’ ou de ‘saber-ensinar’ deve ser considerado e analisado em função dos tipos de ação presentes na prática**” (TARDIF, 2002, p.177-8, grifo meu). Sendo esse o postulado de base, o corte metodológico efetuado pelo autor (em sintonia com o horizonte teórico que o constitui) estabelece que as pesquisas sobre os saberes dos professores assumam como saber o que é passível de argumentação racional pelo sujeito: “essa idéia de ‘exigência de racionalidade’ fornece uma pista muito interessante para as pesquisas sobre os saberes dos professores, pois ela permite restringir nosso campo de estudo aos discursos e às ações cujos locutores, os atores, são capazes de apresentar uma ordem qualquer de razões para justificá-los” (*idem*, p.198). O critério de análise, aponta o autor, é a natureza do discurso, a argumentação realizada: “Essa ‘capacidade’ ou essa ‘competência’ **é verificada na argumentação**, isto é, num discurso em que proponho razões para justificar meus atos” (*idem*, p.199, grifo meu). Nesse ponto pode-se perguntar: tal abordagem teórica fundada nas teorias da ação e metodologicamente calcada no discurso sobre a ação consegue contemplar a complexidade do trabalho humano? O que ela contempla e o que ela deixa de fora?

Um exemplo ajuda a compreender a questão: um piloto de aviação comercial no decorrer do voo estava conversando com seu chefe. Em pé na cabine e de costas para o painel de instrumentos de controle, ele percebe que o movimento efetuado pela aeronave indicava que ela não fez a linha esperada, ou seja, que o avião não cumpriu a trajetória correta sobre determinada baliza: “Manifestou-se um conflito no nível da síntese sensorial, entre um estado esperado e um estado real” (JOUANNEAUX, *apud* SCHWARTZ, 1996, p.152). Como explicar o que aí se passa? Ao comentar esse estudo de Michel Jouanneux, Cunha (2007) explica que é preciso notar a importância do engajamento corporal na situação de trabalho dos pilotos, mas que essa localização não é simples, pois que “aos cinco sentidos deve se acrescentar o papel maior da sensibilidade proprioceptiva (sinestésica), capacidade de controlar os movimentos e a posição do corpo no espaço, uma das bases da competência do piloto, mas cujos captadores estão repartidos em uma multiplicidade de órgãos” (CUNHA, 2007, p.7). Cabe então indagar: como colocar em palavras, como verbalizar o que se apresenta nos termos de uma articulação multisensorial como a descrita?

Na verdade, a indagação efetuada anteriormente é a ponta de um novelo no qual se enredam um conjunto de outras questões: como esses saberes atravessam as

situações de trabalho? Como os coletivos de trabalho de uma instituição acumulam saberes (conhecimento das instalações, dos riscos, dos modos de proceder, o gesto adequado, a conduta nas diferentes circunstâncias, etc.)? Como se constitui a socialização desses saberes? Basta estar junto... basta o tempo? Como a eficácia de uma dada atividade profissional se produz? Como as competências dos trabalhadores se estruturam, se renovam ou se deformam? O cerne do problema estaria em função da relação entre o indivíduo e o coletivo? Não valeria a pena fazer a pergunta inversa e indagar em que medida o coletivo de trabalho (atravessado pela história social e partilhada da profissão) está presente no indivíduo³², permitindo-lhe então enfrentar melhor os imponderáveis da situação de trabalho? Essas interrogações transbordam o que as teorias da ação podem oferecer e também, por não se circunscreverem ao que o indivíduo verbaliza, não podem ser objeto de uma compilação de saberes “verificados na argumentação”. Bem entendido, isso não significa a impossibilidade de verbalização por parte do trabalhador, afinal, os ergonomistas mostraram que, em parte, isso é possível e mesmo necessário³³. O problema sublinhado é que a proposição da justificação argumentativa para a compreensão dos saberes docentes é estreita demais diante do universo com que se defronta.

A questão é que as teorias da ação não parecem oferecer abrigo para o trabalho compreendido como **atividade humana**. Elas deixam escapar as riquezas que se apresentam na distinção entre trabalho prescrito e o trabalho real para centrar sua atenção sobre a ação e sobre o saber a ela imanente, saber esse reconhecido como tal quando verbalizado ou, nos termos de Tardif, quando é objeto de um discurso capaz de justificá-lo. Por sua vez, em perspectiva distinta, a abordagem do trabalho pelo ângulo da atividade compreende uma perspectiva que vai além dos juízos práticos do sujeito e também não se satisfaz com um ‘discurso claro’ sobre a ação realizada, promovendo a abertura de um horizonte histórico-social bem mais abrangente. Nessa direção, o que se apresenta na situação laboral se reveste de uma incógnita que para ser decifrada extrapola (mas não ignora) tanto a esfera discursiva como o diretamente observável: o que o trabalhador põe em jogo na situação de trabalho não é da ordem do diretamente visível, o que o trabalhador arrisca, o que ele engaja e desenvolve não se vê. Essa visada sobre a situação de trabalho, aponta F. Hubault, é central na Ergonomia:

³² Cf. Esta é a proposição desenvolvida por Clot (2003).

³³ Cf. Guérin *et al* (2004, especialmente cap.11) e também os estudos sobre métodos de autoconfrontação elaborados por Vieira (2004).

O trabalho real, os compromissos que o operador faz para agir, **não se vê...** O real do trabalho (Dejours, 1995), com o qual o operador se confronta, como ele responde, o que ele mobiliza para se sair bem, o que ele arrisca, **não se vê...** Para nós, isto é uma opção essencial da ergonomia: é verdade que o comportamento comunica a parte manifesta do trabalho – visualmente, mas também verbalmente (as opiniões são comportamentos verbais); intencionalmente (o comportamento participa de uma estratégia de comunicação dos operadores), mas também não intencionalmente (o trabalho testemunha em parte de si próprio por si próprio). Mas ele não esgota a realidade que, por sua natureza, escapa ao olhar e justifica, sob a cobertura da **análise da atividade**, uma explicação que não se confunde com a observação nem com a análise dos comportamentos (behaviorismo). (HUBAULT, 2004, p.107, grifo do autor).

Portanto, a noção de atividade remete a um quadro teórico e metodológico diferente das teorias da ação que Tardif apresenta de Max Weber até autores contemporâneos que contribuem para sua renovação, nomeadamente J. Habermas, L. Shulman, P. Woods, M. Doyle, D. Schön, estes últimos no campo específico da educação (cf. TARDIF, 2002, p.168 e ss.). Na verdade, muitas vezes a próprio trabalho declina em importância em várias dessas abordagens, como na perspectiva desenvolvida por Habermas³⁴. Ao analisar o lugar do trabalho humano nas distintas tradições filosóficas, Y. Schwartz assinala a posição que o trabalho ocupa nas reflexões de Habermas.

Conforme Schwartz (2003), Habermas é um herdeiro de Max Weber, um herdeiro em debate com ele, que toma a problemática da modernidade tecnicizada, burocratizada inscrita na razão instrumental. Todavia, paralelamente, essa mesma modernidade parece oferecer o quadro para outra racionalidade que não a tecnicização calculadora. Mas onde essa outra perspectiva se estabelece? Em que âmbito se erige a força dessa outra racionalidade capaz de iluminar os percursos dos seres humanos na modernidade? Esse lugar em Habermas não está no trabalho.

³⁴ É interessante observar que em seus estudos e pesquisas Tardif ressalta ora o trabalho, ora a importância da interação. Em diversos momentos é óbvia a alusão às teses clássicas que, por exemplo, apontam que o homem transforma a natureza e simultaneamente ele mesmo se transforma na relação, perspectiva presente em várias de suas obras individuais ou em parceria com outros autores. No entanto, simultaneamente, Tardif enfatiza a interação e a ação mediada comunicacionalmente, o que evidencia a influência de Habermas. Nesse ponto dois aspectos precisam ser explicitados: primeiro, o próprio Habermas admite que Marx concebe a mediação social também pela interação, embora no conjunto de sua obra tendesse a secundarizá-la em detrimento do agir- racional- com- respeito- a- fins, ou seja, o trabalho (cf. HABERMAS, 1982, especialmente p.43 e SS); segundo, em Habermas o trabalho como ação teleológica também aparece, mas não é visto como móvel central, e sim a linguagem, daí o destaque dado ao agir comunicativo.

A atividade produtiva, o labor cotidiano não lhe oferece os termos para a constituição de outra racionalidade capaz de regular o entendimento dos homens em sociedade: é a linguagem nas proposições de Habermas o veículo de uma verdadeira ação, o agir comunicacional no qual os atores buscam a validade de sua argumentação em uma interlocução sem violência (cf. SCHWARTZ, 2003, p.11). Se Habermas projeta um espaço público sem violência, então o mundo do trabalho dificilmente lhe ofereceria acolhimento³⁵. Enfim, diante das constatações anteriormente apontadas, Schwartz sublinha que se pensarmos em uma perspectiva histórica, tem-se em Habermas um refluir na relação entre a Filosofia e o trabalho, pois este último já não interroga o filósofo: “Qualquer que seja a amplitude da filosofia de Habermas, **não se achará então nela uma maneira de encontrar o trabalho humano como um enigma que enriquece as relações entre o trabalho, o aprender e o saber**” (SCHWARTZ, 2003, p.12, grifo meu). Nesse horizonte, as atividades laborais já não convocam o filósofo e quase desaparecem como objeto de investigação. A abordagem do trabalho pela perspectiva da atividade faz, em justa medida, o caminho inverso ao assinalar a centralidade do trabalho e de suas contradições em nossa sociedade.

A distância existente entre o trabalho abordado pelas teorias da ação e o trabalho concebido como atividade fica explícita na caracterização realizada por Schwartz (2005, p.64). Após retomar brevemente os muitos usos e sentidos que diferentes autores (Kant, Hegel, Marx...) e disciplinas (Psicologia, Ergonomia...) emprestaram ao termo ‘atividade’, Schwartz explica que esta pode ser delineada a partir de três características fundamentais:

1) transgressão – “nenhuma disciplina, nenhum campo de práticas pode monopolizar ou absorver conceptuamente a actividade; ela atravessa o consciente e o inconsciente, o verbal e o não verbal, o biológico e o cultural, o mecânico e os valores...”;

2) mediação – “ela impõe-nos dialécticas entre todos esses campos, assim como entre o ‘micro’ e o ‘macro’, o local e o global...”;

³⁵ Argutamente, Mateo Alaluf observa que a fábrica, a empresa, não é um lugar em que os diferentes atores ali presentes podem dialogar em uma relação desprovida de coerção: o contrato assinala logo de início uma relação de subordinação e desigualdade, inscrevendo um universo maior em que socialmente se repartem as riquezas e o poder. Assim, explica Alaluf, Habermas exclui o trabalho do campo do agir comunicacional, pois, a rigor, as relações ali estabelecidas são notadamente assimétricas. Cf. Alaluf (2001, p.13).

3) contradição (potencial) – “ela é sempre o lugar de debates com resultados sempre incertos entre as normas antecedentes enraizadas nos meios de vida e as tendências à renormalização resingularizadas pelos seres humanos”.

Desse modo, como se depreende, a atividade humana situa-se em um registro bem mais amplo que as teorias da ação e oferecem abertura para a compreensão de um conjunto de aspectos que são marginais ou tem lugar pequeno nessas proposições. Assim, reconhecendo os méritos de Maurice Tardif, nesse ponto não será possível seguir com ele.

1.1.3 – As contribuições de Klalter Fontana & Paulo Tumolo

O estudo elaborado por Fontana & Tumolo (2006) tem o objetivo de analisar a produção teórica sobre o trabalho docente no Brasil constituída ao longo dos anos de 1990. Os autores apresentam inicialmente um panorama sobre os temas que percorreram as investigações do trabalho no âmbito do ensino em nosso país. Contam que tais investigações começam a emergir nos anos 70, estando articulada ao tema da organização do trabalho docente e a gestão da escola, temáticas que contribuíram para a posterior eclosão de estudos sobre a profissionalização dos professores, a proletarização, a organização escolar e a feminização do magistério. Nos anos 80, contudo, os autores observam um deslocamento temático e outros temas entram em foco.

No final da década de 1980 as pesquisas sobre o trabalho docente foram se deslocando das relações de trabalho na escola para os estudos sobre os aspectos culturais e a formação docente, em consonância com o período em que as reformas educacionais enfatizam a necessidade de um novo professor, com habilidades e competências necessárias para atender aos objetivos requeridos pelo mercado. As pesquisas sobre a natureza do trabalho docente, a teoria da mais-valia e sua aplicabilidade ou não as escolas, o caráter produtivo e improdutivo do trabalho escolar, a suposta autonomia e/ou alienação do docente, foram sendo substituídos por estudos que priorizaram as relações de gênero, cultura escolar e formação docente. (FONTANA & TUMOLO, 2006, p.1)

Para Fontana & Tumolo esse deslocamento não ficou sem consequências. A análise da produção teórica sobre o trabalho docente evidenciou, por exemplo, a dificuldade dos estudiosos em dar tratamento adequado ao debate sobre o trabalho produtivo e a proletarização do magistério. Contudo, apontam os autores, a análise dos

estudos e pesquisas revelou algo que chama a atenção: “o fato de que os pesquisadores em geral restringiram suas análises do trabalho docente ao processo de trabalho, sem levar na devida consideração a relação com o processo de produção capitalista” (FONTANA & TUMOLO, 2006, p.5). Sendo este um dos principais problemas identificados, os referidos autores procuram avançar em sua compreensão. Por conseguinte, delineiam um quadro teórico em que distinguem na obra marxiana o que corresponde ao processo simples de trabalho e o processo de produção capitalista. O primeiro compreende “a produção de valores de uso para a satisfação de necessidades humanas” (*idem*, p.6). O segundo pressupõe o processo de trabalho, mas “tem como finalidade a produção de mais-valia e, conseqüentemente, de capital” (*idem*). Deriva daí o conceito de trabalho produtivo, entendido como trabalho produtor de mais-valia e que, segundo afirmam, não remete à constituição, particularidades ou conteúdos do trabalho.

O conceito de trabalho produtivo, portanto, não se refere aos aspectos concernentes ao trabalho concreto – trabalho do metalúrgico, do camponês, do palhaço, do professor [...] – ou às características do valor de uso que foi produzido – se tem ou não uma ‘forma corpórea’, se é automóvel, arroz, entretenimento, ensino, etc. – , se serve para satisfazer esta ou aquela necessidade – do estômago ou da fantasia. Também não diz respeito aos setores de atividade econômica: primário, secundário ou terciário, como é o caso do setor de serviços. Esses elementos, pertencentes ao processo de trabalho, não permitem, em absoluto, a compreensão de trabalho produtivo, uma vez que este é, necessariamente, trabalho referente ao processo de produção de capital. Isto significa dizer que o trabalho produtivo está presente em toda e qualquer relação de produção capitalista, não importando se se trata de uma empresa agrícola, fabril ou uma empresa escolar, se a mercadoria produzida é soja, robô ou ensino. (FONTANA & TUMOLO, 2006, p.7)

O trabalho do proletário, dizem ainda os autores, é justamente o trabalho produtor de mais-valia, portanto, cabe distinguir no campo do ensino as distintas situações em que este pode ou não se apresentar. Nesse intuito apontam quatro situações que didaticamente exemplificam as diferentes formas que a docência pode assumir.

A primeira situação é a do professor que ensina seu próprio filho a ler: o trabalho aí realizado possui valor de uso, manifestou-se nessa relação apenas a forma simples de trabalho, já que o professor não vendeu seu trabalho e produziu para seu círculo familiar; a segunda situação é a do professor que produz com valor de troca, no caso específico dos que ministram aulas particulares: esses professores venderam seu trabalho e produziram valor, mas não ingressaram na relação social tipicamente

capitalista, pois são proprietários dos meios de produção e não cabe por isso falar em produção de mais valia; o terceiro exemplo é o dos professores que, à semelhança dos professores do exemplo anterior, vendem sua força de trabalho, mas ingressam na relação social do trabalho capitalista ao exercerem suas atividades profissionais em instituições de ensino privado que visam o lucro: tais professores produzem mais valia e, portanto, entram no processo de valorização do capital e se constituem em trabalhadores produtivos ao incorporarem valor ao capital do dono da escola; o quarto e último exemplo é o dos professores que trabalham na rede pública de ensino e que também vendem sua força de trabalho, contudo, não ingressam na relação social de trabalho capitalista: o trabalho do professor na escola pública produz valor de uso e não valor de troca, não existe produção de valor no produto de seu trabalho tal como numa mercadoria imersa na relação social capitalista, não ocorre assim produção de mais valia e de capital.

Assim, em resumo, dos quatro exemplos, somente o terceiro, o professor que trabalho em escolas privadas orientadas pelo lucro é que se insere na relação social característica do sistema capitalista. Embora o professor da escola pública seja tão assalariado quanto o da escola privada, dizem os autores, eles estão sob relações sociais de trabalho completamente diferentes. Na conclusão do texto, Fontana & Tumolo retomam alguns dos apontamentos realizados ao longo do estudo e acrescentam o lugar dos docentes no quadro das classes sociais e, acredito que não seria abusivo dizer, de sua relação com a história: o professor, como trabalhador, é pensado então nos termos da relação entre classes sociais e no “processo de transformação revolucionária do capitalismo” (p.14). Sendo estes os aspectos centrais do estudo em questão, algumas reflexões são agora necessárias.

O estudo elaborado por Fontana & Tumolo (2006) é bastante instigante. Os autores tocam em pontos reconhecidamente controversos no âmbito do marxismo, como a questão do caráter produtivo ou improdutivo do trabalho, a questão da indiferença da forma (se é trabalho do agricultor, do metalúrgico ou do professor) na determinação da característica da produção capitalista³⁶, assumindo posições e distinguindo com precisão as diversas situações que o trabalho no magistério pode assumir no seio de nosso atual modelo societal. Um dos pontos importantes é a indicação de que a noção de proletário,

³⁶ A questão é mesmo controversa, por exemplo, Ruy Fausto dirá que tomar a indiferença da forma como absoluta é entrar em um nível de análise formalista das determinações da produção capitalista. Cf. Fausto (2002, p.257).

noção que remete ao problema das relações sociais entre classes, às vezes é confundida com a problemática das categorias profissionais, equívoco que, segundo eles, se insinua em um texto de grande circulação entre os estudiosos da área da educação: *A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*, cujo autor é o espanhol Fernandez Enguita (1991). De todo modo, um ponto, pelas polêmicas que suscita e riscos dela decorrentes, merece um comentário especial³⁷. Ela está no cerne das argumentações dos autores e diz respeito à tese de que os diferentes estudiosos que investigaram o trabalho docente ao longo dos anos de 1990 se circunscreveram ao exame do processo de trabalho.

A referida tese não é exatamente nova nas considerações teóricas de Paulo Tumolo que em outro lugar desenvolveu semelhante raciocínio, embora sobre objetos diferentes (cf. TUMOLO, 1997). No entanto, em ambos os textos o núcleo da crítica permanece: no texto de 1997 ao problematizar a abordagem que diversos estudiosos realizaram das transformações contemporâneas no mundo do trabalho, o autor afirma que a análise de muitos deles esteve “balizada, mesmo que inconscientemente, pela categoria de trabalho concreto, como se a sociedade em que vivemos tivesse como finalidade a produção de valores de uso” (TUMOLO, 1997, p.341). Assim, tanto em um texto como no outro, é preciso ponderar em que medida os argumentos arrolados encontram ou não sustentação.

É perfeitamente possível comungar do posicionamento de Klalter Fontana & Paulo Tumolo em relação à importância do pesquisador não guiar sua análise tão somente pela realidade imediata do mundo do trabalho, do mesmo é possível integralmente partilhar o entendimento de que é uma exigência ultrapassar a aparência dos fenômenos, como também é possível com eles acordar que restringir o exame das

³⁷ Outro ponto que mereceria destaque é o relativo às classes sociais e a “transformação revolucionário do capitalismo”, para ser fiel ao termo dos autores. Uma questão instigante, mas que é impossível de ser adequadamente desenvolvida aqui, sob pena de efetuar um longo excursus que acabaria por afetar os objetivos da pesquisa. Oportunamente remeto o leitor a duas obras de Ruy Fausto que dimensionam bem os problemas que a política em Marx apresenta na atualidade, nomeadamente o tomo III de *Marx: lógica e política* (2002) e a obra mais recente do autor, *A esquerda difícil* (2007). Embora não o único, um dos principais ‘pontos cegos’ nos revolucionarismos está na relação com a forma jurídica (da relação com o Estado, fundamentos constitucionais, justiça como bem comum, propriedade, garantias individuais...). Temas difíceis e que precisam ser examinados com mais atenção. Nesse ponto, alguns argutos estudiosos apontam que o discurso de esquerda ou não aborda a questão ou aborda e é pouco rigoroso, se esquecendo que parte dos totalitarismos do sec. XX tiveram sua origem do nosso lado da trincheira, para usar uma expressão de R. Fausto. O Direito, como expressão da forma jurídica, não é tão somente um instrumento a favor dos poderosos. A situação não é tão simples assim, mesmo que os professores universitários por vezes se esqueçam que a confortável posição acadêmica de onde falam seja proporcionada pela forma jurídica, conforme lembra um renomado jurista (cf. SUPLOT, 2007, p.XXIII).

questões ao nível do que se apresenta no processo de trabalho é limitante, etc.. Ora, ficar em um patamar analítico que projeta a compreensão do trabalho nele mesmo e de modo a que se fique atado ao trabalho concreto é, sem dúvida, restritivo. Não é demais lembrar que, no debate entre os socialismos do século XIX, a consideração da realidade laboral para além do comumente visualizável foi um dos aspectos distintivos na análise desenvolvida por Marx³⁸. Portanto, retomando os argumentos dos autores em tela, faz todo sentido não ficar limitado ao processo de trabalho, pois é preciso ter na devida conta a atual forma social de produção.

Por outro lado, e é isso que preocupa no argumento dos autores, afirmar que os pesquisadores³⁹ tenderam a se orientar pelo trabalho concreto e não levaram devidamente em consideração o trabalho em sua forma capitalista já é outra operação. A afirmação parece exorbitar o que foi apresentado para sustentá-la. A questão é de tal modo polêmica que mesmo reconhecendo sua objetividade (que é diferente do objetivismo), não escaparíamos de um debate pouco consensual e de resultados duvidosos: entre o extremo de uma suposta pesquisa que considera rigorosamente a forma social capitalista e uma outra pesquisa que não a considera, como determinar as classificações no interior dos dois extremos? Com quais critérios efetuar essas distinções? Nós não precisaríamos nos entender sobre esses critérios? Por exemplo, uma das autoras que Fontana & Tomolo (2006) incluem no conjunto por eles investigado é Carvalho (1996). Neste texto de 1996, Marília Pinto de Carvalho discute o trabalho docente problematizando-o a partir das questões de gênero, mas o faz de maneira articulada ao debate sobre a qualificação profissional, que ela concebe como uma relação social inscrita no contexto das disputas entre capital e trabalho, tendo para isso como base teórica Danièle Kergoat, Helena Hirata e Pierre Rolle. A lógica que preside o texto da referida autora faz com que seja difícil sustentar que ela secundarize a forma social capitalista. Enfim, como se depreende, esta é uma questão das mais polêmicas.

³⁸ Entre os socialismos do séc. XIX, enquanto P.J. Proudhon se prende à forma artesanal do trabalho (as ferramentas como prolongamento do corpo...), por sua vez, Marx sinaliza um processo de separação do trabalhador de seu trabalho, pois que naquele quadro societal o objeto da venda não era o trabalho, mas a força de trabalho; Marx desenvolve a análise pensando o trabalho para além das situações particulares (projetando a forma social do trabalho), Proudhon se baliza pelo observável, pelo trabalho concreto. Ao distinguir trabalho concreto e trabalho abstrato, Marx confere um bem mais amplo alcance explicativo à sociedade contemporânea. Cf. Alaluf (1986, p.14-15).

³⁹ No texto de 1997, Paulo Tumolo cita, por exemplo, Márcia de Paula Leite e Helena Hirata; no texto de 2006, Fontana & Tumolo citam Marília Pinto de Carvalho, Marisa Vorraber Costa, entre outros autores.

No que foi discutido até o presente momento, pode-se perceber como o modo de produção capitalista estabelece complexas mediações com as diversas formas específicas em que o trabalho humano pode se apresentar. O estudo apresentado por Fontana & Tumolo (2006) tenta justamente enfrentar a questão. Este mesmo estudo, também oferece a oportunidade de revisitar um ponto muito afeito a mal entendidos: o da relação entre trabalho abstrato e trabalho concreto. A compreensão que se tem sobre a definição desses conceitos é singularmente importante, pois que incide sobre a sorte das diferentes abordagens do trabalho, podendo tanto enriquecê-las como esvaziá-las. Pierre Naville e Yves Schwartz, de diferentes modos, trataram do tema.

Naville (1967) assinala que a distinção entre trabalho concreto e trabalho abstrato tem importante lugar em *O Capital*, sendo a primeira oposição fundamental que caracteriza a função total do trabalho na sociedade contemporânea. Relembrando cuidadosamente os conceitos marxianos, ele explica que em nosso modo societal a mercadoria tem dupla característica, valor de uso e valor de troca; bem como o trabalho também a possui nos termos de trabalho concreto e trabalho abstrato, como valor útil a mercadoria encontra o trabalho concreto, como valor de troca o trabalho abstrato. O trabalho concreto pode incluir as tecnologias utilizadas, as condições de trabalho, remuneração, condições de higiene, modelos de organização industrial, etc. Ele é imediatamente qualitativo, de modo que cada uma das diferentes formas laborais são originais e incomparáveis. Mas como comparar os diferentes tipos de trabalho?

Para isso, sempre segundo Naville, Marx introduz a relação entre qualidade e quantidade, de maneira que uma certa quantidade de trabalho concreto possa ser comparada a uma outra quantidade dimensionada pelo tempo. O que permite essa relação é o quadro delineado pelo trabalho abstrato. Marx utiliza então uma série de termos (como trabalho em geral, trabalho simples, uniforme, homogêneo, etc.), termos que não são idênticos, mas que assinalam o desenvolvimento de um quadro analítico em que o trabalho é mensurado socialmente. Nesses termos, trata-se do trabalho como totalidade, por isso forma indiferenciada do trabalho. Todavia, diz ainda Naville, trabalho concreto e trabalho abstrato estão em permanente relação, sem que por essa via um possa ser reduzido ao outro.

O que chama atenção na teorização efetuada por Pierre Naville é a ênfase que ele confere ao caráter dialético da análise, retendo tanto o trabalho concreto como o abstrato e de modo a projetar uma abordagem que permita movimento e circulação entre

essas duas polaridades. Taxativo na crítica às abordagens que secundarizam a dialética das formas e exprimem o trabalho abstrato sem nenhuma ligação com o trabalho concreto, Naville tenta sublinhar seu posicionamento sobre o trabalho abstrato por meio da comparação com a noção de *guerra absoluta*, de C. von Clausewitz. Assim, explica que as guerras em sua realidade histórica, ou seja, as guerras tal como efetivamente se apresentam, as guerras reais, podem ser concebidas nos termos do conceito de *guerra absoluta*, compreendido como a abstração, a categoria⁴⁰ da guerra. O conceito de guerra absoluta marca o extremo de um quadro de violência pura e ilimitada. No entanto, essa violência pura encontra a contradição no sentido de que as guerras reais não existem sem o antagonismo das partes, uma ação recíproca entre os contendores se faz então necessária, por conseguinte, temos que o ato da guerra não entra em movimento sem seu extremo lógico. As guerras podem então serem compreendidas como os movimentos particulares da *guerra absoluta*.

Para Naville, este caso é análogo ao da relação entre trabalho abstrato e trabalho concreto: o trabalho abstrato é o trabalho *absoluto*, a essência⁴¹, natureza geral de todas as formas laborais particulares, “como a guerra absoluta é destruição pura, o trabalho abstrato é produção pura” (1967, p.404). Essa essência não pode se manifestar em sua plenitude na realidade concreta, pois se assim acontecesse não se poderia falar em formas particulares do trabalho (por ex. o trabalho da enfermeira, as tecnologias por ela empregadas, as rotinas hospitalares, etc.). Portanto, conclui Naville, a relação entre o trabalho abstrato e o trabalho concreto é contraditória: “a expressão do trabalho abstrato em trabalhos concretos resulta do fato de que os trabalhos concretos não se executam também socialmente que não sob a forma de contradições e ‘fricções’, como diz Clausewitz a propósito da guerra, multiplicados, entre outros na divisão do trabalho” (*idem*, p. 404-405). Yves Schwartz, por sua vez, também aborda a questão.

Schwartz é um filósofo que desenvolve seus estudos em proximidade com a abordagem ergonômica do trabalho e influenciado por autores que possuem forte preocupação com o movimento político, com as condições laborais e de saúde dos trabalhadores. Ele preocupa-se com o risco da prioridade epistemológica exaurir tudo o que há para ser conhecido nas situações de trabalho, afinal, se o que se passa nas situações laborais pode ser conhecido do lado de fora, não é necessário conhecer o que

⁴⁰ No sentido da lógica dialética. Cf. Naville (1967, p. 401 e ss.).

⁴¹ Naville sublinha que *essência* é um termo filosófico distante das elaborações de Marx na maturidade, de todo modo, este é o termo que Clausewitz utiliza.

se passa nesta ou naquela situação: o que se tem é uma coleção de casos homogêneos. Seu argumento desperta interesse. Senão vejamos.

Schwartz (1988, p.577 e ss.) chama atenção para o problema do encobrimento do trabalho concreto pelo abstrato, apontando o risco de por essa via não se conceder a devida importância ao ato de trabalho como experiência humana: o trabalho pensado por epítetos (trabalho concreto/trabalho abstrato, trabalho produtivo/trabalho improdutivo, etc.) pode conduzir uma relação unilateral que vai do conhecimento para a experiência (individual, coletiva universal) do trabalho humano, experiência essa inscrita no quadro de determinadas condições históricas. Em suma: o trabalho em epítetos não pode significar a desconsideração da “experiência das forças produtivas” (p.597), conforme a expressão do autor.

O atravessar da aparência dos fenômenos está no âmago da dialética, daí que se ao abordarmos o trabalho concreto nos perdemos em seu interior, isso retira rigor à análise. De outra parte, é do mesmo modo problemática a fixação do pólo oposto, o trabalho abstrato, ainda que o resultado seja diferente: deslastrado do trabalho concreto, a análise supostamente guiada pelo trabalho abstrato pode derivar por um universo de conceitos sem apreender efetivamente o objeto sobre o qual se debruça, mas não somente isso, o risco é de construir um horizonte em que prevalece o desinteresse pelas situações concretas de trabalho. As preocupações de Schwartz, portanto, não são desprovidas de sentido.

Agora é possível retomar o problema assinalado de início, a questão do balizamento da análise pelo processo de trabalho, desenvolvendo-a em outra perspectiva. Assim, chega-se ao seguinte resultado: de fato, mesmo com a compreensão de que a produção capitalista congrega em seu interior o processo de trabalho (que em Marx remete propriamente à atividade humana, ao objeto de trabalho e aos meios e instrumentos) é preciso vigilância, diria até mesmo disciplina, disciplina em termos de uma exigência ética e epistemológica no intuito de não obnubilar o que fazem os homens e mulheres concretos.

Ora, é verdade que Marx, em busca de apreender os fundamentos e contradições do capitalismo, balizou sua teorização em um movimento que evidencia o trabalho humano e seus resultados se transformando em mercadoria e entrando em um complexo sistema de circulação que transcende o que imediatamente ocorre no trabalho concreto, todavia, é igualmente verdade que ele não deixou de considerar o que se passava no

âmbito do processo de trabalho. Ao longo de todo *O Capital* Marx se reporta em vários momentos às situações concretas e retoma, por exemplo, os relatórios dos inspetores de fábrica. A análise da exploração capitalista em Marx não se secciona (no sentido de simples ruptura) do processo de trabalho. Fazendo uso de figuras dialéticas, pode-se apontar que o discurso *posto* sobre a produção capitalista (uma sociedade produtora de mais-valia) está em relação com um discurso *pressuposto* sobre o processo de trabalho e sua dinâmica. Esse refinamento e sutileza da dialética, como na noção de *posto* e de *pressuposto*, observa Fausto (2002), inclina muitos a inadvertidamente optarem por uma das posições (via de regra, a primeira), no curso de uma supressão não-dialética (a *pressuposição* deixa de afetar a relação). O resultado aí é o pensamento linear e que não faz jus ao complexo e contraditório movimento da realidade social.

O que foi apresentado ao longo desta seção exprime um pouco da dificuldade de se discutir o trabalho docente, principalmente no contexto das transformações contemporâneas. Nas reflexões anteriormente apresentadas ganha evidência o problema de se delimitar os contornos do trabalho do professor (especificidade do ensino, natureza, características). Nesse aspecto, um passo importante talvez esteja em tentar compreender melhor algumas das características do setor econômico em que os professores estão profissionalmente inseridos: o setor terciário.

1.1.4 – Particularidades do setor terciário

Estudar a profissão de ensinar⁴² como trabalho exige a consideração do lugar que esta ocupa entre os setores que compõe a organização econômica da sociedade. Em que pese à obviedade dessa afirmativa, não muito raramente as análises na área da educação saltam do mundo da produção para a sala de aula, ligam as transformações que ocorrem em uma dimensão mais ampla do mundo do trabalho às mudanças escolares e ao trabalho do professor. Nada mais problemático.

⁴² Poucos temas são tão polêmicos como o relativo à noção de profissão e profissionalização. Para adotar uma definição sintética e compatível com o interesse do presente estudo, a noção de profissão é aqui compreendida como formas históricas de organização social e de categorização das atividades de trabalho, formas essas imbricadas em relações políticas, econômicas, culturais e éticas (cf. SEGNINI & SOUZA, 2003). Portanto, ainda que se relacionem a um quadro estrutural mais amplo em que se encontram as divisões entre classes sociais, não devem ser confundidas com estas. Uma discussão mais abrangente sobre a profissão e a profissionalização pode ser vista em Dubar (1997).

Nós vivemos, é claro, em um mundo em que as pessoas vendem sua força de trabalho para outras (o capitalista ou o Estado), as coisas são industrialmente produzidas (alimentos, roupas, automóveis, combustíveis, etc.), atendimentos são prestados (serviço médico, bancário, de assistência social, psicoterapia, etc.), terras são lavradas (pequenas/média/grandes propriedades, ferramentas e maquinário de alta ou baixa tecnologia, agricultura familiar ou produção em grande escala, etc.). Reconhecer pontos em comum aqui não pode significar desconsideração das distintas repercussões da norma econômica em cada um desses âmbitos. Por exemplo, será que o processo de diminuição do número de trabalhadores estáveis na indústria face aos avanços da gestão e do aparato tecnológico (com a conseqüente elevação do desemprego e a precarização do trabalho) ocorre no campo educacional? Se ocorrer, como e em que medida isso acontece? Não seria preciso levar em consideração que a maioria dos professores da Educação Básica estão empregados do setor público? Tais fatos são relevantes e impõem nuances às análises ou, pelo contrário, são algo de menor importância? As questões são muitas e podem ser mais complicadas do que se imagina. Enfim, por tudo isso é importante considerar o trabalho docente no quadro do setor econômico em que ele se insere, o que parece permitir maior inteligibilidade aos aspectos concernentes à profissão de ensinar.

Assim, sendo esta a empreitada, uma boa entrada para avançar na discussão parece ser a de compreender as características do setor terciário ou, segundo uma terminologia mais recente, o setor de serviços (público ou privado). Nesse ponto uma dificuldade se impõe logo de início: a definição do que são os serviços.

Definir os serviços em uma frase, de uma forma suficientemente ampla para englobar o essencial das atividades terciárias e suficientemente precisa para que toda a atividade humana não se transforme por sua vez em serviço, é provavelmente impossível. Mas propor uma análise da especificidade da produção de serviços sem tentar definir ou, pelo menos, abordar esta última, seria irresponsável (GADREY, *apud* ORBAN, 2005, p.12)

Respeitando essa advertência, a seguir são discutidas diferentes perspectivas sobre o trabalho no setor de serviços, especialmente o modo como os autores o definem e caracterizam. No presente texto são apresentadas algumas das contribuições de Clauss Offe, Jean Gadrey, Edouard Orban, Maurice Tardif & Claude Lessard. Vejamos então o que dizem os autores.

Diversos olhares sobre os serviços: Offe, Gadrey, Orban, Tardif & Lessard

Na análise que faz do setor de serviços, Offe (1991, 1989) argumenta que habitualmente este é definido pelo que não é, ou seja, uma espécie de definição residual: nele entra o que não se enquadra no setor primário (agricultura, mineração) ou secundário (indústria). Seguindo essa lógica de definição por exclusão a literatura também tenta localizar os serviços a partir de sua não-materialidade, o que, para o autor, é inadequado, pois os serviços podem se dirigir a objetos físicos (o trabalho do alfaiate, de consertos, de limpeza, etc.) ou atividades que fazem uso fundamentalmente de informações e símbolos (advogados, professores, atores, etc.). Reconhecendo que as definições e entendimentos apresentados pela literatura pouco ajudam a reter as características do trabalho no setor de serviços, Offe propõe uma definição funcional que procura articular o âmbito da produção com as demais instâncias que, ainda na esfera do trabalho, atuam certificando sua forma. O que é produzido necessita de um quadro social que o ratifique, por exemplo, a mercadoria que sai da fábrica consolida-se enquanto tal ao ser trocada por dinheiro no comércio, este não produz a mercadoria, mas lhe dá a garantia de que a mercadoria atuará como mercadoria.

Contudo, ainda segundo o autor, não se pode estabelecer hierarquias entre a produção e a forma certificadora, pois ambas são funções importantes e que guardam dependência entre si. O trabalho em serviços parece ser, sobretudo, de resguardo e manutenção da forma social. É o que se vê na prestação de serviços que vão além do exemplo já dado anteriormente (o caso do comércio), como os que se expressam na área do direito, do policiamento, do ensino, da saúde. Em suma, Offe observa que

a identidade sociológica de todas as atividades de prestação de serviços consiste em que todas elas tem a ver com a segurança, conservação, defesa, vigilância, certificação das formas históricas de circulação e das condições funcionais de uma sociedade e de seus sistemas parciais. Sua característica distintiva é a manutenção de algo. (OFFE, 1991, p. 18)

Offe (1991) aponta ainda aspectos que singularizam o setor de serviços. De acordo com o autor, o setor de serviços não comporta e não permite a mesma racionalidade existente no setor secundário. Não comporta e não permite a mesma racionalidade porque existe nele um elevado grau de imprevisibilidade, o que leva ao

necessário aumento da cautela com relação ao que é oferecido a um indivíduo ou população, inclusive porque não se pode armazenar o serviço em si como estoque. Ora, o pessoal de atendimento e o repertório de bebidas e comidas de um restaurante precisa estar à disposição de um cliente que não se sabe previamente quem é, o que pedirá e nem em que quantidades; do mesmo modo um hospital e uma escola possuem equipamentos e força de trabalho disponibilizados para atender as diferentes demandas, embora em certas situações estes não sejam solicitados (um tomógrafo pode ou não ser utilizado, o mesmo vale para a sala de vídeo da escola e sua coleção de filmes ou os variados tipos de mapa-múndi para as aulas de geografia). Esse menor potencial de racionalização do trabalho nos serviços ocasiona, então, o superdimensionamento do oferecido. Ir contra isso é uma empreitada arriscada, pois envolve a perda da confiança na prestação do serviço diante da solicitação feita.

O autor explica que é preciso estar preparado para o imprevisto e isso vai contra a lógica racional efficientista empregada na indústria, assim, não se trata de pensar o atendimento médico pela razão entre o número de funcionários no sistema de saúde e o número de pacientes curados, mas de pensar em termos das ações médicas disponibilizadas às pessoas. No mesmo sentido, exemplificando com o campo educativo, não se trata de pensar estritamente o número de professores na escola em relação ao número de alunos, mas de pensar os professores em relação ao trabalho educativo a ser desenvolvido, por exemplo: é preciso abarcar campos disciplinares diferentes (arte, matemática, etc.), oferecer acompanhamento para os alunos com dificuldades, oferecer assistência pedagógica diferenciada a classes com alunos portadores de necessidades especiais, etc. Não se trata, portanto, de uma relação linear entre número de docentes e número de alunos educados.

Um último aspecto importante trazido por Offe (1991) e que parece pertinente para a compreensão do setor de serviços, especialmente o ensino, é a questão da formação do salário. O autor observa que no setor terciário é difícil estabelecer correlação entre serviço prestado e salário, é difícil atrelar um ao outro, cita o caso dos policiais: como pensar o salário do policial em relação ao número de criminosos presos? Ademais, comenta ainda, existem casos em que isso seria sim possível, mas seus efeitos seriam contraproducentes, como no caso de se relacionar o salário do médico cirurgião ao número de cirurgias realizadas.

A teorização desenvolvida por C. Offe possibilita melhor compreender um pouco da caótica situação do atendimento médico no Brasil e também, para o que interessa a esse estudo, permite perceber o quanto para determinados setores a racionalidade estreitamente orientada pela eficiência pode ser nefasta. No caso do ensino, pagar o professor por sua ‘produtividade’ parece esconder sérias implicações, inclusive de ordem ética no que se refere à sua relação com os alunos. O efeito disso para a qualidade do processo educativo poderia ser altamente indesejável. Enfim, é com base nesses argumentos que Offe aponta que o setor terciário não comporta e não permite a mera transposição da lógica empregada para pensar o trabalho na indústria. No âmbito dos estudiosos sobre o setor de serviços, uma contribuição fundamental foi também a de Jean Gadrey.

Em um artigo publicado em 1991, Gadrey expressava bem o debate típico dos anos 90 ao sustentar logo de início que “O serviço não é um produto”. A perspectiva desenvolvida por Gadrey, aponta Orban (2005), questionou o conceito de produtividade extraído do paradigma industrialista e, entre outros aspectos, evidenciou em que medida é possível ou não a determinação de resultados nos serviços. O caminho escolhido por Gadrey parece fértil para o melhor refinamento das análises sobre o tema, sua opção é por delinear os serviços pelo *suporte* a partir do qual a atividade se realiza. O que seria esse suporte? Ele corresponde à base em qual a atividade de serviço funciona, a base na qual ela é exercida: conserto, manutenção, transporte, formação, comunicação, seguros, etc. Esse suporte é identificado com a letra C. Este é utilizado, detido ou controlado por um agente econômico A (por exemplo, um consumidor), mas efetuado por B (como no caso de uma empresa que presta serviço) tendo em vista o demandado por A. O esquema a seguir é apresentado por Orban (2005) e sintetiza o que foi comentado.

$$A \text{ (comprador, utilizador, usuário)} \rightarrow B \text{ (prestador de serviço)}$$

$$C \text{ (suporte da atividade de B, detido por A)}$$

É importante reter que o serviço exerce-se num suporte que não pertence ao prestador de serviço. O prestador de serviço está lá, ele exerce suas tarefas, mas está sempre em relação de mediação e em função de outrem. Essas tarefas, conforme o suporte, poderão ter seus resultados padronizados em diferentes níveis, desde padrões

bastante abertos até os mais determinados. O ensino poderia representar o primeiro caso, o serviço de transporte o segundo.

Partindo da distinção estabelecida por Barcet e Bonamy, Gadrey constata que certos serviços (como a manutenção e a limpeza ou o transporte) podem, mesmo assim ser padronizados e que o *output* pode ser determinado. Ele define então o serviço pelo suporte onde se exerce a atividade [...]. Assim, de acordo com os suportes, os serviços podem ser mais ou menos padronizados, porém nem por isso deixarão de ser serviços ou se tornarão produtos. (ORBAN, 2005, p. 14)

De acordo com Orban (2005), existe ainda uma característica nos serviços que nas proposições de Gadrey não pode ser esquecida e que diz respeito aos dois níveis em que seus efeitos se consubstanciam. Esses dois níveis correspondem ao serviço imediato e ao resultado: o serviço imediato é avaliado no próprio curso da atividade do prestador (se é rápido, se houve elevado tempo de espera, qualidade de atendimento, etc.) e o resultado tem sua avaliação em um tempo posterior, estando em estreita dependência do beneficiário tirar proveito do serviço imediato.

Como se nota, Gadrey consegue desenvolver alguns pontos que na teorização de Clauss Offe foram apenas tangenciados, possibilitando compreender que existem níveis de padronização nos serviços (por ex. em nível mínimo para uma formação acadêmica e nível máximo para o caso dos transportes ou da limpeza) e que este é avaliado de diferentes modos. No que se refere ao ensino, a avaliação do serviço ocorre imediatamente à medida que segue a relação professor-aluno no contexto do trabalho pedagógico realizado em sala de aula e pela escola como um todo. Contudo, os resultados estão em dependência dos alunos (beneficiários) tirarem proveito do serviço, sendo tais resultados mais bem avaliados ulteriormente: a formação é sempre um processo ligado à passagem do sujeito pela instituição, sendo mais preciso, trata-se do processo de escolarização. Ao abordar as proposições de Gadrey, Edouard Orban problematiza alguns pontos que merecem destaque e são pertinentes à discussão aqui proposta.

De acordo com Orban (2005), ao se analisar os serviços é preciso ter em conta as condições em que se realiza a atividade de prestação desse serviço. Não se trata então de somente focalizar o que o serviço oferece como resultado, mas de entender que ele não está isolado da relação de serviço: existe um processo no qual o serviço é produzido e

esse processo (as condições e modos de sua realização) influi em seus resultados. Em relação ao ensino algumas reflexões são possíveis: é indiferente lecionar em uma escola com boas condições de trabalho ou em uma escola sucateada? O modo como o professor se relaciona com os alunos é algo também indiferente? O tipo de relações construídas ao longo do processo não interfere na constituição do indivíduo adulto escolarizado? Portanto, ao se investigar os serviços, é preciso incluir no escopo das análises a própria relação de serviço. Na sequência de suas reflexões, Orban retoma a questão que, segundo ele, foi bastante presente nos anos 90, a de que “o serviço não é um produto”, discorrendo também sobre o que caracteriza a “venda e a relação de serviço” e a “atividade de relação de serviço”. Vejamos mais pausadamente o posicionamento do autor.

Orban (2005) comenta que, em retrospectiva, percebe-se hoje que aqueles que recusavam uma oposição frontal entre serviços e produto tinham razão. Ele observa que é comum na produção industrial o cliente fazer sua entrada ainda no processo por meio de encomendas, exigências de retificações, etc.. Do mesmo modo, a partir das automatizações, a padronização dos serviços é intensa e chega em algumas situações a converter o serviço em um *quase-produto* (por exemplo, no caso do caixa eletrônico). Portanto, as diferenças continuam a existir, as oposições binárias demais é que precisam ser reavaliadas. O autor aponta ainda outro fator que sinaliza continuidade entre produtos e serviços, explicando que na sociedade mercantil existe paralelismo entre as atividades de trabalho em geral e as atividades de serviço: a atividade de serviço de um prestador B exerce-se em um suporte que pertence ao beneficiário A, no caso do trabalho industrial estamos diante de uma situação em que a atividade de B (*homem produtor*) realiza-se em um suporte que pertence a A. Por conseguinte, todo trabalhador, seja na produção industrial ou nos serviços, se deparará com a necessidade de gestão das singularidades, do aleatório, as variações e variabilidades das situações de trabalho. Dentro de nosso quadro societal isso significa “gerenciar uma intervenção em um suporte que não pertence ao produtor e cujo *output* ele não tem controle” (ORBAN, 2005, p.17). No entanto, se é possível a comensurabilidade entre produtos e serviços, as diferenças subsistem e Orban chama a atenção para dois pontos: (1) nos serviços o suporte em que este se realiza está, à semelhança da lógica matemática, elevado ao quadrado (suporte²), isto porque o prestador de serviço não somente desenvolve sua atividade em um suporte que não lhe pertence, mas está em relação de duplo serviço: ao

empregador e ao usuário; (2) como o prestador de serviço precisa gerir as diversas demandas que lhes são feitas (as do lado do empregador e as do usuário), mesmo que a prescrição do empregador seja do tipo restrita, o produto resultante desse serviço não poderá escapar a indeterminação própria às atividades que requerem *co-produção* ou *co-construção*, tal aspecto relacional é importante e constitutivo do processo, sendo uma das explicações para o sofrimento dos trabalhadores em *telemarketing*.

Sobre o problema da “venda e a relação de serviço”, Orban aponta que é preciso diferenciar dois aspectos na venda: o primeiro quando a venda ocorre em um suporte tangível sem estabelecer uma relação de serviço e pode sem grande dificuldade receber padronização, como no caso de um supermercado que expõem os produtos aos clientes (segundo o autor, a denominação de distribuição talvez fosse aí mais adequada); o segundo aspecto é que a referida distribuição reveste-se também de um componente não tangível, pois basta que o cliente demande informação sobre um produto novo, uma situação de dúvida, falta de produto na prateleira, etc. que a relação de serviço se evidenciará. Disso resulta que a venda guarda sempre uma dimensão ligada ao aspecto relacional, já a distribuição apresenta uma maior proximidade com a noção de produto, correspondendo a um serviço sem relação.

De outra parte, ao abordar “a atividade de relação de serviço”, o autor discorre sobre as características desta e aponta as exigências que seu desenvolvimento demanda ao trabalhador. Orban cita nove tipos de exigências: 1) avaliação rápida do beneficiário; 2) compreensão do que foi solicitado por meio de uma linguagem comum; 3) interpretação do pedido conforme os diferentes casos e circunstâncias; 4) constituir uma relação de *co-construção* com o beneficiário; 5) conhecimento do que a empresa ou coletivo de trabalho oferecem; 6) articular o oferecido pela empresa e o demandado pelo beneficiário; 7) avaliar se foi fornecida a resposta adequada ao pedido (o que segundo Orban requer, por um lado, a proximidade do prestador de serviço em relação ao beneficiário, por outro, a permanência de uma certa distância, como no caso do serviço público em que o atendimento individualizado precisa ser conjugado com o princípio de atendimento igualitário a todos); 8) avaliar o resultado, visto que os parâmetros de avaliação são bem mais lábeis e o processo de trabalho nos serviços mais sujeitos a indeterminação; 9) garantir a segurança, a confiança e a durabilidade da relação

A teorização desenvolvida por Orban (2005) é interessante por auxiliar a distinguir diversos elementos presentes no trabalho no setor de serviços, especialmente

por diferenciar aspectos como venda e distribuição, explicitar o problema das condições em que a relação de serviço se constitui e apontar algumas características da atividade de trabalho nesse setor que exigem determinadas capacidades do trabalhador que atua como prestador do serviço. A perspectiva desenvolvida pelo autor é importante ainda por outro motivo, mais exatamente por abordar aspectos que as análises sociológicas comumente pouco abordam, nomeadamente a questão dos valores em jogo e a consideração da gestão do trabalho a partir do ponto de vista da atividade. Nesse sentido, a atividade laboral é concebida como eivada de valores, parte deles ligados à valores mercantis, mas que disputam o terreno com valores que extrapolam a esfera do interesse privado (por exemplo, no caso do valor serviço público).

Dito isso, vejamos agora as contribuições de Maurice Tardif & Claude Lessard. Embora não tenham a pretensão de dissertar especificamente sobre o tema do trabalho no setor de serviços, os autores abordaram a questão e o fizeram por uma perspectiva que merece ser examinada.

A proposição central da obra de Tardif & Lessard (2005) é a de constituir uma perspectiva que conceba a docência como uma profissão de interações humanas. Os autores partem da seguinte tese: “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais na sociedade do trabalho” (p.17). Para os autores quatro constatações sustentam a tese: a primeira delas é que desde meados do século XX a categoria dos trabalhadores na produção de bens materiais está em franco declínio nas sociedades avançadas, ao passo que os trabalhadores no setor de serviços crescem inversamente e ultrapassam o número de operários na indústria; a segunda constatação é que a referida mudança impacta no perfil desses trabalhadores nas hierarquias ocupacionais, pois “na sociedade dos serviços, grupos de profissionais, cientistas e técnicos ocupam progressivamente posições importantes e até dominantes em relação aos produtores de bens materiais”; essa constatação conduz à seguinte, a terceira constatação, e que diz respeito ao fato de que os novos arranjos organizacionais se ligam ao trabalho do especialista, mais especificamente, aos sujeitos com formação diferenciada e que compõe os grupos profissionais⁴³; a quarta e última constatação é que nas *sociedades modernas avançadas* (os autores tomam emprestada a expressão do

⁴³ Os autores citam vários exemplos para corroborar seus argumentos: o número de profissões quadruplicou entre 1900 e 1982 nos Estados Unidos, maior exigência de conhecimentos formais na atualidade, demandas por maior nível de conhecimentos abstratos e tecnologias.

sociólogo Anthony Giddens) as profissões que lidam com os seres humanos mais diretamente, ou melhor, que tem o ser humano como “objeto de trabalho” gozam de maior e crescente status na organização socioeconômica da sociedade, trata-se de um “trabalho interativo” em que a característica fundamental é a de que o trabalhador está em relação direta com outras pessoas (portanto, o aspecto relacional constitui o processo de trabalho) como no caso da escola, dos hospitais, serviços sociais, etc. Após apresentarem essas quatro constatações, os autores sintetizam seu posicionamento nos seguintes termos:

Em suma, essas constatações e os fenômenos que elas indicam mostram que as análises clássicas baseadas sobre o paradigma hegemônico do trabalho material, sejam de inspiração marxista, funcionalista ou liberal, não correspondem bem às transformações em curso nos últimos cinquenta anos. (TARDIF & LESSARD, 2005, p.20)

É com base nesses argumentos que Tardif & Lessard (2005) defendem que o trabalho em outros setores que não o industrial precisa ser objeto de mais atenção, que o ensino está entre essas formas laborais e que para compreendê-lo uma importante via é a noção de trabalho interativo.

Desse modo, fundamentando-se na sociologia do trabalho, na sociologia das organizações e das profissões, apontam que o trabalho de ensinar é fundamentalmente marcado por seu objeto: o outro ser humano. Os autores argumentam que o fato de se trabalhar sobre e com outros seres humanos provoca sulcos profundos no sujeito que realiza a tarefa, exigindo elevado investimento de sua pessoa. Tal característica não é apanágio da docência, mas algo comum a diversas ocupações em que é necessário um maior contato entre o trabalhador e o usuário, como no caso dos agentes prisionais, enfermeiros e assistentes sociais. No caso específico do ensino, o professor e sua pessoa, então, se constituem em elementos que concorrem decisivamente para o bom desenvolvimento do trabalho.

Na docência, a pessoa que é o trabalhador constitui o meio fundamental pelo qual se realiza o trabalho em si mesmo. A personalidade do trabalhador se torna, ela mesma, uma tecnologia do trabalho, ou seja, um meio em vista dos fins visados: o terapeuta, o professor, o trabalhador de rua põem em atuação sua personalidade no contato com as pessoas com quem trabalham, e estas o julgam e os acolhem em função disso. Componentes como o calor, a empatia, a compreensão, a abertura de espírito, o senso de humor, etc. constituem, assim, trunfos inegáveis do

professor enquanto trabalhador interativo. (TARDIF & LESSARD, 2005, p.268, grifos do autor)

Pois bem, pode-se concordar com os autores em relação à crescente importância dos serviços na sociedade contemporânea, pode-se também concordar que é fundamental localizar nela o trabalho do professor e identificar suas características. Mas, por outro lado, é preciso prudência na análise do que se apresenta nesse âmbito denominado de serviços: este não possui necessariamente mais virtudes que outros setores da economia. Assinalando essa advertência, prossigamos com a discussão.

Do posicionamento dos autores ao setor de serviços no Brasil

Como se depreende, o setor terciário ou, conforme a denominação de alguns autores, o setor de serviços, é objeto de análise de diversos estudiosos que tentam identificar seus contornos e distinguir o que ingressa em seu interior e o que não ingressa. Tais delimitações não são realmente muito fáceis, daí que certos autores tenham optado pela conceituação por exclusão ao propor que os serviços compõem o que não está contido no setor primário e secundário. Essa delimitação, no entanto, mesmo assim não resta tranqüila, pois a interpenetração dos serviços no quadro da produção industrial é hoje uma realidade, por exemplo, as terceirizações e a concentração das empresas no núcleo de sua atividade produtiva faz com que áreas antes sob incumbência da própria empresa sejam geridas por outras, como no caso das áreas de contabilidade, de transporte ou vigilância patrimonial. De qualquer modo, importa reter alguns aspectos essenciais na discussão sobre os serviços. Então vejamos.

O primeiro aspecto é que os serviços não parecem comportar a mesma lógica de organização da produção industrial, sendo a mera extensão desta última (produção em escala, sistema de remuneração, etc.) sempre um risco. Um caso limite e que mostra bem os problemas do paradigma industrialista quando aplicado aos serviços pode ser visto no sistema adotado nos Estados Unidos ao fim do século XX visando racionalizar o trabalho nos hospitais.

É essa mesma preocupação que irá promover nos Estados Unidos, nos anos 80, a implementação do *product-line management* nos hospitais. Isto consiste em tratar o hospital como uma organização industrial, que fornece

uma opção diversificada de produtos. Esses produtos correspondem a grupos homogêneos de doentes (*Diagnosis-Related Groups – DRGs*) ou, mais exatamente de doenças. [...] Este último exemplo mostra, no entanto, a dificuldade de reduzir um serviço a um produto. Isto porque, se partimos da doença como um caso padrão a ser tratado, não se pode ignorar que o doente também existe. O caso tratado difere de acordo com as características do doente (idade, estado geral, etc.). Pode também haver complicações, que não podem se equiparar a uma soma de doenças diferentes. Por outro lado, as prescrições médicas são diferentes, segunda as particularidades de cada médico. (ORBAN, 2005, p.13)

O segundo aspecto remete às necessárias distinções no âmbito dos serviços, um âmbito em primeira vista homogêneo, mas que congrega atividades bastante diferenciadas. Uma distinção inicial e basilar é a existente entre serviço público e privado. Se este último é posto em movimento pelo interesse da acumulação capitalista (privado), o primeiro se move por interesses que transcendem o particularismo dos que habitam a *pólis*, por isso se pode falar em serviço público. Em uma sociedade republicana e fundada sobre marcos constitucionais (e mesmo com os incomensuráveis problemas esse é o caso do Brasil), o serviço público é composto por elementos que compõem a esfera dos direitos, por exemplo, saúde, educação escolar, seguridade social, etc.. A mercantilização desses serviços (os direitos) é sempre predatória ao interesse público. Outra distinção importante é a que se apresenta entre os ramos de prestação de serviço e seus diferentes níveis de padronização. Os serviços podem ter padrões de mensuração, mas existe uma inevitável variação entre os diversos tipos de serviços, uma variação que vai de um padrão máximo (serviço limpeza, de transporte, etc.) ao um padrão mínimo (como no caso de uma formação).

O terceiro aspecto envolve as continuidades e rupturas existentes entre a atividade de trabalho nos serviços e as demais atividades de trabalho. Assim como o operador em uma indústria (por ex. no ramo da petroquímica) o trabalhador que presta um serviço (por ex. o frentista de um posto de combustíveis) não detém o suporte no qual exerce sua atividade, é trivial lembrar que no capitalismo o trabalhador não é o proprietário dos meios de produção. Nos serviços isso se realiza duplamente, pois o prestador está em função de um suporte que não lhe pertence e dispondo-se em função do interesse de terceiros (os usuários, os clientes, os consumidores). Nesse sentido, pode-se dizer que nos serviços a relação instituída é ao quadrado (suporte²) e, em alguns casos, como aponta Orban (2005), essa relação pode ser ao cubo (suporte³). Talvez esse seja o caso da instituição escolar: o trabalho de ensinar está inscrita no regime do

salariado (a figura do empregador, seja público ou privado) e em mediação com o atendimento aos alunos (beneficiários diretos), demandas dos pais (beneficiários indiretos) e as disposições administrativas (a direção escolar). Um ponto que não pode ser esquecido é que em todas essas situações laborais o trabalhador encontrará a dimensão gestonária do trabalho: será preciso efetuar escolhas, fazer certos usos do corpo, encontrar-se com um coletivo trabalhando, enfrentar o debate de valores (por exemplo, estreitar o foco do ensino visando um teste cognitivo, como no caso do concurso vestibular, ou delinear uma perspectiva de formação cultural mais ampla?).

O quarto e último aspecto diz respeito ao caráter de *co-produção* de muitas das atividades no setor de serviços. Como uma *co-construção* seu resultado comporta maior margem de labilidade, a existência desse aspecto denota um forte componente relacional no setor de serviços, explicitando nesse âmbito a dimensão interativa do trabalho. Esta dimensão não está ausente em outros setores da economia e demais ramos profissionais, pois se sabe que no campo os trabalhadores rurais também interagem entre si (trocas verbais, gestos significativos, compartilhamento de ritos religiosos, entoação de canções, etc.) e que na indústria igualmente existe um componente interativo. O depoimento a seguir, extraído da pesquisa de Rosa (2004), é o de um operador e preparador de máquinas de uma empresa do ramo metal mecânico e exemplifica bem que mesmo no âmbito industrial a interação não está ausente (diria até que em determinados segmentos ela vem sendo crescentemente desejada pela gerência). O referido operador comenta a diferença entre a disposição das máquinas da oficina na forma de “linha reta” e na forma de “U”, em suas palavras:

Uma linha reta você tem menos *contato com a pessoa*, porque fica todo mundo em linha reta, não é. Em linha U não. Você está aqui, você vem aqui (mostra no desenho que fez durante a entrevista), você está vendo o operador que está ao seu lado aqui trabalhando. Um operador que está no início da linha você está vendo no fim de linha, é diferente. A linha reta está aqui, as máquinas estão assim, tem uma virada para cá, tem outra para lá, e assim por diante. Tem uma série de máquinas aqui. Aqui no caso, há muita dificuldade de *você discutir*, de *você conversar* (...). Vamos supor que aconteceu um problema aqui nessa primeira máquina, você está lá, no fim da linha, você não sabe o que está acontecendo aqui. Embora aqui não (na “linha U”), o operador *está pertinho um do outro*, o cara que está trabalhando no acabamento está pertinho um do outro, o cara que está trabalhando no acabamento está... pertinho do que está iniciando a linha e vice-versa. Um está vendo o outro, você tem mais *contato visual*. Você... há mais possibilidade de sair melhor qualidade (...), você conhece melhor o que o cara está fazendo, você vê o que ele está fazendo (...). Agora para ele,

para esse operador sair daqui (da linha reta), deslocar lá em cima para... para o pessoal da linha ficar sabendo é *uma coisa demorada*. Porque a gente fala, não é só, a gente fala a gente, é o grupo todo. Então fica sabendo o que está acontecendo. (p.172-173, grifos da autora)

Portanto, o caráter relacional não é apanágio da docência e as trocas verbais, gestos significativos, olhares, etc. são comuns em outras atividade de trabalho, inclusive no setor secundário, a indústria. Mas isso não leva a retirar o interesse da noção de docência como trabalho interativo (cf. TARDIF & LESSARD, 2005). A proposição parece ter potencial para contribuir com a compreensão do ensino, mas convém retê-la sob o paradigma do trabalho. Nesses termos, o ensino como trabalho interativo marca a expressão de uma ênfase solicitada pelo ‘objeto’ (um outro ser humano), um objeto que faz o componente relacional presente no trabalho se tornar mais intenso e evidente.

A teorização até aqui desenvolvida nesta seção e os quatro aspectos acima relacionados possibilita sustentar a hipótese de que levar em conta a especificidade da docência requer fazer distinções também no tocante aos setor econômico no qual ela está inserida. Todavia, é preciso considerar um risco nessas discussões: o da exaltação das positivities do terciário em detrimento de uma visão crítico-compreensiva sobre o trabalho nesse setor. Em um país com as assimetrias sociais como a que temos no Brasil não é possível fechar os olhos para isso, afinal, a dinâmica do mercado de trabalho varia entre os países e até mesmo no interior deles⁴⁴. Particularmente no caso do contexto brasileiro, o trabalho nos serviços revela algumas surpresas.

Conforme a análise de Melo & Marques (2005), o Brasil acompanhou, em maior ou menor medida, a expansão mundial das atividades de serviços no decorrer do século XX e nas últimas décadas tornou-se uma economia em que o setor de serviços corresponde a mais da metade do emprego total e do Produto Interno Bruto (PIB). Tal crescimento, por vezes, ensejou leituras que identificam o crescimento dos serviços ao aumento da participação e riqueza social, o que seria um equívoco tendo em vista que dada a sua maleabilidade os serviços podem se compor com os mais variados patamares produtivos, sendo “tanto a ponta de lança do avanço tecnológico como a do atraso” (*idem*, p.177). A questão é que não existe nada que autorize a estabelecer correlação direta entre crescimento econômico nos serviços e progresso social. É preciso antes

⁴⁴ Uma abrangente análise do setor de serviços no âmbito internacional e também no Brasil pode ser vista em uma publicação resultante de um seminário sobre o tema. O referido livro, *O trabalho no setor terciário: emprego e desenvolvimento tecnológico*, foi publicado em 2005 pelo DIEESE/CESIT.

conhecer as distintas realidades de cada país e o modo como se integram a um sistema político-econômico que gravita em âmbito mundial. Como os referidos autores fazem questão de ressaltar: observados apenas em percentuais estatísticos, Brasil e Argentina tem participação dos serviços no PIB semelhantes ao de países como a Alemanha e o Japão, embora com composições de renda *per capita* e desenvolvimento muitíssimos diferentes.

Na realidade, a presença de um setor de serviços quantitativamente relevante, no que se refere à geração da renda e do emprego, pode estar associado tanto a uma economia de serviços moderna, própria das economias em estágio avançado de desenvolvimento, como pode ser resultante da presença de um setor de serviços composto, em sua maior parte, de atividades tradicionais. Tais atividades são portadoras de baixo nível de produtividade e refúgio para mão-de-obra de baixa qualificação. Ou seja, um setor de serviços quantitativamente relevante não expressa, necessariamente, modernidade econômica. [...] Tal circunstância pode expressar tão somente uma característica de padrões históricos de desenvolvimento econômico, como aqueles associados às economias periféricas [...]. Em outras palavras, economias subdesenvolvidas poderiam apresentar um setor terciário de grandes dimensões, em funções de elementos estruturais tais como a concentração da propriedade fundiária e a incapacidade do desenvolvimento industrial absorver camadas crescentes da população expulsa do campo. Nessa perspectiva, grande parcela das atividades tradicionais de serviços seria a única possibilidade de ocupação de amplos setores da população, portadores de baixa qualificação, significando conseqüentemente subemprego e exclusão social. (MELO & MARQUES, 2005, p.178)

Com base nesses pressupostos teóricos Melo & Marques (2005) examinam um contexto específico: o do Estado do Rio de Janeiro. A análise é emblemática de como o setor de serviços é uma realidade complexa e não necessariamente virtuosa. O que apresenta o setor de serviços de um dos Estados com maior PIB no Brasil? A conclusão dos autores não endossa nenhuma ilusão sobre supostas virtudes do trabalho no terciário: no Rio de Janeiro a terciarização é sensivelmente elevada (77,2% da população ocupada) e expressa desindustrialização e estagnação econômica, um Estado em que a agricultura há décadas está em declínio e a indústria não cresce, sofrendo ainda os efeitos das privatizações dos anos 90. Como se nota, o crescimento no setor de serviços nem sempre ocorre em sintonia com a constituição de um quadro social mais igualitário ou de par com os avanços tecnológicos.

O que significa esta terciarização? Não restam dúvidas de que a desmedida terciarização não ocorreu devido a modernização da economia fluminense: ela exprime mais a desindustrialização e o empobrecimento da sociedade fluminense do que a introdução da tecnologia microeletrônica na estrutura econômica. (MELO & MARQUES, 2005, p.190)

Tais argumentos colocam em xeque a tese de que a ampliação do setor de serviços e o aumento de sua importância nas economias dos países seja um processo que ocorre em par com a criação de melhores empregos ou com a elevação do status dos grupos profissionais (nas regiões metropolitanas brasileiras, ainda segundo os autores, o percentual de trabalhadores formalmente contratados no terciário é das mais baixas, cerca de 25%). Tal constatação não impede que evoluções positivas possam acontecer (ou que aconteçam), o problema é de se generalizar sobre um quadro demasiadamente heterogêneo. Na análise do caso brasileiro, os dados que correlacionam escolaridade, ocupação e renda causam espanto: algumas profissões socialmente de primeira importância são, do ponto de vista salarial, pouco valorizadas.

Chama atenção o caso das atividades de ensino e saúde, ambas tão importantes para a sociedade, mas tão mal remuneradas [...]. De forma interessante, o aumento da escolaridade dos professores não significou melhoria salarial. (MELO & MARQUES, 2005, p.187)

O estudo apresentado pelos referidos autores mostra o quanto é importante avançar no desenvolvimento de pesquisas e análises sobre o trabalho e, concomitantemente, procurar reter as particularidades dos distintos campos profissionais. Nessa direção, um estudo recente, Souza (2007), trouxe algumas novidades sobre a situação dos professores no Brasil e permitiu esclarecer apontamentos até então feitos muito mais por inferências que por dados empíricos.

Fundamentando-se em dados do Ministério da Educação e da PNAD/IBGE, Souza (2007) faz análises comparativas entre os professores e a estrutura ocupacional no mercado de trabalho brasileiro em um largo período, entre 1992 e 2004. O foco da autora é o problema do nível de escolaridade, salários, perfil profissional por gênero, tipos de contratos de trabalho, etc. Alguns de seus achados chamam a atenção. Vejamos na sequência algumas dessas constatações:

1) Considerada a população que está no mercado de trabalho (empregadas ou temporariamente desempregadas), ou seja, a população economicamente ativa (PEA),

os professores correspondem a significativo contingente em relação à faixa com mais de 15 anos de escolaridade: no Brasil 7,6% da PEA possui mais de 15 anos de instrução e os professores com nível superior representam 1,6% da PEA; considerando a população ocupada (PO), o que representa as pessoas que tem trabalho (remunerado ou não), os professores são 2% do total de trabalhadores brasileiros.

2) Embora a maioria da população brasileira seja composta por mulheres, os dados da PNAD indicam uma realidade diferente em relação à PEA e apontam que os homens representam 57% dela. No ensino, entretanto, é sabido que as mulheres são um grupo numericamente significativo. Esta é uma questão que persiste (78% do quadro do magistério é formado por mulheres), mas de modo diverso: no setor público, possivelmente por sua maior penetração na Educação Básica, as mulheres são 82,1% do corpo docente, no setor privado elas correspondem ao total de 68%; existindo ainda variância conforme o nível de ensino, desde a ampla maioria das mulheres na Educação Infantil (97%) até divisões mais equânimes, como no caso do Ensino Superior e da Educação Profissional, nesta última as mulheres são 54% dos professores (60% no setor público e 47% no setor privado).

3) A análise do rendimento médio dos professores revela que enquanto a população ocupada tinha um rendimento médio de 705 reais em 2004, os professores do setor público recebiam em média 1.227,66 reais e do setor privado 1.485,07 reais. Contudo, o cálculo por rendimento médio é muito sensível às discrepâncias dos salários, por isso o cálculo por mediana (a mediana recorta o centro do conjunto salarial) é útil no sentido de atenuar possíveis distorções. Tomando por base o rendimento mediano, os trabalhadores brasileiros obtiveram 400 reais de rendimento em 2004, os professores, por sua vez, receberam um salário mediano de 890 reais no setor público e 1.000 reais no setor privado (a questão salarial no ensino será retomada adiante, no Capítulo 3).

4) O exame da estrutura ocupacional brasileira em contraste com os professores revela aspectos surpreendentes. A estrutura ocupacional no Brasil é heterogênea: predomina a forma assalariada (63,6%), existe parcela significativa de pessoas que trabalham por conta própria (21,8%) e de trabalhadores não remunerados (6,5%). No entanto, ser assalariado não significa possuir um contrato formal de trabalho, assim, apenas 37,5% da população ocupada tem registro em carteira⁴⁵. No caso dos

⁴⁵ Conforme destaca a autora, a emenda constitucional 19/1998 efetivamente possibilitou ao setor público não somente congregar os trabalhadores sob o “Regime Estatutário Único”, mas também o trabalhador

professores, 83,8% possuem contrato de trabalho formal (estatutário ou CLT). Tal fato caracteriza o campo do ensino como acentuadamente formalizado em relação aos contratos de trabalho. No entanto, o exame das variações desde os anos de 1990 indica que existem mudanças em curso. Os dados da PNAD informam que entre 1992-2001 a precarização do trabalho foi mais forte (em 1992, 87% dos professores possuíam contrato formal de trabalho, em 2001 esse número caiu para 78,6%), mas que entre 2002-2004 houve recuperação e estabilização dos contratos formais (83% em 2002 e 83,9% em 2004). Mas isso não é tudo, tomados separadamente o setor privado faz movimento ascendente (de 82,4% em 2002 para 83,6% em 2004), enquanto o público faz descendente (86,1 em 1992 para 85,7% em 2004). Tal constatação faz a autora afirmar que

Ainda que possa se observar o elevado grau de formalização no emprego na área do ensino (tanto no setor público como privado). O emprego público está se transformando na direção de favorecer a flexibilização nas formas de contratação, ainda que permaneça, de forma majoritária, como formalizado. (SOUZA, 2007, p.9)

Os dados e os apontamentos apresentados pela pesquisa de Souza (2007) demandam algumas reflexões. Primeiramente, a categoria profissional dos professores compõe parte importante da população que trabalha e, também, significativa parcela dos segmentos com maior escolaridade. Tal fato por si já exprime a importância da produção de estudos que investiguem, a partir de múltiplas perspectivas, o trabalho docente. Conclama então aos pesquisadores de diversas áreas (Pedagogia, Sociologia do Trabalho, Filosofia, Ergonomia, Medicina, Psicologia do Trabalho, etc.) a terem o trabalho de ensinar como objeto de análise.

Outro aspecto que merece nota é que frente à elevada informalidade dos trabalhadores no quadro da estrutura ocupacional brasileira o ensino se apresenta claramente como mais formalizado, o que não é algo desprezível: o trabalho formal possibilita o ingresso do trabalhador em um sistema juridicamente normatizado e de seguridade social. Em se tratando de padrões de proteção social essas são proteções mínimas, é verdade, mas que não podem ser secundarizadas, permitindo algum amparo

celetista (contrato regido pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT) e o trabalhador que não possui vínculos formais de contrato, ou seja, o trabalhador que no emprego público não tem registro em carteira, configurando uma forma ‘flexível’ de contrato.

frente a eventuais abusos patronais, à situação de enfermidade e de desemprego. Contudo, o movimento declinante do trabalho formal no emprego público merece atenção por parte do professorado e suas entidades representativas, pois pode ser indício de reconfigurações na figura do Estado particularmente graves para o campo educativo.

Tendo delineado alguns aspectos que conformam a natureza e a especificidade do trabalho no ensino, é preciso agora perguntar pelas diferentes tradições de pesquisas que se debruçaram sobre o exercício da docência. A questão pode ser assim formulada: o que se investigou sobre a atividade profissional do professor? O que disseram sobre o professor e seus saberes? Essa é a discussão do texto a seguir.

1.2 – As pesquisas sobre o ensino e o saber dos professores

A pesquisa sobre a educação tem uma tradição bastante longa, um percurso que se relaciona com o contexto de cada época e com a maturidade adquirida pelo campo educativo ao longo desse processo. Se atualmente a realização de um *estudo de caso* ou a utilização de *entrevistas aprofundadas* não causa estranhamento entre os que possuem alguma familiaridade com a área da educação, é importante não esquecer que nem sempre foi assim. Nos Estados Unidos, para exemplificar, quando a sociologia da educação dá seus passos iniciais e surge o *Journal of Educational Sociology* em 1926, logo uma de suas edições fará a seguinte observação: “Será a sociologia da educação uma ciência ou poderá vir a transformar em ciência? Para se tornar ciência, explicava o editorial, a investigação em sociologia da educação tinha que ser experimental” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.29). Essa situação, se seguirmos o que aponta Gauthier (2006), não tem nada de contraditória: é que até os anos de 1950 e 1960 eram raros os estudos que se propunham a compreender o professor em atuação na sala de aula. Assim, esse longo percurso das pesquisas sobre o ensino comporta perspectivas teóricas e metodológicas que variaram ao longo do tempo e que se apresentaram diferentemente conforme os países e regiões em que se instituía⁴⁶.

No Brasil, estudos sistemáticos sobre a educação foram inicialmente desenvolvidos nos anos de 1930 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Posteriormente, em um segundo momento, ganha proeminência a pesquisa realizada na ambiência universitária com a institucionalização de programas de

⁴⁶ Para uma síntese sobre o tema, inclusive sobre os aspectos metodológicos, cf. Gauthier (2006).

pós-graduação (mestrados e doutorados) ao final dos anos de 1960 e, também, com o intercâmbio dos pesquisadores brasileiros cursando programas de pós-graduação no exterior (cf. GATTI, 2007). Ora, mas essas pesquisas tinham a preocupação de investigar o trabalho e o saber dos professores? Não é bem assim.

Fiorentini, Souza Junior, Melo (1998) explicam que nos anos de 1960 existia uma preocupação muito grande com o conhecimento que o professor deveria possuir sobre sua disciplina, preocupação essa que era dos formadores, dos processos seletivos para a docência e dos pesquisadores. Todavia, com um detalhe: esse domínio da disciplina de ensino era parcialmente explorado, de modo que as reflexões epistemológicas, as diferentes concepções sobre a disciplina, a problematização dos conceitos, etc., pareciam de pouco interesse para os segmentos envolvidos com a educação. Nos anos 70, sempre segundo os autores, com o predomínio da concepção tecnicista o interesse recai sobre os aspectos didático-metodológicos, momento em que ganham expressão as técnicas, o planejamento, a avaliação, etc. O domínio técnico-formal dos conteúdos continua a ser exigido, “mas perde o status que tinha no período anterior e aparece geralmente acrítico, neutro e dissociado das questões de cunho político-pedagógico” (*idem*, p.313).

Nos anos 80, explicam Fiorentini, Souza Junior, Melo (1998), mudanças acontecem⁴⁷ e a dimensão sócio-política passa a predominar no discurso pedagógico. Os autores chamam atenção para algo importante: tanto os programas de formação de professores como as pesquisas tendiam a secundarizar as crenças e os saberes implícitos dos professores, ainda que a sala de aula fosse estudada. É que as pesquisas tendiam a destacar as “negatividades da prática pedagógica”, sendo mais preciso: as pesquisas “procuravam analisar a prática pedagógica e os saberes docentes pelas suas carências ou confirmações em relação a um modelo teórico que os idealizava” (*idem*, 1998, p.314). Nos anos de 1990, dizem ainda os autores, uma perspectiva que contemplaria de outro modo a complexidade do ensino começa a surgir. Nesse contexto uma maior atenção passa a ser dada à temática dos saberes dos professores.

⁴⁷ O contexto brasileiro ao final dos anos de 1970 e início dos 80 é permeado de acontecimentos e aspectos importantes: o arrefecimento do regime ditatorial, a crescente força dos movimentos democráticos, a pujança do sindicalismo, a presença do marxismo na pós-graduação brasileira, a reação dos educadores ao tecnicismo e a Teoria do Capital Humano e, conseqüentemente, a busca por afirmar a dimensão política da educação e fazer avançar a escola pública, entre outros aspectos.

É justamente no início dos anos 90 que, segundo Ludke (2001), a discussão específica sobre os saberes dos professores ganha força no Brasil, notadamente com as publicações de artigos do canadense Maurice Tardif e a divulgação das obras do português António Nóvoa. Alguém pode objetar e dizer que antes desse período a questão dos professores e seus saberes não estava simplesmente ausente do debate educacional brasileiro, mas é forçoso reconhecer que o saber docente não estava constituído como objeto e nem tínhamos uma sistemática de pesquisas a esse respeito (a partir dos anos 90 é que teremos a criação de grupos e linhas de pesquisa em programas de pós-graduação que vão se dedicar à referida temática).

Mas o que de fato compreende isso que denominamos de saberes docentes? Seria o conhecimento do professor e o modo como ele ensina? Seria a tradução que ele faz do saber acadêmico para a sala de aula? Seria o estudo dos processos cognitivos dos professores? De suas competências? Seriam saberes demandados e produzidos no exercício da profissão? Ora, do que se está falando afinal?

Essas indagações tocam no aspecto que é uma riqueza do campo de estudos sobre os saberes dos professores, a sua diversidade, mas tocam também em algo que parece ser um ponto de dificuldade, a delimitação de seus contornos. Por exemplo, será que as pesquisas quantitativas do tipo *processo-produto* (cf. na seqüência) podem ser incluídas no âmbito dos saberes docentes? Marcar as fronteiras aqui não é uma tarefa tranqüila, pois que as correntes teóricas e as abordagens dentro delas possuem diferentes compreensões do que venha a ser esses saberes e que conseqüências deles retirar: desde perspectivas que procuravam identificar o professor eficaz até as que, munidas de um referencial teórico crítico buscavam compreender o ensino em sala de aula, muito foi estudado, escrito, publicado... De certo modo, “cada abordagem se interessará em clarear determinados aspectos dos saberes dos professores, o que significa sempre uma escolha, não só em relação ao que se entende por saber docente mas, também, quanto aos ângulos de ataque à questão que se pretende responder” (BORGES, 2003, p.48).

Assim, como se verá mais adiante, o que vem sendo compreendido como ‘estudos sobre os saberes docentes’ compõem um vasto campo, inclusive se enlaçando com estudos sobre o currículo, políticas educacionais, etc. O leitor interessado encontrará um bom material bibliográfico no número 74 da Revista *Educação & Sociedade* e duas amplas sínteses podem ser vistas nos estudos Borges (2003) e Gauthier (2006), como também um balanço da repercussão da temática no Brasil pode

ser acompanhado em Alves (2007). Na presente pesquisa, as grandes categorizações elaboradas por Borges (2003) oferecerão as balizas para a exposição do campo de estudos sobre os saberes dos professores. A perspectiva de Cecília Borges é pertinente por ser suficientemente objetiva na delimitação das pesquisas e suficientemente ampla para não ‘aprisionar’ os autores e suas abordagens em categorias fechadas demais, o que é sempre um risco quando se realiza tal empreitada. Temos então, segundo a referida autora, a *abordagem comportamentalista*, a *abordagem cognitivista*, as *abordagens compreensivas* e as *abordagens sociológicas*. Com o cuidado de evitar simplificações é oportuno ressaltar que um autor pode integrar mais de uma abordagem e cada uma delas pode também abrigar em seu interior diversas opções teóricas e metodológicas. Dito isso, vejamos cada uma delas.

A abordagem comportamentalista

As pesquisas sobre o comportamento do professor correspondem à tradição behaviorista ou comportamentalista no ensino. Nela estão localizadas as pesquisas *processo-produto*, caracterizadas por buscar identificar o impacto da ação docente (o processo de ensino) sobre a aprendizagem do aluno (o produto), cujo intuito era compreender o comportamento dos professores eficientes⁴⁸. Borges (2003) comenta que muitas críticas foram feitas a essa abordagem, principalmente por ela não levar em consideração os aspectos subjetivos das interações entre o professor e aos alunos, bem como o contexto da sala de aula. Ainda segundo a autora, o conhecimento nessa abordagem é visto como externo ao professor, circunscrevendo-se a procedimentos de ensino, conteúdos, métodos e seus efeitos imediatos sobre os alunos.

A abordagem cognitivista

As pesquisas sobre a cognição docente emergiram no quadro das críticas a abordagem *processo-produto*. São também oriundas da psicologia, mas diferenciam-se por centrar sua análise nos processos cognitivos dos professores. Essas pesquisas

⁴⁸ Segundo Gauthier (2006), esses estudos podem ser localizados ainda nos anos sessenta e, talvez, até mesmo, nos anos cinquenta do século passado. Um dos importantes autores dessa abordagem é o pesquisador norte-americano Nicholas Gage. O referido autor foi o organizador do primeiro *Handbook* da AERA (*American Educational Research Association*), trabalho este que reúne estudos que se alinham ao paradigma em questão. A esse respeito cf. Gage (1963).

procuraram superar os problemas da abordagem comportamentalista procedendo uma minuciosa análise do processo cognitivo do professor em suas ações e comportamentos no âmbito da sala de aula. Elas buscaram compreender como os professores percebem e coordenam suas ações, como aprendem e fazem uso de informações, transpondo-as de um contexto para outro. O modelo de análise é o lógico matemático e os saberes são vistos como representacionais, configurando-se como um conjunto de informações, roteiros e esquemas de ação que produzem orientações para a prática do sujeito⁴⁹.

É importante destacar ainda que uma evolução nas pesquisas sobre a cognição docente se apresenta na abordagem sobre o *pensamento dos professores (teachers' thinking)*. Trata-se de uma abordagem bastante difundida e que representa desdobramentos da psicologia cognitiva, mas com contribuições de diversas correntes das ciências sociais, como a etnometodologia⁵⁰. Compreende estudos que se interessam pelas narrativas, pesquisas do tipo psicosocial, psicanalítica, sócio-crítica e sócio-construtivista, tendo como foco central o pensamento dos professores. Borges (2003) comenta que essa abordagem constitui um verdadeiro paradigma, sucessor dos estudos do tipo *processo-produto*, e que se preocupa com aquilo que os docentes pensam, conhecem, percebem, representam a respeito de seu trabalho, a disciplina que ministram e a maneira como pensam e resolvem as questões ligadas ao seu fazer no cotidiano escolar. Os estudos sobre o pensamento dos professores deixaram o âmbito descritivo e se consubstanciaram em ações práticas, portanto, trata-se de um paradigma que se tornou operatório⁵¹.

As abordagens compreensivas

As pesquisas compreensivas, interpretativas e interacionistas, por sua vez, foram constituídas a partir da abordagem da fenomenologia, do enfoque etnográfico e do

⁴⁹ De acordo com Borges (2003), Philippe Perrenoud é um dos autores que se apóiam na perspectiva cognitivista.

⁵⁰ Segundo Gauthier (2006), o enfoque do pensamento dos professores compõem uma perspectiva cognitivista mais branda por integrar aspectos da fenomenologia. São estudos que evidenciam a complexidade do ensino e mostram como os professores utilizam conhecimentos contextualizados e interativos.

⁵¹ A autora faz referência aqui ao movimento de profissionalização do magistério e de reformas na formação do professor, com o surgimento de conceitos e práticas formativas ligadas a concepção do professor-reflexivo, da pesquisa colaborativa, etc. Alguns dos autores ligados a esse movimento e que se aproximam das pesquisas sobre o pensamento do professor, guardadas as especificidades de cada um, são Schön (1992), Shulman (1987) e Zeichner (1983).

interacionismo. Representam estudos que procuram investigar e evidenciar pensamentos, ações e interações dos sujeitos, mas que o fazem a partir da consideração expressa do contexto em que o sujeito está inserido. O recorte teórico é histórico e social, de modo que o enfoque compreensivo ou fenomenológico não se reduz à cognição ou à razão, mas se volta à compreensão do professor como pessoa, um sujeito que lida e intervêm nas situações cotidianas com base em seus valores, crenças, emoções e representações que guardam suas raízes na história de vida, em sua dimensão pessoal e profissional⁵². Um outro enfoque é o do interacionismo simbólico, da etnografia e da etnometodologia que, a partir de uma perspectiva sociológica, irá se deter no modo como o saber docente é construído no processo de socialização profissional e, até mesmo, pré-profissional, em âmbitos como a família, escola, universidade, etc. O saber passa a ser considerado como um conhecimento prático erigido (embora não somente) no dia-a-dia escolar, motivo pelo qual esse enfoque valoriza a observação das interações que os professores estabelecem na escola e em sala de aula.

As abordagens sociológicas

As pesquisas que se orientam pelas contribuições da sociologia do trabalho e das profissões se constituem também em uma importante perspectiva de investigação dos saberes dos professores, possibilitando um enriquecimento das abordagens anteriores. Segundo Borges (2003), não se trata de uma nova corrente teórica, mas de uma subdivisão da sociologia e da sociologia do trabalho que se articula com a etnografia, o interacionismo e a fenomenologia, das quais retém que o saber profissional é aprendido pela experiência, no trabalho e no decorrer de um longo processo que é a socialização profissional⁵³. A contribuição da sociologia das profissões permitiu o questionamento da adoção de modelos de formação espelhados em profissões já solidamente constituídas, a exemplo da medicina, como também favoreceu que o modelo estrutural-funcionalista de conhecimento profissional, fundado em saberes das disciplinas científicas e altamente especializado, fosse questionado em sua origem.

⁵² Entre os autores que integram essa perspectiva está António Nóvoa. Cf. Nóvoa (1991, 1992, 2000).

⁵³ Tardif (2002), Demailly (1987), Tardif & Lessard (2005) são alguns dos autores que utilizam as contribuições da Sociologia do Trabalho.

Borges (2003) explica que essas abordagens não representam toda a amplitude do campo de estudos sobre os saberes dos professores, pois esses se encontram ainda com outras tradições teóricas e perspectivas de investigação. Isto pode ser visto, por exemplo, em estudos sobre as disciplinas escolares ou os processos de constituição e precarização da docência, entre outros. Seja como for, pode-se dizer que as pesquisas sobre a temática dos saberes docentes contribuíram para a área da educação ao permitir avanços conceituais e na fundamentação teórico-metodológica para a investigação sobre os professores, procurando captar o que fazem, como pensam, no que acreditam, como exercem sua profissão, quais suas histórias de vida e que aspectos contribuem para sua constituição profissional. Um importante resultado de tudo isso foi um aumento da percepção da complexidade do processo de formação do professor e de seu trabalho. Mas é justamente nesse campo, o do trabalho, que residem algumas lacunas nesses estudos. Conforme F. Saujat, muitas pesquisas sobre o ensino foram elaboradas, mas ainda sabemos pouco do ensino como trabalho. Nas palavras do autor,

atualmente, o ensino é, sem dúvida, o trabalho mais estudado, tão grande é o número de pesquisas que lhes são consagradas, mas não sabemos quase nada do ensino como trabalho. Esse paradoxo é, contudo, apenas aparente: com efeito esses estudos foram desenvolvidos até o momento fora dos quadros e das tradições de pesquisa da análise do trabalho. (SAUJAT, 2004, 19)

De certo modo, conhecemos o trabalho do professor mais pela decorrência das investigações sobre o ensino que ao serem desenvolvidas acabam por transitar pelo universo que cerca o professor (os conteúdos, a sala de aula, a interação com os alunos, a escola, etc.), do que por uma proposição deliberada de se pesquisar sob o paradigma do trabalho o que os professores profissionalmente são, fazem e sabem. Em resumo, não é pela frente que o trabalho do professor entra em muitas dessas pesquisas, mas pela lateral⁵⁴. O motivo? Segundo Saujat (2004), a tendência dessas pesquisas foi a de se constituírem do lado de fora dos quadros e das tradições dos estudos sobre o trabalho. Assim, por exemplo, as discussões sobre a qualificação profissional ou sobre a socialização profissional engendradas pela Sociologia do Trabalho, as contribuições da Psicologia do Trabalho, como também o arsenal teórico-metodológico da Ergonomia da

⁵⁴ Tardif (2002) e Tardif & Lessard (2005) são alguns dos poucos que abordam o ensino deliberadamente como trabalho e valem-se das contribuições sociológicas e ergonômicas nesse domínio.

Atividade pareciam distantes demais do campo educativo. Isso não explica tudo, mas ajuda a entender o que no âmbito das pesquisas sobre o saber docente sustenta os excessos do cognitivismo ou dos percursos biográficos dos professores desgarrados da materialidade que os constitui. A passagem por outros caminhos teria permitido a esses autores irem mais longe. Sobre o cognitivismo, Clot (2006) advertiria que o ser humano não é uma memória. Sobre a abordagem das histórias de vida, Sève (1989) lembraria que a individualidade se constitui em uma profunda dialética entre social e individual, objetividade e subjetividade tecidas no conjunto das relações sociais com que cada nova geração se defronta.

Ainda um último ponto, para Saujat (2004) essas pesquisas ao terem se debruçado sobre o ensino sinalizam que o compreendem como trabalho, mas reduzem aquilo que examinam ao seu objeto, sendo mais claro: o trabalho do professor é concebido como atividade unifinalizada, por exemplo, na visão dominante que circunscreve o que o professor realiza ao ato pedagógico.

O que essas abordagens frequentemente ignoram é a *multifinalidade da atividade dos sujeitos*, que, segundo Leplat (1982), é a fonte de numerosos *conflitos de critérios*. De acordo com esse autor, essa multifinalidade da atividade *levanta, de forma crucial, o problema da relação entre motivos e objetivos, bem colocada por Leontiev*. (SAUJAT, 2004, p.28, grifos do autor)

Disso resulta o seguinte entendimento: a atividade do professor não é mobilizada somente para os alunos, mas também para a instituição escolar que o emprega, para os pais, para os outros professores (AMIGUES, 2004). Essa perspectiva desenvolvida por Saujat (2004) e por Amigues (2004), autores atentos às contribuições da Ergonomia da Atividade, atinge em cheio e questiona fortemente o entendimento de que o professor realiza uma atividade individual, delimitada pela sala de aula e pelas interações com os alunos. Nada mais enganoso.

No seu conjunto, a atividade pode ser considerada o ponto de encontro de várias histórias (da instituição, do ofício, do indivíduo, do estabelecimento...), ponto a partir do qual o professor vai estabelecer relações com as prescrições, com as ferramentas, com a tarefa a ser realizada, com os outros (seus colegas, a administração, os alunos...) com os valores e consigo mesmo [...]. Trata-se de um ponto de encontro convocado a se renovar sob efeito da realização da ação e do desenvolvimento da experiência profissional. (AMIGUES, 2004, p.45)

Dito isso, é oportuno resumir o que foi visto nesta seção. Do que foi apresentado é possível depreender que: 1) as pesquisas sobre o saber dos professores compõem uma tradição de pesquisa que pode ser ligada aos estudos mais antigos sobre o ensino; 2) essas pesquisas compõem um amplo campo formado por proposições teóricas e metodológicas diversificadas; 3) as pesquisas sobre o ensino e, de modo mais específico, sobre o saber dos professores tendeu a se constituir fora das disciplinas que possuem o trabalho como foco central de seus investimentos teóricos e metodológicos. Sendo assim, parece importante fortalecer um melhor intercâmbio entre a área da educação e as disciplinas que estudam o trabalho. A seguir, na próxima seção do texto, a abordagem que baliza a presente pesquisa é apresentada, trata-se da Ergologia. Vejamos então suas origens, fundamentos e proposições centrais.

1.3 – Uma perspectiva ergológica

A abordagem ergológica, à semelhança da Ergonomia, representa um esforço de compreensão do trabalho a partir da contribuição dos diversos campos disciplinares que o têm como objeto de estudo. A Ergologia se debruça sobre muitas das questões postas pela Ergonomia, muito embora se dedique a certos aspectos que habitualmente fogem ao escopo desta última, preocupada que está em compreender o circunscrito às situações de trabalho. No intuito de permitir um melhor entendimento do que representa a Ergologia e dos traços centrais que a caracterizam, a exposição a seguir será efetuada em dois momentos, no primeiro são apresentados alguns aspectos centrais no âmbito da Ergonomia da Atividade, uma disciplina chave para a compreensão da perspectiva ergológica; no segundo momento, o interesse é apresentar a abordagem ergológica do trabalho, buscando identificar suas bases epistemológicas e traços fundamentais. O horizonte perseguido aqui é o de constituir elementos para problematizar a docência e inquiri-la a partir da noção de atividade humana de trabalho.

1.3.1 – Fundamento pluridisciplinar: Ergonomia da Atividade

Para se compreender o que é a Ergologia é preciso antes conhecer um pouco de uma disciplina muito ligada a ela: a Ergonomia da Atividade. Esta última, em certo

sentido, forma uma espécie de fundo a partir do qual a Ergologia torna-se inteligível. Etimologicamente, Ergonomia é a ciência do trabalho, do grego *érgon* (trabalho) e *nómos* (lei). O dicionário Houaiss da língua portuguesa registra sua definição como “estudo científico das relações entre homem e máquina, visando a uma segurança e eficiência ideais no modo como um e outro interagem”. Tal definição, embora retenha aspectos essenciais do sentido moderno da Ergonomia, permite apenas um primeiro passo em direção à sua compreensão.

O termo ergonomia, em si, possivelmente não seja estranho para muitas pessoas, explicam Guérin *et al* (2004). Ao visitarem o senso-comum sobre a questão, os referidos autores lembram que um bom número de pessoas já compraram algum produto com “cabo ergonômico”, uma cadeira de “formato ergonômico”, etc. Todavia, ao “interrogarmos ergonomistas, principalmente os que baseiam sua prática na escola franco-belga, sua resposta será que a *atividade de trabalho* é o cerne de seu interesse” (GUÉRIN *et al*, 2004, p.8, grifo meu). Se é assim, então existe mais de uma Ergonomia. Ora, é necessário perguntar: de qual Ergonomia se está falando afinal?

Surgida ainda na segunda metade da década de 40, a Ergonomia foi marcada por duas perspectivas diferentes, uma de origem anglo-americana e outra francófona. De acordo com Wisner (2004), a Ergonomia praticada entre os ingleses e norte-americanos foi influenciada por uma orientação positivista que concebia o ser humano por uma perspectiva instrumental, o que resultou em uma análise ergonômica que faz uso questionável do que conhece do ser humano, dispondo esses conhecimentos para o engenheiro tal como se dispõem os conhecimentos sobre os insumos, os objetos, os materiais. Do lado francês, a perspectiva foi outra. Afastada das exigências militares tecnológicas postas pela Segunda Guerra, tendo uma psicologia do trabalho à procura de reconhecimento frente às outras disciplinas do trabalho e ergonomistas ligados à indústria e ao movimento operário, a Ergonomia na França teve reconhecidamente uma trajetória diferente: não se tratava de lidar com “Fatores Humanos”. Em síntese, “O objetivo da ergonomia na Grã-Bretanha era adaptar a máquina ao Homem, na França o de adaptar o trabalho ao Homem, se opondo desta forma, completamente, à adaptação do Homem à sua profissão” (WISNER, 2004, p. 31). A Ergonomia que interessa a presente pesquisa é exatamente esta última, a Ergonomia de base francófona, uma Ergonomia preocupada com a análise e a compreensão da atividade de trabalho tendo em vista sua transformação. Essa perspectiva de se conceber o trabalho pela via da

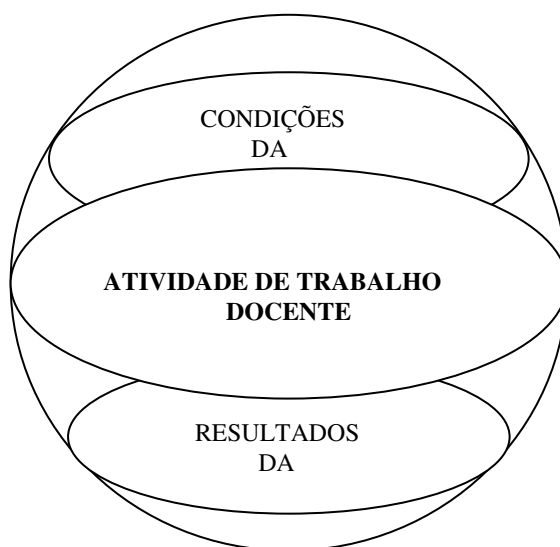
atividade parece marcar um salto qualitativo nos estudos sobre o trabalho nas décadas finais do século XX.

Falando de forma esquemática: o interesse por ‘o que está a ser feito/o que está a fazer’ característico dos debates do sujeito encontra, principalmente com a distinção entre trabalho prescrito e trabalho real, uma perspectiva muito mais ampla: a actividade torna-se o lugar de uma dialética onde agora é preciso articular os debates do sujeito com todos os tipos de normas apreendidas no horizonte histórico-social. Estas normas devem ser pensadas como anteriores aos sujeitos que com elas têm que lidar, mas também é a história desses sujeitos, anterior a estas normas, que permite abordar localmente o resultado das negociações de onde resulta, a cada vez, a reconfiguração do meio. **Com este reposicionamento, a actividade sai das disciplinas apenas do sujeito para ser um caldeirão profundamente enigmático da história, atravessando os campos disciplinares.** (SCHWARTZ, 2005, p.63, grifo meu)

Na Ergonomia um aspecto central é o que envolve as relações e distinções entre *trabalho*, *tarefa* e *atividade*. Tendo como base os estudos de Guérin *et al.* (2004), nos parágrafos seguintes veremos o que representam esses conceitos.

O trabalhador no exercício de sua profissão põe em marcha uma atividade que se realiza em determinadas condições e da qual se espera determinados resultados. Trabalhar é realizar, criar, produzir algo e isso se dá em um contexto, em uma certa organização do trabalho. Existe sempre o que se faz, as condições para sua realização e o que se espera alcançar. Os três termos, atividade, condições e resultados guardam íntima dependência entre si e encontram sua unidade no trabalho. O trabalho, portanto, é o unificador dessas três realidades distintas. Tomando como exemplo o caso do trabalho no magistério, os professores sempre encontram antes de atuarem determinadas condições para seu exercício profissional, do qual (em diferentes níveis: o próprio professor, os alunos, pais, direção escolar, secretaria de ensino, etc.) se espera um resultado. O curso desse processo passa pela atividade de trabalho (Fig.1).

Fig. 1 – O trabalho docente como unidade de três realidades⁵⁵



As relações e distinções entre tarefa e atividade, estão no âmago da Ergonomia. A tarefa corresponde ao solicitado e a atividade de trabalho ao processo de seu desenvolvimento. A noção de tarefa possui o sentido de uma demanda e antecipação, mais ainda, pode-se dizer que a tarefa fixa, por antecedência, os resultados, objetivos, metas, etc. que se deve alcançar. O operador em uma indústria do ramo de metal precisa produzir 800 peças torneadas com 3mm na parte inferior e 5mm na parte superior da peça; os funcionários de uma grande clínica de exames radiográficos precisam seguir regras de segurança e simultaneamente atender um grande volume de pacientes, vários deles com necessidades específicas (idosos, crianças, deficientes, etc.); uma enfermeira chefe precisa contribuir no atendimento dos pacientes durante seu plantão, acompanhar as demais enfermeiras e técnicas e ainda produzir relatórios informativos aos próximos plantonistas, elemento essencial para a não interrupção dos procedimentos no decorrer das trocas de turnos na enfermaria hospitalar; os professores de uma escola de educação infantil planejaram as aulas coletivamente no início da semana tendo em vista a um evento festivo integrador das várias turmas ao final da semana, precisam agora desenvolver o proposto. Todos esses exemplos de situações de

⁵⁵ Elaborado a partir de Guérin *et al.* (2004).

trabalho evidenciam o trabalhador lidando com algo que foi previamente estipulado, uma prescrição do que deve ser realizado. Tais exemplos explicitam a noção de tarefa.

No que se refere à atividade de trabalho, ela corresponde ao processo em curso no desenvolvimento da tarefa. A atividade de trabalho é o próprio realizar da tarefa⁵⁶. A tarefa não trata efetivamente da situação real, quem terá que lidar com essa situação real é o trabalhador. É ele quem terá que contornar as *infidelidades do meio* (variações, imprevistos, mudanças...) e adaptar o prescrito ao contexto real. Portanto, a tarefa prescrita e o realizado não formam uma linha única e contínua, pois que existe uma incontornável descontinuidade entre esses dois momentos (Fig.2). A compreensão e explicitação dessa questão foi um dos grandes méritos dos ergonomistas.

A atividade de trabalho é uma estratégia de adaptação à situação real de trabalho, objeto de prescrição. A distância entre o prescrito e o real é a manifestação concreta da contradição sempre presente no ato de trabalho, entre 'o que é pedido' e 'o que a coisa pede'. A análise ergonômica do trabalho é uma análise das estratégias (regulação, antecipação, etc.) usadas pelo operador para administrar essa distância [...]. (GUÉRIN *et al*, 2004, p.15, grifos do autor)

Tento procurado explicar as diferenças e relações entre trabalho, tarefa e atividade, é importante fazer aqui uma breve retomada. Como bem enfatiza Guérin *et al*. (2004, p.15), é preciso distinguir claramente três realidades:

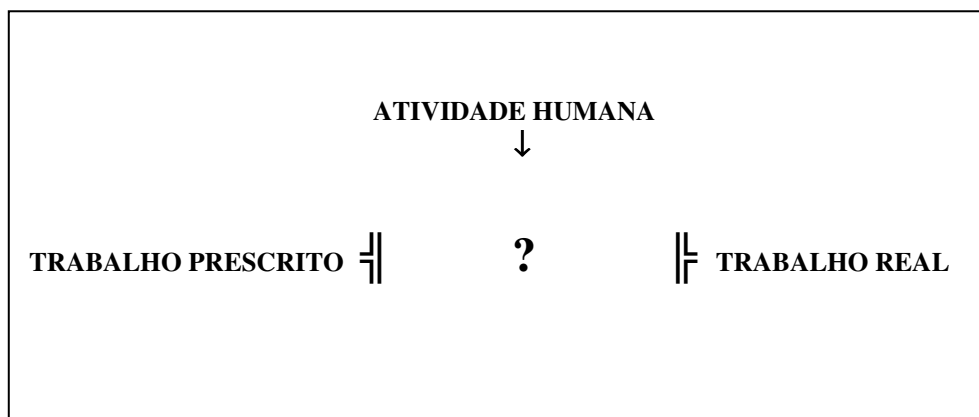
- 1 - a tarefa como resultado antecipado fixado em condições determinadas
- 2 - a atividade de trabalho como realização da tarefa
- 3 - o trabalho como unidade da atividade de trabalho, das condições reais e dos resultados efetivos da atividade.

Nessa perspectiva, a atividade do trabalhador ganha expressão. A Ergonomia ao ressaltar os saberes dos trabalhadores foi fundamental para questionar o governo taylorista do trabalho. Ficou cada vez mais claro que trabalhar não é tão somente

⁵⁶ É importante ressaltar que a noção de atividade no âmbito da psicologia de matriz soviética não passou despercebida pela Ergonomia e pela Ergologia. A partir dos anos de 1970 essa psicologia tem influenciado, a partir de diferentes apropriações, a produção teórica de estudiosos da Ergonomia na França (CUNHA, 2005).

executar ordens. Entre o prescrito e o efetivado, o ser humano não era uma simples variável. A atividade humana, realidade extremamente complexa, precisava ser considerada.

Figura 2 – Trabalho prescrito, trabalho real e atividade⁵⁷



Em resumo, pode-se dizer que a Ergonomia contribuiu fortemente para a consideração do ser humano no trabalho. Trabalhar era algo bem mais complexo do que se imaginava à primeira vista. A opção por constituir uma *análise clínica*, observando o trabalho em situação e apontando a necessidade de se considerar o *ponto de vista da atividade* confrontando-o aos demais pontos de vista presentes na instituição (supervisores, direção, chefes de setor, demais operadores) possibilitou à Ergonomia ao longo de suas décadas de existência a elaboração de um denso corpo metodológico para investigar o trabalho, como aponta Guérin *et al* (2004, p.38), “trata-se de uma abordagem teórica e prática que permite um contínuo ir e vir entre a atividade de trabalho e o conjunto de seus determinantes”. Estes determinantes, conforme o autor, se consubstanciam em fatores internos e externos. Os fatores internos correspondem à idade, sexo, tempo de serviço, estado de saúde, estado de momento (determinado pelos diferentes ritmos biológicos, cansaço), formação inicial, formação profissional continuada e itinerários profissionais. Os fatores externos delineiam as situações de exercício da atividade, dizem respeito aos objetivos a alcançar, os meios técnicos disponíveis, a organização do trabalho, regras e normas, os meios humanos, normas

⁵⁷ Elaborado a partir de anotações de aula da disciplina *Trabalho, Ergonomia, Ergologia*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, prof. Francisco Lima, Daisy Cunha e Eliza Echternacht

quantitativas e qualitativas de segurança, o espaço de trabalho, as disposições do contrato de trabalho (definição do tempo, do salário, das sanções, exigências, etc.). Fatores internos e externos se enredam e compõem um quadro em que o trabalho humano é visto como sempre portador de variabilidades, ou melhor, de uma dupla variabilidade: dos contextos e das pessoas. Como apontam Terssac & Maggi (2004) se reportando a Alain Wisner: a idéia de um operário médio, bem treinado e que desenvolve suas funções em um meio estável não existe.

Como se pode notar pelo exposto até o momento, a situação de trabalho envolve toda uma rede de aspectos a serem considerados e é razoável supor que eles possam se combinar de diferentes modos em diferentes contextos. Para compreendê-los a Ergonomia se serviu de uma diversidade de disciplinas. Em suas origens estão a Fisiologia, a Biomecânica, a Psicologia Comportamentalista, a Antropometria. No entanto, atualmente, faz nexos e se apóia também nas ciências sociais e humanas, congregando todo um leque disciplinar que inclui médicos, psicólogos, sociólogos, lingüistas, filósofos, etc. que têm o trabalho como objeto de estudo. A Ergonomia é uma disciplina de síntese (WISNER, 2004).

Tendo apresentado, ainda que de forma resumida, alguns aspectos da Ergonomia da Atividade, é preciso agora realizar o passo seguinte e esclarecer onde, com quais objetivos e com que base epistemológica se constituiu a Ergologia. O leitor perceberá que determinadas questões até aqui evocadas serão retomadas, postas em continuidade ou re-significadas.

1.3.2 – A abordagem ergológica do trabalho

De início pode parecer curioso a excessiva proximidade do termo ergológico em relação ao termo ergonomia, mas se possuem traços comuns, possuem igualmente diferenças. No século XIX, explica Vatin (2006), numerosos foram os autores que tentaram elaborar proposições gerais sobre os diversos campos do conhecimento, o que ocasionou uma profusão de neologismos (por ex. A. Comte fala em ‘Sociologia’), muitas vezes tomados a partir do recurso ao latim e ao grego. Ainda segundo o autor, a idéia de “trabalho” dominava a consciência social, política e científica da época e isso favoreceu que os estudiosos se propusessem a pensar em uma “ciência do trabalho”.

Nesses termos, as referências à ergonomia e à ergologia aparecem atreladas a essa empreitada ainda no século XIX, sendo nesse contexto expressões um tanto flutuantes.

Ainda segundo Vatin, ao longo do século XX a Ergonomia se instituiu como uma disciplina com traços bem próprios, uma formação específica, publicações especializadas, uma disciplina que evolui em seu próprio ritmo. O termo ergologia permaneceu nesse ponto muito mais livre, sujeito a diferentes interpretações. Dois movimentos intelectuais vivos que reivindicam o termo ergologia podem ser vistos no projeto teórico do lingüista Jean-Marie Gagnepain (1923-2006) e no do filósofo Yves Schwartz. A ergologia para Gagnepain corresponde a um dos pólos de um sistema analítico configurado por quatro ciências do homem diferentes, a saber: Lingüística, Sociologia, Axiologia e, finalmente, Ergologia. Trata-se de uma tradição constituída na Universidade de Rennes, fala-se então em “Escola de Rennes”, como preferem continuadores do projeto de Gagnepain.

O projeto de Yves Schwartz é distinto. Vatin (2006) conta que Schwartz reconstrói o conceito de Ergologia independentemente do elaborado por Gagnepain. O esforço teórico e metodológico de Schwartz, sempre segundo Vatin, é atravessado por uma concepção de filosofia do trabalho engajada na ação ergonômica. Tais esforços remontam ao início dos anos 80, mas somente mais tarde a noção de Ergologia se constitui de modo mais preciso na obra do autor. O projeto de Schwartz não visa constituir uma nova disciplina científica, como, ao que parece, pretendia Gagnepain, daí a preferência pela expressão “abordagem ergológica”, “processos ergológicos”, “paradigma ergológico” (VATIN, 2006, p.4). O interesse era muito mais elaborar uma noção aberta e que possibilitasse evocar uma atitude filosoficamente atenta à atividade humana.

No campo epistemológico, Vatin (2006) comenta que as diferenças entre Gagnepain e Schwartz não são menores. O primeiro encontra seus fundamentos no estruturalismo lacaniano, o segundo na filosofia da vida de Georges Canguilhem. Muito do que perpassa o pensamento de Schwartz e das bases epistêmicas que sustentam a abordagem ergológica tem suas ancoragens na Ergonomia da Atividade, na obra do filósofo e médico francês Georges Canguilhem e na do também médico Ivar Oddone, pesquisador italiano estudioso da psicologia e da saúde no trabalho. Vejamos mais pausadamente os aspectos centrais que caracterizam essa segunda concepção da Ergologia, pois é ela que interessa ao presente estudo.

A Ergologia vem sendo desenvolvida pelo Departamento de Ergologia da Universidade de *Provence* (França). Tal abordagem, ao propor uma perspectiva compreensiva da atividade, tem se evidenciado como uma instigante maneira de se conceber e analisar o trabalho humano⁵⁸. Ao perscrutar o cadinho das atividades laboriosas, o trabalho concreto, a Ergologia problematiza tanto o saber acadêmico como as lógicas de gestão empresarial no mundo do trabalho, reformulando antigas questões e colocando outras a partir de uma “ausculta clínica do trabalho humano”, mas sem pretender o status de uma nova disciplina científica (CUNHA, 2005, p.1). A abordagem ergológica corresponde a uma profunda abertura para o entendimento das complexidades que envolvem a atividade humana. Trata-se de compreender que falar do trabalho nunca é simples e envolve enfrentar as relações com o corpo, o psiquismo e as normas, o privado e o público, os valores mercadológicos e os que não podem ser por ele mensurados, a engenhosidade dos seres humanos, a ética e a política, o local e o global. Enfim, é pensar o trabalho como atividade complicada de se entender, “porta de entrada extremamente rica para problemas epistemológicos maiores” (SCHWARTZ, 1997, p. 2).

Para introduzir a perspectiva ergológica e situar a problemática que faz emergir com suas interrogações sobre o trabalho humano, um bom ponto de partida são os comentários de Yves Schwartz a respeito das palavras iniciais com que François Daniellou abre as páginas de *A ergonomia em busca de seus princípios*⁵⁹. Os apontamentos efetuados por ambos os autores se encontram de tal modo que a história humana como derivada do tecer (a trama e a urdidura) de homens e mulheres no trabalho, desenvolvidas por Daniellou, pode ser interpretada a partir da articulação entre a noção de *registro Um* e *registro Dois*, desenvolvida por Schwartz. Mas para compreender melhor tudo isso é preciso retomar o referido trecho do texto de Daniellou. Vejamos na sequência:

Em suas atividades, os homens ou as mulheres, no trabalho, tecem. A *trama* seriam os fios que os ligam a um processo técnico, a propriedades da matéria, a ferramentas ou a clientes, a políticas econômicas – eventualmente elaboradas em outro continente – a regras formais, ao controle de outras pessoas... No caso da *urdidura*, ei-la ligada à sua

⁵⁸ No Brasil, alguns pesquisadores vêm utilizando a abordagem ergológica em suas investigações, como, por exemplo, Santos (1996); Rosa (2004); Cunha (2005); Figueiredo, Athayde, Brito, Alvarez (2004); Barros, Heckert, Oliveira (2005), Brito & Athayde (2003).

⁵⁹ DANIELLOU, François (coord.) *A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos*. São Paulo: Edgard Blücher, 2004.

própria história, a seu corpo que aprende e envelhece; a uma multidão de experiências de trabalho e de vida; a diversos grupos sociais que lhes ofereceram saberes, valores, regras com os quais compõem dia após dia; aos próximos também, fontes de energia e de preocupações, a projetos, desejos, angustias, sonhos... (DANIELLOU, 2004, p.2, grifo do autor)

Schwartz (2007c) comenta essa feliz analogia entre a atividade humana e a tecelagem, apontando que nesta, “desde tempos imemoriais, cruzam-se os fios da urdidura – previamente colocados no tear – com os fios da trama, que se **entrelaçam por intermédio da navete**”. Ademais, aponta ainda, “o ritmo destes entrecruzamentos (que chamamos de pontos) é o que determina categorias particulares de tecidos” (p.105, grifo do autor). Ora, não é essa a história dos homens e mulheres trabalhando?

A **trama** pode compreender um modo de regular a produção, a tecnologia empregada, a natureza econômica do ofício, as normas formais de segurança, as disposições da legislação, etc. Na área da educação podemos falar em teorias de ensino, o sistema de avaliação formalmente adotado por uma escola, quantitativo de professores da rede, salário dos profissionais do magistério, macro-avaliações (SAEB, ENEM...), políticas curriculares, legislação, etc. A **urdidura**, ou seja, o tecer, o entrelaçar desses fios, pode compreender os diferentes percursos das pessoas, seus aprendizados inscritos em um corpo que aprende e que envelhece, a energia vital despendida, valores e saberes colocados em movimento, laços construídos entre indivíduos e grupos, projetos e aspirações. Na área da educação podemos falar nas experiências de trabalho e de vida dos professores, saberes movimentados no desenvolvimento do trabalho em sala de aula, as sinergias tecidas entre o coletivo da escola, o aprendizado e o encontro com a memória social da profissão, os valores que a atravessam, etc.

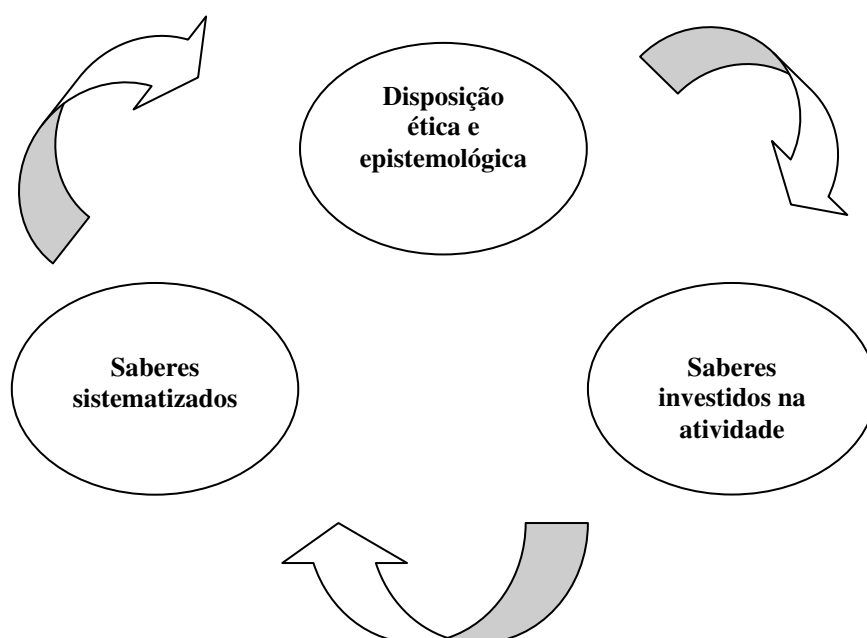
O que Daniellou denomina de trama se aproxima do que Schwartz (2007c) denomina de **registro Um**, este representa tudo o que a humanidade, em diferentes níveis, converte em memória e que preexiste ao desenvolvimento da atividade: objetos, técnicas, tradições, normas formalizadas. Por sua vez, a urdidura se aproxima da noção de **registro Dois**, o que corresponde ao encontro com a situação concreta e tudo o que é movimentado no decorrer da atividade, pois inscrita na história, a atividade desneutraliza o que era da ordem do primeiro registro, o registro Um (por isso Schwartz fala em renormalização, em re-trabalho, em ressingularização das normas antecedentes).

A dialética entre o registro Um e o registro Dois é na verdade uma problemática antropológica, algo que perpassa o próprio percurso da humanidade.

Todavia, Schwartz (2007c) chama atenção para um aspecto importante: o que é da ordem da trama ou do registro Um é visualizável e seus vestígios parecem inclusive mais palpáveis, por exemplo, **uma ferramenta é perfeitamente visível e clara**; mas **o que é da ordem da urdidura ou do registro Dois não**, estes não são diretamente visíveis e embora sejam tão decisivos como a trama e o registro Um, comumente ficam em penumbra.

Assim, ao abordar tal universo de questões a Ergologia passa a envolver uma problemática ligada à produção de saberes, intervenção e transformação do trabalho, o que exige lidar com aspectos muitas vezes desconsiderados pelas disciplinas científicas. Esse conjunto de aspectos e exigências pode ser visualizado em um dispositivo constituído por Schwartz e seus colaboradores (Fig.3). O referido dispositivo visa articular a atividade humana, os saberes e, ainda, a disposição/abertura para o aprendizado com as pessoas nas distintas situações laborais, o que compreende em certo sentido uma questão de natureza ética.

Fig. 3 – Dispositivo dinâmico de três pólos (Schwartz, 2004b).



É importante destacar que as lentes habitualmente utilizadas pelas disciplinas que se debruçam sobre o trabalho por vezes resvalam na estruturação epistemológica prévia do que é observado, deixando pouco espaço para se pensar o trabalho como realidade enigmática. É claro que todo pesquisador diante de determinado fenômeno social, quer se deseje isso ou não, incorrerá em uma determinada ‘leitura’ da realidade. Todavia, pode-se falar em diferentes níveis de estruturação, de enfoques mais abertos até os mais rígidos. Schwartz (1988) aponta que, se o que norteia o olhar do pesquisador, por exemplo, são os cortes efetuados pela dicotomia do pensar o trabalho em epítetos (trabalho abstrato / trabalho concreto, trabalho simples / trabalho complexo, trabalho produtivo / trabalho improdutivo, trabalho morto / trabalho vivo), determinados aspectos serão explicitados, mas outros tantos não o serão⁶⁰. No quadro dessas análises, ainda segundo o autor, se não se incluir a “experiência das forças produtivas” a fecundidade dialética é corrompida pela perda de um conteúdo comum aos epítetos. Isso significa que a relação entre conhecimento e experiência do trabalho abandona a relação dialética e adota a direção de sentido unilateral que vai do conhecimento para a experiência⁶¹.

⁶⁰ A análise de Schwartz efetua em relação ao trabalho concebido por epítetos é sem dúvida provocativa e mereceria um estudo aprofundado a respeito das questões que suscita. Uma empreitada como essa, no entanto, escapa aos objetivos da presente pesquisa. De todo modo, convém marcar que o trabalho concebido por epítetos, se inserido no quadro de uma relação dialética, envolve uma situação mais complexa do que normalmente se supõe. Ruy Fausto observa que, em sentido rigoroso, a dialética contém “zonas de sombra”, ou melhor, a existência de um “halo escuro” e não somente regiões iluminadas (o que destoa do pensamento linear que argumenta construindo um raciocínio sustentado na ‘clareza’ do pensamento, sendo as zonas de sombra uma espécie de desvio, portanto algo a ser evitado). O autor explica que a “distinção entre o halo de significações obscuras e o núcleo das significações claras corresponde em linguagem propriamente dialética à diferença entre **pressuposição** e **posição**, entre o universo das significações pressupostas e o das significações postas” (FAUSTO, 1987, p. 150, grifo meu). Na relação dialética o pólo oposto não é eliminado, mas suprimido (e esse suprimido afeta o que está como *posto*). O *posto* ‘existe’, mas o *pressuposto* também. Não se recusa que o *posto* possa ter maior valor, mas o *pressuposto* também vale, embora como *pressuposto* (FAUSTO, 2002). Por exemplo, em Marx existe um “discurso posto sobre os modos de produção e um discurso pressuposto sobre a história em geral”, bem como “existe uma relação de pressuposição e posição separando os ‘momentos’ (em sentido dialético, não temporal) econômico, político, ideológico, etc.” (FAUSTO, 2002, p. 16). Veja bem, é importante reter esse aspecto, não se está falando aqui de uma linear hierarquia, de simples diferenças de níveis. A noção de *posição* e *pressuposição* altera essa relação. Como observa Fausto, esse é um dos pontos de maior controvérsia, senão confusões, na Filosofia. Sem querer prolongar mais, finalizo mencionando que este não é na área da educação um debate desconhecido, mas nem por isso tranqüilo, o problema da relação entre teoria e prática no campo do ensino é paradigmático.

⁶¹ A visada marcadamente externa para com os fenômenos sociais não foi rara no marxismo e Schwartz em suas críticas está atento a isso (cf. 1988, p. 557-621). Todavia, junto com Fausto (2002), é pertinente sublinhar que o saber no marxismo é um saber que “rejeita tanto uma construção a partir do ‘auto’ (com a teoria dominando um tempo completamente estranho a toda constituição), como uma construção a partir de ‘baixo’ (isto é, a suposição de um poder constitutivo universal – para a teoria também – da história ‘concreta’). O saber em Marx tanto acolhe como nega o tempo, o vivido. É uma “teoria que fala a linguagem das coisas”. (p. 259-260). Isto vale como princípio, mas obviamente não impede que as

Os ergonomistas chamaram atenção para o fato de que o especialista externo (um pesquisador, por exemplo) deve ficar atento e se resguardar quanto a uma visão estritamente normativa. Excessos aí podem obscurecer o que se move nos interstícios do mundo do trabalho, secundarizando saberes, fazeres, alternativas, potenciais. Por isso a abordagem ergológica, seguindo aqui a expressão de Cunha (2005), nos convida a analisar “com uma lupa” o que se passa nas atividades humanas de trabalho. Compreender o ponto de vista de quem trabalha, esta parece ser uma perspectiva fértil para o campo científico e igualmente fecunda para o campo político. Comentando um artigo de Ivar Oddone, Di Ruzza & Schwartz (2003) evidenciam bem isso ao retomarem a noção de competência restrita e competência ampliada desenvolvida por aquele autor. Com base em Oddone, afirmam que:

a força da alternativa econômico-social do sindicalismo não pode se alimentar sem que a ‘atividade concreta’ seja tornada parcialmente visível, na medida que esta atividade veicula sempre este ‘trabalhar de outra maneira’ potencialmente subversivo. O esforço pára ‘mudar a fábrica e a sociedade’ e o emprego desta competência profissional ampliada, que acumula saberes sobre os funcionamentos reais do meio de trabalho, estão em interação dialética. Portanto, esta competência aparece como ‘um dos elementos maiores que contribuem para se ultrapassar a divisão capitalista do trabalho: ultrapassar a divisão do trabalho significa para os operários se reapropriar do saber [pela reapropriação dos espaços de gestão, de poder, de decisão, de informação, etc.] dos quais eles foram privados pela divisão do trabalho. (DI RUZZA & SCHWARTZ, 2003, p.5, grifo dos autores)

O que acaba de ser desenvolvido pode ainda ser expresso a partir do retorno a uma já mencionada sentença: a realidade social responde de acordo com a indagação que lhe é feita. Portanto, se o interesse fundamental é a crítica impiedosa (aliás, crítica essa correta e pertinente) ao tratamento dos seres humanos como objeto no âmbito da produção, a alienação, ao fetichismo, etc., e se nesse percurso o que não se enquadra nesse escopo (e este é o cerne da questão) é concebido como algo menor, sem importância, a compreensão de outras dimensões do trabalho são eclipsadas. Esquece-se que os seres humanos não podem somente ser dimensionados pela norma econômica e que mesmo constrangidos por ela, eles a transbordam. Cada ato de trabalho intrinsecamente comporta uma contradição que se manifesta entre as relações sociais de

teorizações, depois de Marx, tenham se inclinado por vezes em direção a uma construção a partir do ‘auto’ ou simplesmente a partir de ‘baixo’. Nesse campo não se está livre de usurpações.

produção, que pode ser compreendida como antagonica, e ao nível de indivíduo e de espécie humana, que se pode chamar de não antagonica (SCHWARTZ, 1988).

Nessa relação de antagonismo e não-antagonismo é possível entrever um ponto chave na orientação epistemológica da Ergologia e que diz respeito à concepção filosófica de Georges Canguilhem. Em seu clássico *O normal e o patológico*, obra oriunda de sua tese de doutoramento em Medicina, Canguilhem interroga a Medicina a partir do aporte teórico da Filosofia, indagando o que a área médica constituiu em torno da fisiologia patológica. Não é o caso aqui tentar desenvolver uma análise do pensamento do autor, no entanto, cabe registrar um dos aspectos que formam a questão de fundo da obra: existe uma relação de normatividade entre o indivíduo e o meio. A vida para Canguilhem não é apenas uma submissão ao meio, mas também a instituição de seu próprio meio.

O indivíduo então comporta normatividade, potência normativa própria ao ser vivo, própria à saúde. A doença é justamente a incapacidade de definir outras normas senão a instituída pela patologia, ela mesma, embora inferior, uma norma da vida. Retomando seus escritos 20 anos depois, o autor explica que a vida, em síntese, é uma oposição à inércia. Em suas palavras:

Hoje em dia, portanto, assim como há cerca de vinte anos, assumo ainda o risco de procurar basear a significação fundamental do normal por meio de uma análise filosófica da vida compreendida como atividade de oposição à inércia e à indiferença. A vida procura ganhar da morte, em todos os sentidos da palavra ganhar e, em primeiro lugar, no sentido em que o ganho é aquilo que é adquirido por meio do jogo. A vida joga contra a entropia crescente. (CANGUILHEM, 2006, p. 198)

Ora, mas se é próprio ao ser vivo instituir seu meio, ele o faz a partir exatamente do quê? Isso se dá pela mediação dos valores ali presentes, dirá Canguilhem. Esse é um ponto importante no pensamento do autor e que está presente como um dos elementos centrais da abordagem ergológica do trabalho. Vale aqui citar mais longamente o texto da resenha que Canguilhem faz de uma das obras de G. Friedmann. Os comentários de Canguilhem iluminam a presença de valores nas situações de trabalho, isto mesmo no trabalho industrial e sob o delirante ritmo do taylorismo, um contexto em que julgavam ter suprimido a subjetividade do trabalhador:

Em suma, a subjetividade reaparece em cada campo de estudo onde se tenta negar o ‘choque’, ultrapassando-o, que ele inflige à pesquisa

objetiva sobre um campo de menor complexidade e de mais fácil – mas também de mais ilusória – abstração analítica. Porque, finalmente, invocando em várias ocasiões, o valor que o operário confere ao seu trabalho como a referência última da qual depende todo o alcance, ou mais exatamente, toda a apreciação das normas de qualquer trabalho parcelar. **Se se pudesse estabelecer que na raiz dos valores sociais** – cuja presença latente mas indiscutível na consciência operária condiciona, em última instância, todas as atitudes de adesão ou recuo dos trabalhadores diante das decisões técnicas dos dirigentes da empresa – **não se encontra jamais nenhum elemento da natureza da escolha, então, certamente, poderia ser esperada uma retomada integral pela ciência dos problemas da organização do trabalho.** Mas pode se perguntar se uma tal esperança não é ainda uma forma da velha ilusão cientificista denunciada por Friedmann, no início e no fim de sua obra. (CANGUILHEM, 2001, p.113, grifo meu)

Assim, para resumir, as contribuições dos ergonomistas, de estudiosos como Ivar Oddone e George Canguilhem integram o fundo através do qual se edificou e se edifica a abordagem ergológica do trabalho. Schwartz (2007) sintetiza os fundamentos da Ergologia em quatro pontos centrais: 1) a questão da distância entre o prescrito e o real, 2) distância que é sempre ressingularizada, 3) quem a desenvolve é a atividade do corpo-si, 4) o processo é constituído em uma relação imersa no debate sobre os valores. Vejamos cada um deles.

O primeiro ponto remete à defasagem encontrada pelos ergonomistas entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Essa é uma defasagem universal em se tratando de trabalho humano: o trabalho efetivamente realizado não é uma imagem espelhada do prescrito, pois que as situações concretas e sua dinâmica não permitem linearidade entre uma ponta e outra desse processo (só idealmente, na imaginação memo, essa linha reta seria possível, a realidade concreta não se presta a esta docilidade). Essa é uma característica de toda atividade humana e que percorre a história da humanidade, atravessando inclusive a elaboração dos primeiros instrumentos, pedras esculpidas e utensílios produzidos pelos nossos ancestrais.

O segundo ponto sinaliza que embora saibamos que a distância entre o prescrito e o real está sempre presente no trabalho, nunca conseguimos dimensionar previamente qual será exatamente essa distância. Desse modo, se o primeiro ponto trazia uma proposição universal (a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real), esse segundo ponto postula que a referida distância é, ainda que não totalmente, algo singular. “É preciso, se se pudesse assim dizer, introduzir essa distância na história, pois se sabemos que é preciso ir ao encontro dessa distância, ao mesmo tempo nunca temos

todas as ferramentas suficientes para saber, com antecedência, qual será esta distância” (*idem*, p.42).

O terceiro ponto diz respeito à localização do que exatamente atravessa essas distâncias, do que arbitra nas situações de trabalho, pois ali existem deliberações conscientes e inconscientes: o humano em sua simultaneidade de fisiologia, músculo, cultura, psiquismo... Schwartz dirá que a entidade enigmática que atravessa tudo isso é o *corpo-si*. Com isso o autor quer sinalizar as dificuldades de se pensar o sujeito nas situações de trabalho: “É *tudo* ao mesmo tempo: arbitragens complicadas no interior de uma entidade que vai do mais biológico ao mais cultural” (*idem*, p.44, grifo do autor). O desenvolvimento da atividade de trabalho em Schwartz remete às deliberações de algo um tanto obscuro, enigmático mesmo, que se apresenta em termos do *Corpo* ou do *corpo-si*.

O quarto ponto compreende a relação entre a atividade e os valores. Partindo da constatação de que há sempre uma distância entre o trabalho prescrito e o real, por conseguinte, é possível inferir que existe mais de uma razão permeando a situação de trabalho. Desse modo, além da racionalidade das chefias ou dos engenheiros que conceberam as instalações ou o projeto organizacional, é forçoso reconhecer que, mesmo em dimensões às vezes muito pequenas e pouco visíveis, as pessoas efetuam arbitragens. Ora, dirá Schwartz, a pessoa “faz escolhas, conscientes ou inconscientes, como dizia ainda agora, mas ela faz escolhas. E se ela tem escolhas a fazer, é em função de critérios – e portanto em função de valores que orientam essas escolhas”, e prossegue o autor, “então, existem debates – o que eu chamo de ‘debates de normas’ – que geralmente não são vistos. E procedemos mal não os vendo, porque isso é fundamental no trabalho. **Há debates de normas no interior da menor atividade de trabalho, a mais ínfima**” (p.45, grifo meu).

Esses quatro pontos fundamentais apresentados se encontram ainda com outros anteriormente descritos: o interesse em compreender o trabalho objetivando sua transformação, a valorização da experiência vital dos trabalhadores, a recusa às ilusões do cientificismo, mas sem por aí conferir descrédito à ciência. Esses são alguns dos princípios orientadores da abordagem ergológica do trabalho. Sendo estas as questões, é possível agora entender porque Schwartz se engaja em um debate com diversos nomes das ciências sociais, como P. Bourdieu e L. Althusser, e mostre profundas reservas às abordagens do trabalho demasiadamente distantes da atividade humana ou que a pré-

determinem. Por conseguinte a Ergologia convida a analisar, compreender e problematizar o trabalho concreto, lidar com o trabalho *vivo* (no sentido atribuído por G. Canguilhem) e dele tirar o máximo de conseqüências. O trabalho é essa realidade em que se misturam laços sociais, disposições, capacidades, sentidos, valores, mas também imposições, exigências, constrangimentos. Instância de saúde para o ser humano, muitas vezes também um lugar onde se pode adoecer. Se a situação de trabalho conjuga tudo isso, então como se satisfazer com uma observação à distância que faz taboa-rasa da experiência humana? Diante disso, Schwartz argumenta que é fundamental considerar a experiência das forças produtivas⁶² e manter a vigilância ética e epistemológica no sentido de evitar que o trabalho abstrato obscureça o trabalho concreto.

A Ergonomia da Atividade possui méritos nesse âmbito. Uma de suas principais contribuições foi ter permitido a percepção de que trabalhar vai muito além do que seguir um protocolo frente a um meio de trabalho inerte, pondo assim em evidência o saber da experiência do trabalhador. A Ergonomia, cabe enfatizar, propôs que se tomasse o trabalho sem mutilações, privilegiando o *ponto de vista da atividade* (um robô não tem ponto de vista, dizia A. Wisner), sustentando-se na articulação de três registros fundamentais: (1) a dimensão física e biológica da atividade, remetendo a ergonomia às suas disciplinas de origem; (2) a dimensão prescrita das situações de trabalho, estando ligada ao patrimônio conceitual e cultural; (3) a dimensão histórica da atividade, no sentido de que toda situação de trabalho envolve o reencontro individual e coletivo da experiência humana no seio de uma situação parcialmente singular, supondo apropriações, modos de organizar, regulações (DURAFFOURG; SCHWARTZ; DAVEZIES, s.d). Nesse quadro, avançando no entendimento de que não se pode prescindir da investigação atenta do que *de facto* os trabalhadores fazem e sabem de sua atividade, constrói-se a possibilidade de um conhecimento potencialmente mais abrangente do trabalho humano.

⁶² Entre outros autores, Schwartz (1988) aponta que essa é uma dificuldade na obra de L. Althusser. Segundo Schwartz, Althusser não considera a atividade humana, acabando por considerar as pessoas como suportes das estruturas sociais mais amplas. Tal crítica converge com as elaboradas por Edward Thompson, historiador inglês que nos anos de 1970 construiu dura crítica ao pensamento de Althusser, apontando que este ignorava a categoria da *experiência humana* (um lugar não muito ‘limpo’, eivado das ‘coisas mundanas’, dirá Thompson ironicamente) e que ao fazê-lo incorre em abstracionismo. Para lembrar o título desse formidável texto, diria que a perspectiva Althusseriana, ao obscurecer o que sabem e fazem os homens e mulheres no curso da produção de sua experiência vital, acaba por engendrar *a miséria da teoria*. Cf. Thompson (1978).

Trabalhar, afirma Schwartz (2004), envolve relacionar-se com as exigências e normas institucionais (“gestão do uso de si por outros”) e simultaneamente lidar com as arbitragens que cada um dá ao próprio corpo, às próprias capacidades, aos saberes (“gestão do uso de si”). Os professores ao levarem adiante suas atividades nas escolas não escapam a essas questões.

A instituição social escola encerra, de um lado, exigências normativas várias (ordenamentos legais, estrutura burocrática estatal, normas de conduta interna, expectativas sociais, econômicas, etc.) e, de outro, um sujeito que se defronta com as situações singulares em que desenvolve sua atividade profissional. A resolução dessa equação para o sujeito (professor) é sempre o lugar de uma *dramatique*⁶³. Essa questão, que envolve compreender a inventividade do trabalhador face ao seu trabalho, ganha contornos ainda mais interessantes se a tomarmos a partir do entendimento de que não existem somente normas gerais revestindo igualmente todo o sistema, mas que as escolas conformam também uma cultura capaz de trazer nuances a essas normas. Não é justamente isto que vem apontando os estudos sob a perspectiva da História Cultural? Pelo que é possível perceber do que foi exposto até aqui, abordar a formação e o trabalho dos professores nesse quadro é algo bastante complexo.

Pois bem, finalizando esta seção, vale uma última observação: pensar a atividade humana de trabalho no quadro das especificidades do campo educacional, um campo em que diversas disciplinas e subdisciplinas convergem para compreender e intervir sobre o fenômeno da educação, encerra uma ambigüidade fundamental: sua diversidade de perspectivas voltadas para as questões ligadas à educação incorre no risco de superficialidade no tratamento dos aspectos a ele concernentes (risco esse evidente quando se ignoram os debates travados no seio das disciplinas de origem, como a História, a Sociologia, etc.); por outro lado, a possibilidade de abordar o trabalho a partir de uma perspectiva que não seja unidimensional fornece à área da educação um importante potencial. O motivo é que investigar o trabalho requer um esforço teórico que transcende o que um único campo disciplinar pode oferecer (um limite que os que exercem atividade de pesquisa no âmbito da educação conhecem muito bem: qual disciplina sozinha é capaz de abranger o que se passa nas situações de trabalho na

⁶³ Schwartz expressa com este termo uma posição oposta aos que compreendem o trabalho como um simples fazer, apenas uma ação de execução, o mero cumprir das determinações exteriores à situação. Embora sem deixar facilmente transparecer, trabalhar envolve uma situação onde se toma decisões, onde se é confrontado com valores diferentes e é preciso fazer escolhas, por vezes contraditórias. Enfim, o trabalho envolve um “*dramatique* uso de si”.

escola?). No entanto, o fato de se demandar vários campos disciplinares não significa uma natural sinergia entre eles, obviamente os processos não ocorrem espontaneamente. Um projeto intencional nessa direção compõe uma das características da Ergologia.

Como se depreende do que foi apresentado ao longo do texto, ter o trabalho como objeto de estudo não é simples. O trabalho, compreendido como realidade dinâmica e complexa, não se deixa apreender facilmente (isso talvez seja particularmente mais grave no caso da atividade profissional docente, sujeita a variados projetos educativos e com resultados/produtos pouco tangíveis). A atividade humana, como dizem os ergonomistas, é sempre uma realidade enigmática.

O desafio de uma empreitada como a esboçada anteriormente, impõe a tarefa de crítica às pesquisas que se propõe a dissertar sobre o trabalho docente sem a preocupação de compreender como as pessoas ‘sentem o trabalho em seus ossos’. Trata-se de crítica às pesquisas que se esquivam de compreender como esses homens e mulheres, professores das escolas brasileiras, levam adiante sua atividade. Afirmariam sem pestanejar: - nós já as conhecemos, sabemos o que lá se passa. O trabalho aí não tem nada de enigmático, ele é simples. Por traz dessa perspectiva a atividade humana desaparece e cede lugar ao abstracionismo, ao privilégio das normas, ao império das relações econômicas... Seria mais fecundo então abandoná-las? Talvez o melhor caminho seja o de efetuar distinções.

Precisemos melhor a questão: abordar o trabalho por meio de noções como reestruturação, mutações na produção, como também a partir de conceitos como trabalho material / imaterial, produtivo / improdutivo, se pertencente ao setor de serviços ou não, e tantos e tantos outros termos e conceitos certamente não é pouco. Eles nos ajudam a melhor compreender o trabalho humano, no caso, a docência, mas essa contribuição vai até uma parte do caminho. Ela não representa todo o caminho. É preciso analisar até que ponto essa mesma contribuição não arrisca seguir por vias que encobrem o trabalho concreto. Ignorar o que se passa nesse continente ou reduzi-lo a uma simples evidência não beneficia ninguém, principalmente os homens e mulheres no trabalho, aliás, talvez seja mesmo o contrário.

Enfim, o que as abordagens que se debruçam sobre a atividade humana vêm demonstrando é que a realidade do mundo do trabalho engloba uma rede bem mais complexa e entrelaçada do que se imaginava. As generalizações abusivas perdem então espaço para uma perspectiva mais compreensiva da realidade sócio-histórica em que os

indivíduos e coletividades se inserem e conduzem suas vidas. Bem entendido, isto não significa a impossibilidade de elaborar teorias sobre essas realidades. Não existe uma única linha aqui que sustente tal posicionamento. A questão a ser considerada é que, **se de um lado existem tendências, por outro a atividade sempre nos apanha pela retaguarda**⁶⁴. Nesses termos, bem explica Schwartz (1997), os interessados na compreensão do trabalho não podem fazê-lo com base em um monólogo com a experiência humana: é preciso ir se instruir com o trabalho.

⁶⁴ Cf. Schwartz (2007).

CAPÍTULO 2 - TRABALHO DOCENTE E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

O presente capítulo aborda o trabalho docente a partir de uma dupla perspectiva: a de que a docência é atividade humana de trabalho e que, como tal, é portadora de qualidades que são objeto de apreciação social quanto a seu valor. Este é o âmbito do debate sobre o tema da qualificação profissional e é dentro dele que os professores e sua profissão são abordados aqui. O texto a seguir está assim organizado: em um primeiro instante, a discussão recai sobre a maneira como a noção de qualificação profissional é habitualmente tratada no campo educativo; em um segundo momento, a análise se direciona para o desenvolvimento teórico da questão, momento em que se recorre às contribuições de uma subdisciplina da Sociologia com décadas de investigação sobre o tema, a Sociologia do Trabalho; em seguida, finalizando o capítulo, o problema da formação profissional docente é enfocado, particularmente no âmbito da formação contínua, objeto de interesse da presente pesquisa.

2.1 – Uma expressão recorrente

Que os professores trabalham e que para isso existe um processo de formação profissional é algo perfeitamente consensual. Todavia, se os termos da questão forem modificados é possível afirmar que o referido consenso se desmancharia facilmente. Algumas perguntas podem ajudar a entender a complexidade do problema: quais traços singularizam e quais aproximam o trabalho docente em relação aos demais modos de materialização do trabalho em nossa sociedade? O que permite aferir a elevação da qualidade ou a desqualificação do trabalho do professor? Quais relações se estabelecem entre formação profissional e o exercício do trabalho? A referida relação é direta ou, pelo contrário, não há relação alguma? Faz sentido falar em competências no trabalho docente? As competências explicam o trabalho do professor ou são justamente o que precisa ser explicado? Enfim, diante dessa série de questões, entre outras que poderiam ser arroladas, pode-se perceber o quanto na área da educação é árdua a tarefa dos que se propõem a estudar a formação e o trabalho do professor.

O quadro de indagações anteriormente efetuadas trata, de um lado, de interrogações um tanto polêmicas e, de outro, de um campo de investigação com

tonalidade acinzentada. Uma espécie de espaço intersticial na confluência de áreas do conhecimento e disciplinas acadêmicas. Os motivos para isso parecem ser, pelo menos, de três ordens: (1) as reflexões sobre a formação profissional e o trabalho do professor no campo da educação tiveram pouco contato com os fecundos debates travados no âmbito da Sociologia do Trabalho, uma disciplina com um acúmulo de décadas de investigação específica sobre o tema; (2) embora fosse de se esperar que a Sociologia do Trabalho se debruçasse também sobre o trabalho docente, esta tendeu a investir seus esforços teóricos e empíricos no trabalho industrial⁶⁵, nas relações sociais na empresa e no operariado, sendo a prática profissional docente nela apenas um tema marginal; (3) e o fato de que o processo histórico de desenvolvimento da sociologia fez com que uma subdisciplina, a Sociologia da Educação, atendesse a demanda de uma análise sociológica sobre o fenômeno educativo e, naturalmente, anexasse os temas ligados aos professores (DEMAILLY, 1987). O desdobramento disso para a área da educação não tardou a aparecer, seja em questões deixadas em aberto, seja em questões respondidas a partir de uma frágil argumentação. Vejamos um pouco mais a questão.

A idéia de qualificação faz parte da linguagem usual entre os atores do campo da educação e, comumente, costuma ser relacionada a títulos, diplomas e certificados (DEMAILLY, 1987). Este é, contudo, apenas uma das conotações em que ela é utilizada. A idéia de qualificação parece assumir diferentes formas no discurso educacional. No âmbito das políticas a idéia de qualificação docente pode assumir o modelo das competências e se fundamentar na formação contínua, como também, ainda pautando-se no referido modelo, pode ser vista a partir de comportamentos esperados do professor na formação inicial (cf. MEC/SEEF/1999 e MEC/CNE/2002). Em iniciativas mais recentes, a qualificação aparece compreendida como a resultante da articulação entre formação inicial e contínua, consubstanciando-se em um trabalho docente de qualidade, portanto qualificado. No documento que orienta a constituição da Rede Nacional de Formação Contínua de Professores da Educação Básica isto fica bastante claro:

Mas o desafio da qualidade não pode ser enfrentado sem a qualificação dos professores e demais trabalhadores da educação [...]. Isso requer que

⁶⁵ No *Tratado de Sociologia do Trabalho*, Friedmann e Naville explicam que a “sociología del trabajo no es sólo sociología de la industria, en el sentido estricto del término, sino también estudio de las colectividades de trabajo no industriales en el comercio, la administración, la agricultura. Éstas, en particular las oficinas, las empresas agrícolas no han recibido quizá toda la atención que merecían y que recibirán ahora. El *Tratado* que presentamos aquí se centra, principalmente, en el trabajo industrial” (FRIEDMANN & NAVILLE, 1992, p.7).

a formação inicial e continuada seja pensada como articulada ou como momentos de um processo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e profissionalização do professor. Nessa ótica o MEC vem, por meio da Secretaria de Educação Básica, elaborando planos e projetos para a implementação da política de qualificação não só dos professores como também dos demais trabalhadores na educação. (MEC/SEB/2005, p.20, grifo meu)

A qualificação profissional também não é objeto estranho às pesquisas acadêmicas no âmbito da educação. Em conotação próxima à anteriormente descrita, a expressão é utilizada correntemente por vários estudiosos da formação e do trabalho do professor. Isso é o que leva Nunes (2000) a afirmar, não sem identificar o viés ideológico aí presente, que as demandas atuais da comunidade escolar e as demandas de um mundo tecnológico e globalizado fazem apelo e dão força à idéia da crescente necessidade de um professor qualificado.

Mais uma vez o professor é chamado a atender a essa prerrogativa. A idéia de que **necessitamos de um profissional o ensino qualificado**, para responder as exigências e expectativas da comunidade escolar e, por extensão, do mundo tecnológico e globalizado, sustenta a defesa do investimento da formação contínua dos professores. (NUNES, 2000, p.51, grifo meu)

Na mesma direção, mas comentando a situação dos professores no Estado do Ceará no que tange a formação contínua, Lima (2001) aponta as coerções pelo que passam os docentes para que possam se qualificar.

Tudo isso desarticula a luta conjunta da categoria e promove uma corrida individual do professor para sua **qualificação** que passa a ter um caráter mercadológico, seletivo e excludente [...]. Foi a partir desse aspecto que constatei na minha pesquisa, apesar do slogan governamental Todos pela educação de qualidade, que **não há condições efetivas para que o professor seja qualificado de acordo com a proposta de formação contínua, inclusiva, emancipatória e direcionada ao desenvolvimento profissional do professor**. (LIMA, 2001, p. 162, grifo meu)

A qualificação concebida como a inserção do professor em um processo formativo (um curso, um programa, etc.) e, também, como atividade do formador que se qualifica ao levar adiante seu próprio trabalho, é a perspectiva que emerge do instigante texto de Collares, Moysés, Geraldi (1999).

A geração de professores e professoras que iniciou suas atividade nas escolas públicas a partir dos anos 70 talvez tenha sido a que mais foi chamada a ‘qualificar-se’. **Como professores, todos nós, em algum momento, fomos chamados à ‘qualificação’**, ora porque uma nova lei havia sido promulgada, ora porque um novo governo assumia para manter a mesmice da escola e suas mazelas [...]. **Tendo participado de inúmeros cursos, projetos ou programas de qualificação – primeiro porque à qualificação fomos submetidos, depois porque fomos convocados a qualificar [...]**. (COLLARES, MOYSÉS, GERALDI, 1999, p.203, grifo meu)

O que é possível ser retirado do que foi apresentado até aqui? O que a política educacional e os estudiosos no campo da educação expressam sobre a qualificação profissional? De um lado, os documentos oficiais evidenciam que a discussão relativa à qualificação não está simplesmente ausente da política educacional brasileira, de outro, percebe-se também a identificação direta entre formação e qualificação. Tal identificação não é, todavia, prerrogativa deste ou daquele segmento que aborda as questões educacionais. Seja na política educacional ou entre os estudiosos da formação e do trabalho docente, formação e qualificação parecem ser termos que se identificam, por vezes, se confundem.

Nessa ótica, é possível supor que se um processo formativo articulasse bem a formação inicial e contínua, respondendo às demandas da prática do professor, teríamos um profissional docente qualificado. Do mesmo modo, se a prática pedagógica do professor fosse eficaz e cumprisse bem os objetivos escolares ela seria reputada como qualificada, mesmo se a definição do que consideramos qualidade no ensino seja passível de controvérsias e nos deparemos sempre com o imperativo de qualificar a qualidade⁶⁶. Tais perspectivas recobrem apenas parcialmente os usos sociológicos da noção de qualificação, ainda que o entendimento de que existe identidade entre formação e qualificação não soe estranha à determinadas abordagens sociológicas. Todavia, seguindo Rolle (1989), pode-se questionar se entre a operação realizada, a formação, o *status*, a remuneração relacionada ao emprego, temos identidade entre os termos ou uma relação? A qualificação compõem qualidades que o professor ‘porta’ e são ‘observáveis’ em situação? Algumas ilustrações ajudam no entendimento.

⁶⁶ A qualidade, comenta Rios (2006), é um conceito que guarda uma multiplicidade de elementos: qual significado damos à qualidade, pergunta a autora? Não sem motivos, a autora defende que devemos qualificar a qualidade.

Mais ou menos recentemente temos nos deparado com certas situações paradoxais: os jornais noticiavam que professores universitários, notadamente na Região Sudeste, estando trabalhando em instituições de ensino privadas perderam o emprego por terem obtido o título de doutor⁶⁷. Seriam esses professores demitidos trabalhadores desqualificados? Eles perderam o emprego porque não ‘possuíam’ qualificação? Vejamos outro exemplo: homens e mulheres trabalham, contudo, quando se examina o conjunto dos salários em setores econômicos ou ramos profissionais, as mulheres, via de regra, recebem menos que os homens, mesmo para ocupações que exigem igual nível de formação ou quando se leva em conta as horas semanais de trabalho⁶⁸. Se é assim, não é razoável considerar que além do diploma existem mais elementos compondo o que se considera um trabalho qualificado? Não se insinua aí a existência de outras variáveis pressupostas que *afetam* o que se reputa como qualificação? Essas perguntas levantam a suspeita de que identificar a formação diretamente com a qualificação é algo problemático. Pouco ajuda a explicar o que de fato acontece no mundo do trabalho.

No âmbito da educação, alguns estudiosos da formação e do trabalho docente perceberam o problema de se pensar o professor a partir apenas da formação inicial e contínua e buscaram um quadro conceitual mais amplo. Assim entendo, por exemplo, a emergência do conceito de *desenvolvimento profissional docente* utilizado por Almeida (2004) e Lima (2001), em que as autoras, corretamente, buscam inserir no plano analítico as condições de trabalho do professor. Existe aí a sinalização de que pensar o exercício profissional da docência vai além da formação inicial e contínua, bem como que é necessário construir uma análise de conjunto sobre os professores e sua profissão. Todavia, como se depreende do que foi apresentado até aqui, é preciso alargar ainda mais a questão. A compreensão da formação profissional docente como parte de um processo mais amplo inscrito na noção de qualificação como relação social é uma tentativa nessa direção.

Antes de prosseguir convém fazer uma advertência: a pior que se pode concluir do que anteriormente foi dito é o desmerecimento da produção acadêmica e científica na área da educação. Não se trata disso. A produção teórica na área da educação e,

⁶⁷ Tal questão vem com alguma frequência sendo noticiada pelos meios de comunicação no Brasil. A esse respeito indico ao leitor a matéria assinada por Antônio Góis e Cláudia Collucci, “Título de doutor perde força na rede privada”, publicada na versão virtual do jornal Folha de São Paulo. Disponível em www1.folha.uol.com.br/foha/educacao/ult305u16854.shtml

⁶⁸ Cf. Bruschini (2007).

nomeadamente na sociologia da educação, foi e é indubitavelmente importante. Todavia, e é isso que está sendo aqui sublinhado, tendeu a abandonar a noção de qualificação em detrimento do sistema de formação, por vezes reduzindo este a sistema escolar e instrumento de reprodução social (DUBAR, 1997). Trabalho e formação estavam aí dissociados.

Certa vez, ao comentar as contribuições de Pierre Naville, Claude Dubar exclamava que, curiosamente, foi preciso “perto de meio século para que a sociologia francesa do trabalho recuperasse as intuições de P. Naville ligando estreitamente a qualificação à formação sem dissolver a especificidade da primeira na generalidade da segunda” (DUBAR, 1997, p.171). Oxalá que o campo educativo chegue a ela em menos tempo.

2.2 – A noção de qualificação profissional: um aprofundamento teórico

Até o momento a qualificação foi tomada como uma expressão, uma idéia, um termo de uso mais ou menos freqüente no campo educativo. Esses vários usos, porém, se afastam de sua acepção sociológica (pelo menos, como se verá na seqüência, da perspectiva inspirada por Pierre Naville). Diante disso, é importante delimitar o quadro conceitual próprio ao tema da qualificação profissional, pois é sabido que os conceitos distinguem um fenômeno de outro e remetem o entendimento do que está em questão ao universo teórico que o constitui, evitando assim equívocos e apropriações indevidas. Nesse intuito, o texto a seguir inicialmente aborda o contexto do surgimento dos estudos sobre a qualificação e um pouco do debate existente em seu interior; em seguida, a intenção é delimitar melhor seu quadro conceitual e aprofundar a discussão da qualificação como relação social, momento de encontrar as proposições de Pierre Naville, finalizando então a seção com as dimensões da qualificação assinaladas por Yves Schwartz.

2.2.1 – Apreciação social das qualidades do trabalho: uma questão recente?

Diferentemente do que se possa pensar à primeira vista, o problema da apreciação social das qualidades do trabalho não é absolutamente algo novo e já estava presente nas preocupações de Karl Marx, de David Ricardo e, antes ainda, em Adam

Smith. Este último, diz Naville (1956), foi o primeiro a pensar a heterogeneidade da força de trabalho no seio de um quadro societário fundado na manufatura e no trabalho assalariado. Como se depreende, não somente os sociólogos podem se debruçar sobre o problema da qualificação. Na verdade, a discussão da qualificação do trabalho não é apanágio do debate sociológico ou de qualquer outra disciplina acadêmica em particular. No entanto, isso não impede que certos autores e campos disciplinares, pelos aportes teórico-metodológicos que os embasam e pelo conseqüente lastro das pesquisas acumuladas em certas especialidades, possam esquadriinhar mais profundamente determinados temas que outros. Esse é o caso da Sociologia do Trabalho, em especial a desenvolvida na França, país que em determinada conjuntura emergiu uma vigorosa discussão sobre a qualificação profissional⁶⁹.

Pois bem, se é possível dizer que o tema da qualificação já estava presente nas discussões no âmbito da Filosofia, da Economia e da Sociologia anterior ao século XX é, sobretudo, a partir da segunda metade da década de 40 do referido século que ela ganhará cada vez mais importância, consubstanciando-se como um dos aspectos que compõe o núcleo da Sociologia do Trabalho na França⁷⁰. “A sociologia do trabalho clássica é em grande parte uma sociologia da qualificação” (ROLLE, 1989, p.83). Ora, mas qual é o contexto que torna pertinente esse debate entre os sociólogos?

De acordo com Dadoy (1973), após a II Guerra Mundial a situação do mercado de trabalho se apresentava um tanto anárquico pela disparidade dos salários pagos à mesma ocupação profissional, o esfacelamento das remunerações, carência de trabalhadores especializados e inadequação das classificações ocupacionais oficiais. É nesse quadro que o sistema de avaliação das qualificações emerge, pois, diante de tal contexto, era necessário um método de determinação dos salários que possibilitasse a eliminação das disparidades injustificadas, sejam estas diferenças de remuneração entre as empresas ou no interior de uma mesma empresa. Nessa circunstância, a qualificação do trabalho remetia a um modo de definir os salários com mais equidade, retomando pelos sindicatos o princípio de que “Para trabalho igual, salário igual” (DADOY, 1973, p.131).

⁶⁹ Para sínteses da produção teórica e de alguns importantes debates travados no âmbito da Sociologia do Trabalho remeto o leitor às pesquisas e estudos de Paiva (1989), Castro & Guimarães (1991), Rosa (2004), Tartuce (2002).

⁷⁰ Cf. Stroobants (2007), Tartuce (2002).

A esse respeito, Tartuce (2002) esclarece que a idéia era elaborar normas capazes de padronizar e objetivar diferentes capacidades de trabalho, tornando-as independentes dos atributos pessoais dos trabalhadores, possibilitando assim resguardar o trabalhador frente ao mercado de trabalho. Essas normas, explica ainda a autora, darão origem às *classificações profissionais* (o que corresponde à formalização das qualificações) e seus próprios conteúdos serão padronizados: cada posto de trabalho corresponde a um nível de formação, tendo o trabalhador adquirido o nível de conhecimentos necessário (referendado pelo diploma e tempos de aprendizagem), ali ele poderia permanecer sem necessariamente a obrigação de procurar novos cursos, outras formações técnicas, etc.. Desse modo, o direito de ocupar o posto estava resguardado por sua contrapartida em um respectivo nível de formação.

Conforme Stroobants (2007, p.66), o modelo conferido pelas classificações profissionais elevado ao âmbito das iniciativas oficiais será então conhecido como “classificações Parodi”, em alusão ao ministro do trabalho da época. A autora explica que, naquele contexto, patrões e sindicatos acordaram um sistema que previa equivalências entre características de determinados trabalhos, por um lado, e dos trabalhadores, por outro: as tarefas reputadas como mais simples são destinadas aos trabalhadores ‘não-qualificados’, as mais complexas aos ‘trabalhadores qualificados’.

Portanto, em resumo, sob esse modelo que hierarquiza formalmente o posto de trabalho e a formação, o trabalhador tende a ser preservado de um embate face a face com o mercado, eliminando o constrangimento de uma qualificação individualmente oferecida. Assim, a rigor, apenas os conhecimentos formais (simbolicamente validados pelo diploma, os certificados, etc.) encontrariam reconhecimento. Essa peculiaridade de classificar os indivíduos por meio dos postos de trabalho e ramos profissionais foi um dos importantes ingredientes para o grande destaque que o problema da qualificação profissional adquiriu na França⁷¹. Este é, resumidamente, o pano de fundo que possibilita a compreensão da produção teórica que emergiu na Sociologia do Trabalho na França do pós-guerra.

Em meados do século XX, o contexto em que se situa a Sociologia do Trabalho é o da constatação de uma realidade social em que visivelmente se percebia um quadro

⁷¹ A partir daí pode-se compreender os motivos das polêmicas que na França cercam o chamado *modelo de competências*. Do modo como é correntemente veiculado pelas políticas e pelas empresas, o referido modelo individualiza algo que repousava sobre definições coletivas.

de profundas transformações sociais, sendo o trabalho aí um elemento chave para a sua explicação. No período marcado pelo predomínio modo de regulação fordista, duas perspectivas teóricas emergiram, uma ligada aos estudos de Georges Friedmann, inicialmente nos anos 40, e outra ligada aos estudos de Pierre Naville, nos anos 50. As perspectivas de ambos os autores marcaram época. Alaluf (1986) assinala que a tradição que inspiraram conduziu à formação de verdadeiros paradigmas no campo da Sociologia do Trabalho. Tais tradições ficaram conhecidas como orientadas, respectivamente, por uma perspectiva *substancialista* e uma perspectiva *relativista* de qualificação profissional (FERRETTI, 2004; TARTUCE, 2002; STROOBANTS, 2007).

A concepção *substancialista* é assim denominada por tomar como base a qualidade e a complexidade das tarefas para daí derivar os atributos dos trabalhadores necessários para realizá-las, o que resulta na apreensão das qualidades do trabalho a partir dele mesmo.

Georges Friedmann investe seus esforços na compreensão do processo de apropriação do saber do trabalhador pela máquina e/ou organização capitalista, atento aos efeitos do progresso técnico sobre a qualificação, abordando-a como algo que pode ser mensurado tendo como parâmetro a frequência com que a atividade intelectual é exigida (TARTUCE, 2002). Assim, na concepção *substancialista*, a qualificação se liga às demandas impostas a partir do progresso tecnológico: a idéia é de que o desenvolvimento da tecnologia irá requerer que o trabalhador acompanhe esse movimento de mudanças e desenvolva (ou veja refluir) habilidades, conhecimentos e saberes para tal. Por conseguinte, é o conteúdo do trabalho que muda, ou seja, o maquinário, as ferramentas, os procedimentos, repercutindo assim nos sujeitos chamados a ocupar o posto de trabalho. Vivendo no período em que a automação nas empresas se prenunciava, Friedmann conduziu diversas pesquisas empíricas que concluíram pela desqualificação e também, com as posteriores mudanças de ordem técnica, pela requalificação do trabalho⁷². Essa linha de análise “o fará formular uma tese que percorrerá todas as suas obras – e também a literatura francesa –, a saber, a tese da ‘polarização das qualificações’ [...]: de um lado, possibilidade de novas funções que

⁷² É oportuno notar a diferença teórica entre Friedmann e Naville. Para este último, as técnicas e a automatização não são, em si, nem negativas ou positivas para a qualificação do trabalhador: Naville “mostra a heterogeneidade e complexidade dos resultados da automatização nos mais variados setores, ele também conclui que – justamente por isso – esse processo não desqualifica necessariamente os trabalhadores, mas favorece a aparição de novas qualificações ou de novas relações entre eles. Não há, portanto, uma recomposição, nem um alargamento ou empobrecimento de conhecimento, mas antes um *deslocamento* de saberes” (TARTUCE, 2002, p.155. grifo da autora).

requerem qualificação; de outro, persistência de tarefas decompostas, parcelares e repetitivas” (TARTUCE, 2002, p.96).

De acordo com Tartuce (2002), a perspectiva desenvolvida por Georges Friedmann terá ecos entre sociólogos brasileiros dos anos de 1950 e 1960 e *Le travail en miettes* (O trabalho em migalhas), obra de referência do autor, traduzida para a língua portuguesa encontrará certa difusão entre os estudiosos do trabalho. No Brasil, sempre segundo Tartuce, a qualificação foi predominantemente concebida a partir da “qualidade do trabalho” e do critério “tempo de formação” (p.189), estando assim próxima à concepção *substancialista*. Ademais, esta concepção de qualificação pode também ser associada à teorização derivada de Braverman (1980). Para este autor norte-americano que escrevia nos anos de 1960 e 1970, a qualificação parecia guardar relação com o trabalho artesanal, portanto, ligado a autonomia e ao domínio do ofício⁷³. Mas se a obra de G. Friedmann ressoou em nosso país, o debate mais amplo que a circunda parece não tê-la acompanhado, isto não somente no campo sociológico.

Conforme Ferretti (2004), a discussão específica da Sociologia do Trabalho sobre a qualificação era praticamente desconhecida dos autores brasileiros que nos anos de 1980 buscavam compreender as relações entre trabalho e educação. O detalhe importante, conta o autor, é que nesse quadro de precária interlocução da área da Educação com a Sociologia do Trabalho é que receberemos a tradição teórica oriunda de Harry Braverman, uma perspectiva que, ao criticar severamente o que identificava como processo crescente de degradação do trabalho sob o capitalismo, encontrou grande acolhida. De certo modo, a “bravermania que contagiou a sociologia do trabalho” (CASTRO & GUIMARÃES, 1991, p. 2) também se alastrou pelo campo educacional⁷⁴. Por sua vez, na concepção *relativista* de qualificação o enfoque dado é outro.

A concepção *relativista* compreende a qualificação como socialmente construída, considerando a questão da formação, da técnica, do processo de trabalho, etc., mas sem se limitar a esses elementos. Nessa perspectiva, a qualificação perpassa os referidos elementos, mas é situada no quadro mais amplo da relação entre capital e

⁷³ “Para o trabalhador, o conceito de qualificação está ligado tradicionalmente ao domínio do ofício – isto é, a combinação de conhecimentos de materiais e processos com habilidades manuais exigidas para o desempenho em determinado ramo da produção” (BRAVERMAN, 1980, p.375).

⁷⁴ Não deixa de despertar curiosidade o fato de que as proposições teóricas de Braverman, objeto de consistentes críticas ainda em sua época, atravessam sem mais o campo da educação ainda hoje. Braverman tem lugar importante na Sociologia e quem julgar pertinentes suas proposições tem o direito de fazer uso delas, mas reconhecer isso não autoriza a apropriação inadvertida de sua argumentação.

trabalho, em uma análise atenta às qualidades socialmente atribuídas às distintas formas laborais. Sendo esta a concepção de qualificação que orienta a presente pesquisa, ela será vista mais detidamente.

2.2.2 – A qualificação como relação social

A perspectiva que concebe a qualificação como uma relação social tem em Pierre Naville⁷⁵ seu principal nome, mas também está presente na produção teórica de outros autores contemporâneos em âmbito internacional, como Rolle (1989), Stroobants (2007), Alaluf (1986); como entre autores brasileiros, por exemplo, Ferretti *et al.* (2003), Tartuce (2002) e Castro (1997).

Assim como Georges Friedmann, Pierre Naville pertence à tradição da Sociologia do Trabalho com forte base empírica: os pesquisadores iam às empresas, produziam levantamentos, faziam entrevistas com operários, etc. As investigações Naville, todavia, o conduziram a um enfoque teórico alargado do fenômeno social da qualificação profissional no mundo do trabalho das sociedades modernas⁷⁶. Sem negar as mudanças de ordem técnica do trabalho, mas incorporando-as a um enfoque que enfatiza a dimensão histórica e comparativa, ele constituiu uma concepção de qualificação que é tecida a partir de uma diversidade de elementos, incorporando inclusive o problema das mudanças provocadas pelo avanço tecnológico, mas de modo algum se restringindo ao exame dessas mudanças. Na teorização desenvolvida a partir de Naville, a qualificação não é uma *coisa* ou espécie de *substância* que se apresenta diante de nós e em fenômenos técnicos individuais revelados empiricamente e capazes de serem decompostos, mas uma relação em que se expressa a apreciação social do valor que se atribui aos diferentes trabalhos (ALALUF, 1986).

A questão é que, em Naville, a qualificação não é algo que pode ser identificado a partir da consideração estrita das tecnologias empregadas, do sistema de repartição de tarefas, dos processos, etc. De certo modo, pode-se dizer que a qualificação escapa aos

⁷⁵ A tradição inspirada por P. Naville não é hegemônica nos estudos sociológicos, inclusive na própria França. A tradição predominante é a concepção *substancialista* assumida por G. Friedmann. Cf. Stroobants (2007, p.75).

⁷⁶ É importante esclarecer que a concepção de qualificação desenvolvida por P. Naville não é simplesmente oposta a de G. Friedmann, seja porque o posicionamento teórico deste último é também bastante complexo, seja porque assim como Friedmann, Naville compreende que o tempo de formação institucionalizado é um dos melhores indicadores da qualificação (DUBAR, 1998; TARTUCE, 2004). Assim, trata-se de uma diferença de ênfase e não de simples oposição ou negação.

olhos de quem quer observá-la estritamente ligada ao contexto da empresa. Seria o caso então de se secundarizar esses elementos? Não. Os aspectos técnicos e pertencentes ao processo de trabalho são considerados, mas estes são inscritos em um quadro interpretativo mais amplo⁷⁷. Isto porque, para Naville (1956), a qualificação não pode jamais ser compreendida a partir dela mesma, sendo sempre uma relação social cujos constitutivos são heterogêneos. Na definição do autor, a qualificação é uma relação em que “certas operações técnicas” encontram a “estimação de seu valor social”⁷⁸. Ora, mas baseado em quais argumentos Naville propõe essa definição? Por que ele se recusa a ver a qualificação exclusivamente a partir do interior de um determinado trabalho realizado? O problema central para ele parece estar no quadro societário que se desenrola com o capitalismo.

Uma divisa importante: o salariado

Cada sociedade, diz Naville (1956), trata distintamente o problema da qualidade dos diferentes tipos de trabalho: cada época histórica oferece suas próprias respostas ao problema da qualificação, pois, a rigor, toda atividade humana pode ser mais ou menos qualificada. Sob o capitalismo, todavia, essas qualidades do trabalho são objeto de apreciação quanto a seu valor econômico. Mas não é somente isso, o capitalismo marca uma maneira diferente de organizar o trabalho e a formação. Se até a época de Adam Smith, aponta Naville, a qualificação do trabalho não remetia ao juízo eminentemente econômico, sendo estreitamente ligado à pessoa, o mesmo não acontece à medida que o sistema do capital se aprofunda: o capitalismo separa não somente o trabalhador do produto de seu trabalho, mas separa igualmente a preparação para o trabalho do lugar de seu efetivo exercício. Esse aspecto é decisivo para a problemática da qualificação. Vejamos um pouco mais o que representa esse processo.

Stroobants (2007) explica que o que denominamos hoje comumente como trabalho assalariado, bem como o quadro que em torno dele se estrutura, é uma invenção um tanto recente. A relação salarial acompanha modos de organização social,

⁷⁷ Alaluf (1986) explica que a análise precisa tanto valorizar as situações laborais e o que ali é posto em movimento na relação entre o trabalhador e seu trabalho, como também considerar os determinantes que são exteriores à situação.

⁷⁸ “Fondamentalement, c’est un rapport entre certaines opérations techniques et l’estimation de leur valeur sociale...” (NAVILLE, 1956, p. 129, grifo do autor).

de existência e ritmos de vida, com instituições de formação, legislação, dispositivos de seguridade social, etc. Tem-se aí a intervenção do Estado seguindo o espírito do liberalismo, como também, nos termos de um sistema que alcança escala mundial, todo tipo de assimetrias e precarização no tocante à norma salarial. Seja como for, a relação em que o trabalhador vende sua força de trabalho para outrem e recebe uma determinada contrapartida monetária é sinal de mudanças profundas: a relação posta pelo salariado delinea “um princípio organizador da sociedade” (*idem*, p.11). A natureza dessas mudanças fica nítida quando se considera o caso das corporações de ofício.

O sistema corporativo, aponta Stroobants (2007), possui traços muito próprios que enlaçam a aprendizagem do ofício ao seu exercício, um sistema em que subjaz o ideário do artesanato. As corporações articulavam sistemas de controle (por ex. idade de ingresso, tempo de aprendizagem, número de aprendizes por mestre, etc.) e proteção profissional (por ex. pela garantia do monopólio de exercício do ofício e proteção contra pressões oriundas de concorrentes potenciais). O processo de aprendizagem era mais ou menos longo dependendo do ramo (por ex. cozinheiro, ferreiro, etc.), chegando o jovem aprendiz a períodos de doze anos de aprendizagem. Nesse percurso profissional, comenta ainda a autora, a divisão do trabalho é fortemente estruturada pela hierarquia corporativa, todavia, do aprendiz ao mestre a hierarquia não é piramidal e sim linear, mas não somente isso, essa relação institui uma via que segue da aprendizagem ao exercício do ofício que, uma vez aprendido e chancelado pela corporação, será exercido por toda a vida.

Esse sistema entra em declínio à medida que o modo de produção capitalista progressivamente avança: a indústria moderna faz o ofício sair de si, dirá Naville (1967). As mudanças que esse processo acarreta são bem definidas por Marcelle Stroobants, como veremos a seguir, temos aqui uma espécie de divisa entre formas sociais. Stroobants (2007, p.12) compreende que duas ordens de características demarcam o modelo das corporações do salariado. Vejamos cada uma delas:

1) separação entre trabalho e capital: o trabalhador salariado não possui nem os meios de trabalho (matéria prima e instrumentos) e nem o produto de seu trabalho. O trabalhador agora não comercializa o que produziu, como no sistema artesanal e também não é, obviamente, propriedade de seu patrão como o escravo da antiguidade: o trabalhador vende sua força de trabalho para o empregador, por um tempo determinado.

Esta é a relação que impera. Ela é possível porque o trabalhador é livre (efetivamente o trabalhador possui liberdade formal, pois o trabalho para ele é condição de subsistência), sendo formalmente livre pode então dispor de sua força de trabalho: pode mudar de emprego, mudar de empresa, mudar de ramo, pode mudar completamente de atividade se assim lhe convier. Existe, portanto, uma mobilidade crescente dos trabalhadores no mercado de trabalho, o desenvolvimento do salariado faz com que ela se amplie para os mais diversos ramos e setores. A mobilidade dos salariables corresponde uma divisa central em relação às formas próprias ao sistema das corporações.

2) separação entre formação e emprego: separação entre o lugar em que as competências dos trabalhadores são formadas e o lugar em que são utilizadas. O jovem aprendiz, entre 8 e 17 anos, era apresentado ao seu mestre e permanecia com ele por anos. Um contrato registrava o período da formação, o número de aprendizes que seriam acolhidos e os valores a serem pagos por seus familiares. O mestre ensinava o ofício, mas também os alojava, os alimentava, uma situação em que, de certo modo, educação e trabalho se cruzavam. Com o término de sua educação, o jovem, agora integrado às normas da corporação, é mais um companheiro de ofício. Porém, a partir do momento em que há crescente mobilidade do trabalhador, para o patrão o investimento na formação do trabalhador é decididamente um risco: o trabalhador pode sair, pode procurar outro emprego e até mesmo uma empresa concorrente: “a separação da formação do emprego é um corolário do salariado” (STROOBANTS, 2007, p.67).

Portanto, a partir da compreensão de que o salariado traz consigo a separação entre capital e trabalho e a separação entre formação e emprego, chega-se a conclusão de que é improcedente tentar analisar a qualificação de um determinado trabalho identificando-a em seus próprios conteúdos: por ex. quando se circunscreve a análise às tecnologias empregadas, à repartição de tarefas e aos modos de proceder dos trabalhadores de uma determinada empresa. Isto porque não há mais coincidência entre a esfera da formação e a do trabalho: diferentemente dos antigos processos de identificação entre aprendizado e trabalho, o capitalismo promove a separação entre o formar e o trabalhar, não se é mais educado *no* e *pelo* trabalho, mas, antes de mais nada, estabelece-se um corte que separa o aprender e o exercer uma atividade profissional específica. Dizendo de outra maneira, de forma distinta ao “artesão que se tornava ferreiro forjando, a competência do futuro assalariado se forma na escola, antes de ser

testada no mercado de trabalho” (STROOBANTS, 2004, p.159). A escola, aliás, nesse novo contexto terá papel importante, sendo um dos fundamentais mecanismos contemporâneos para a produção da qualificação, ainda que, diante dessa nova realidade, o título escolar seja uma condição necessária, não suficiente (STROOBANTS, 2007).

Para Naville, o quadro societal assinalado com o salariado faz com que a qualificação não possa então ser apreendida pelos conteúdos do trabalho, mas por uma análise que relacione a esfera da formação (escolar, profissional...) e a esfera do trabalho: ambas as esferas devem postas em relação (ALALUF, 1986; TARTUCE, 2002; FERRETTI, 2004). Como se depreende, Naville inscreve suas proposições em uma perspectiva mais ampla em que, de um lado, identifica um movimento de separação entre a aprendizagem e o exercício profissional, de outro, identifica a evolução do trabalho salariado como um maior distanciamento entre o trabalhador de seu trabalho (ALALUF, 1986). Em Naville, há separação entre formação e atividade profissional, mas o autor separa e relaciona, sem que nenhum dos termos se confunda.

Retendo o entendimento de que analisar a qualificação envolve relacionar esferas distintas, a da formação e a do trabalho, pode-se então seguir avançando na compreensão da questão: a de que a qualificação é um processo socialmente produzido.

Um processo socialmente construído

Ora, diz Naville (1956), se a qualificação fosse uma espécie de propriedade concreta e algo adquirido de uma vez por todas, então o salário dos trabalhadores de um respectivo nível conduziria a um valor constante, mas não é isso que ocorre: as variações se apresentam entre diferentes níveis de trabalhadores e dentre os trabalhadores de um mesmo nível. Pode-se entrever aí que a problemática suscitada pela qualificação ultrapassa as questões de ordem técnica: existe uma consideração social do que se reputa como qualificações, com todos os conflitos, impasses e contradições que aí se apresentam. Essa apreciação social do que se considera como qualificação é bem sublinhada nas teorizações do autor.

Para Naville, as distintas formas sociais outorgam modalidades de produção e constituição política de modo a atribuir seu selo a uma hierarquia de trabalhos, todavia, por critérios que são mais morais e políticos do que técnicos (NAVILLE, 1956). Matéo

Alaluf confere bem a dimensão dessa questão, ilustrando as aparências e a diversidade que em torno dela circulam:

[a definição da qualificação] é dada *a priori* como uma evidência. Um médico é mais qualificado que um pedreiro, e um pedreiro qualificado vale mais que um iniciante. Se um ganha mais que o outro, é em razão de sua qualificação. Com a qualificação aborda-se então uma questão bem circunscrita: aquela da hierarquização dos indivíduos em função das tarefas que eles são obrigados a realizar em seu trabalho. Todavia, perde-se rapidamente nos meandros desta evidência. O médico é mais qualificado que o pedreiro porque ele estudou por mais tempo matérias complexas. A qualificação não seria então ligada apenas ao trabalho, mas também à escola. Se o número de médicos aumenta consideravelmente, sua renda tende assim a baixar. É também a raridade de uma competência que faz seu valor; ela é, pois, um assunto de mercado. O médico é mais qualificado na medida em que sua atividade é principalmente intelectual, enquanto a do pedreiro é manual. A diferença realça então igualmente as formas de divisão do trabalho e a apreciação que cada um faz dos trabalhos manuais e intelectuais. O médico, como o pedreiro, é avaliado também por aquilo que ele é não somente em seu *métier*, mas também na maneira de morar, de se vestir, de viver seus lazeres e suas férias, de se comportar em sociedade. (ALALUF, *apud* TARTUCE, 2002, p.2)

Verifica-se então que vários aspectos concorrem para compor a qualificação, aspectos esses que integram a própria tarefa a ser desenvolvida, mas que é perpassado pelo *status* profissional (o simbolismo que acompanha os diferentes trabalhos), pelas variações de mercado (por ex. com a quantidade maior ou menor de profissionais disponíveis), tempo de aprendizagem (educação em sentido *lato*, formação escolar, formação profissional), entre outros elementos. Portanto, múltiplos aspectos podem se apresentar e cobrar força na definição dos contornos da qualificação, o que ratifica a proposição de que esta é um processo socialmente construído.

Mas se esses aspectos permitem identificar que a sociedade realiza classificações dos indivíduos, existiria algum elemento comum que perpassa essas classificações? Sendo mais preciso, seria possível identificar algum tipo de determinidade? Existe algum critério dotado de maior objetividade para assinalar a qualificação? Para Naville, uma importante determinidade está na aprendizagem.

Naville explica que se o julgamento social do que se compreende como qualidades dos trabalhos variam muito ao longo dos diferentes momentos históricos, um aspecto se apresenta como mais comum: a aprendizagem. Para ele, o elemento essencial da qualificação do trabalho é o tempo necessário à aprendizagem. Tempo que está

sujeito a combinação de um conjunto de variáveis, como a característica mais ou menos completa da operação, seu nível de dificuldade e conseqüente ampliação de conhecimentos e experiências; o tempo de aprendizagem varia também conforme o aspecto biológico do indivíduo (por ex. a idade, as capacidades psico-fisiológicas, etc.); varia bastante em função dos métodos pedagógicos utilizados; varia em função do lugar em que se realiza a aprendizagem (por ex. a escola, a fábrica, etc.); varia se lidamos com uma situação de aprendizado inicial ou não; varia de acordo com o nível de educação geral de uma população; mas também de acordo com variações geográficas, volume da população, normatizações oficiais, etc. (NAVILLE, 1956).

Se o tempo é um aspecto singularmente importante nas teorizações de Naville (1956), por outro lado, o autor adverte sobre os equívocos nesse campo. Ele aponta que não se deve acreditar que basta aumentar o tempo despendido na formação para elevar a qualidade do trabalho: a aprendizagem profissional comporta um tempo mínimo para que se efetive (despender menos tempo precariza a formação) e comporta igualmente um limite superior, cujo teto é dado pelo próprio tempo mínimo (agregar mais tempo de formação torna-se contraprodutivo). A formação, então, caminha por esse fio que possui, de uma parte, um limite superior, de outra, um limite inferior. Um processo sempre cambiante e que se move com base nas tecnologias empregadas, o contexto histórico, a geografia, as exigências institucionais, as demandas sociais, etc..

O critério tempo considerado por Naville não entra em suas análises de maneira fortuita, pois ao seu fundo está a teoria marxista do valor, conforme Matéo Alaluf:

Se Naville dá uma grande importância ao tempo de formação que ele considera como medida da qualificação, não é porque a formação determina a qualificação, mas porque ela constitui, especialmente em razão do custo elevado de cada ano de formação para a coletividade, o melhor índice da importância acordada pela sociedade aos diferentes empregos que serão depois distribuídos aos indivíduos. (ALALUF, *apud*, TARTUCE, 2002, p.170)

Naville desenvolve o problema da comparabilidade da qualificação do trabalho com recurso aos conceitos marxianos de trabalho simples e trabalho complexo⁷⁹, de

⁷⁹ “O trabalho humano mede-se pelo dispêndio da força de trabalho simples, a qual, em média, todo homem comum, sem educação especial possui em seu organismo. O *trabalho simples médio* muda de caráter com os países e estágios de civilização, mas é dado numa determinada sociedade. Trabalho complexo ou qualificado vale como trabalho simples *potenciado*, ou antes, multiplicado, de modo que

modo que “o trabalho qualificado pode ser compreendido como um múltiplo do trabalho não qualificado ou simples” (NAVILLE, 1956, p.54). Contudo, faz questão de sublinhar que é socialmente e não individualmente que a questão se apresenta, explicando que para o operador individual, mesmo em tarefas socialmente reputadas como elementares, seu trabalho aparecerá como único e incomparável. Esse trabalho considerado como simples, segue explicando autor, não se trata de um determinado trabalho concreto, mas o trabalho considerado medianamente elementar para um determinado nível de desenvolvimento social e técnico, notadamente em relação ao nível de instrução geral da população.

Resumindo o que foi apresentado anteriormente, temos que, de um lado a sociedade classifica e hierarquiza os diferentes trabalhos por meio de qualidades que referenda, por conseguinte a qualificação é um fenômeno que comporta um juízo eminentemente social, moral e político; por outro, a qualificação está inscrita na relação social do salariado, por conseguinte é atravessada pelas contradições entre capital e trabalho.

A formação (em sentido amplo) erige certas qualidades do trabalhador, mas estas precisam, sob o salariado, encontrar sua contrapartida: o trabalho. Este último não existe por si, como, de outra parte, a esfera da formação também não encontra valor social em si mesma. A dimensão dessa relação estruturada no salariado fica nítida quando se acompanha a situação em que o nível de cultura e a aprendizagem que incrementa o exercer de uma determinada atividade não se realiza por não encontrar reconhecimento social de sua pertinência, não encontra então salário, perde valor, sendo esse o caso dos diplomados que não encontram mais disponíveis as ocupações profissionais que seu certificado permite aceder: as qualificações sem emprego, sem colocação no mercado, cessam de ser socialmente qualificações (NAVILLE, 1956). Em Naville, portanto, a qualificação é um processo que *põe* em relação a esfera da formação e a do trabalho, considerando o quadro mais amplo das relações sociais que as perpassa e as nuances que as variações históricas, geográficas, culturais, etc. podem produzir.

Tais questões apontadas aqui obviamente ultrapassam a formação profissional, vão além do exercício ocupacional e transbordam a problemática de sua remuneração, mas simultaneamente vincula estreitamente essas questões umas as outras. Longe de

uma quantidade dada de trabalho qualificado é igual a uma quantidade maior de trabalho simples” (MARX, 2006, p. 66, grifo do autor).

tornar o trabalho do pesquisador mais fácil, a tarefa se torna bem mais difícil, afinal, se por um lado a noção de qualificação como relação social possibilita uma maior riqueza analítica, por outro aumenta o grau de complexidade da pesquisa. Nessa perspectiva, a qualificação do trabalho não representa uma fórmula de identificação do trabalho qualificado, tampouco um conceito estático. Por meio dela não se encontrarão supostos atributos indelévels do trabalho qualificado e muito menos conceitos que simplifiquem o processo de pesquisa. Talvez, o melhor modo de concebê-la seja como uma noção heurística (CASTRO, 1997; FERRETTI, 2004). Tal entendimento possui o mérito de, já no princípio, sinalizar que a investigação sobre a qualificação não corresponde de modo algum à sua estrita identificação em um determinado trabalho, como igualmente sinaliza que não se trata também de focalizar a formação circunscrita a si mesma, o que parece expressar bem as intuições de Pierre Naville.

2.2.3 – As dimensões da qualificação profissional

Até o momento a qualificação profissional foi apresentada sem a ‘abertura’, se assim se pode dizer, de suas dimensões. A qualificação foi vista até aqui como uma relação, mais propriamente como uma relação social que entrelaça elementos múltiplos e heterogêneos. Todavia, é possível avançar ainda mais em sua compreensão distinguindo o que, de início, se apresenta como totalidade. É exatamente nesse ponto que a abordagem da qualificação a partir de suas dimensões, conforme a perspectiva desenvolvida por Schwartz (2000), mostra sua pertinência. Ademais, a abordagem da qualificação por esta via possibilita estabelecer uma outra visada sobre um tema que é dos mais polêmicos, o das relações e conflitos entre a noção de qualificação e a de competências.

Com Schwartz (2000), é possível abordar a qualificação a partir de seus constitutivos internos e externos e, ainda, ultrapassar as restrições de um enfoque unidimensional da qualificação, por exemplo, quando se promove *identidade* entre esta e a formação certificada (o diploma) ou entre esta e o saber/saber-fazer. Assim, seguindo o autor, a qualificação profissional pode ser concebida em três dimensões: a **dimensão social**, a **dimensão experimental** e a **dimensão conceitual**.

A **dimensão social** diz respeito às tramas da complexa rede relacional em que uma dada qualificação se enreda no seio de uma determinada sociedade. A dimensão

social, ou se se quiser, do reconhecimento social da qualificação, mostra sua vivacidade nas mudanças que o mundo do trabalho vem presenciando, o que pressiona por novas demandas quanto à codificação social das qualificações e os problemas postos pela gestão e pela economia. De qualquer modo, o que fica cada vez mais evidente é que os modelos tradicionais de identificação da qualificação, como é o diploma e o que ele permite aceder, não têm absolutamente nada de naturais, embora assim parecessem por muito tempo.

A qualificação profissional é uma “invenção social” que insere as capacidades humanas em meios socialmente eivados de contradição. Sua operacionalidade, contudo, depende da existência de referentes que possam balizá-la e que normalmente são tidos como neutros para as partes envolvidas. Na situação atual do mundo do trabalho são, precisamente, esses referentes que arrefecem e trazem consigo um quadro em que as apreciações sociais do trabalho são muito mais fluidas e, por que não dizer, perigosas para os trabalhadores. Nesse sentido, Schwartz observa que não se pode deixar de levar em consideração a pouco auspiciosa situação dos trabalhadores nesse contexto, mas que também é necessário considerar que as competências promovem questionamentos sobre a relação entre o trabalhador, o trabalho e a gestão. Por esse lado, é possível apontar que as reflexões sobre a distância entre a perspectiva da qualificação e a da competência fazem justamente emergir uma noção mais problemática da qualificação. A competência não envolve assim somente um conteúdo negativo, de modo que posicionamentos unilaterais devem ser evitados.

Em última instância, essa discussão em torno das competências nos reenvia a um reconhecimento pelas empresas de que as atividades de trabalho são atravessadas por valor e saber estratégicos que podem assegurar maior produtividade. Obviamente esse reconhecimento tem conteúdo conservador, uma vez que diz respeito à ilusão neo-taylorista dos empresários em criar dispositivos capazes de enquadrar, controlar, dirigir e avaliar a competência humana em proveito de maiores ganhos de produtividade. Trata-se de um movimento que, a nosso ver, reforça “a contrapé” à idéia do trabalho como espaço de formação, bem como do trabalho como experiência formadora [...]. (CUNHA, 2005, p.7)

A **dimensão experimental** põe em evidência o que o taylorismo teimou em ocultar, o saber do trabalho, e remete à compreensão da qualificação às atividades concretas. O trabalhador ao desenvolver sua tarefa não a faz como um autômato, ao desenvolvê-la ele se apropria de instrumentos, modos de operação, técnicas e é imerso

em uma cultura que, conforme Dubar (1997), é todo um processo de socialização profissional. Tal apropriação supõe sempre um fazer diferente, uma transformação mesmo que em filigranas, que sutilmente preenche as operações nas fábricas, nas oficinas, nos escritórios e também nas escolas. Esse saber é construído em trabalho, ao longo do tempo. É por isso que Maurice Tardif insiste em dizer que trabalhar envolve aprender a trabalhar. O diploma que habilita à docência nos diz algo sobre a qualificação, e certamente algo muito importante, mas não diz tudo.

Tal como Marx já havia enunciado, toda práxis social é, de certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real no trabalhador. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho [...]. Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional [...]. Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e também sua identidade, modifica também, sempre *com o passar do tempo*, o seu 'saber trabalhar'. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, *uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho*: 'a vida é breve a arte é longa', diz o provérbio. (TARDIF, 2002, p.56-57, grifos do autor)

O contexto em que fica cada vez mais explícito o quanto era importante considerar a problemática da experiência e do saber dos trabalhadores é o dos anos de 1970, ocasião da realização de diversos estudos sociológicos e, principalmente, de estudos ergonômicos. Sob o predomínio do modelo de regulação taylorista (que não foi ainda dissipado e convive com as demais formas de regulação) o que era desejado do trabalhador era claramente estipulado: a prescrição da tarefa era precisa e ao trabalhador cabia cumpri-la. Mas os pesquisadores constataram que o que circulava nas fábricas não seguia nesses termos. O que lá se colocava em movimento excedia, e muito, o que era prescrito. A defasagem entre o trabalho prescrito e o trabalho real era uma marca forte da presença dos trabalhadores, mas ali também havia o intercâmbio de saberes, linguagem, gesto, construção de laços... O interstício do cotidiano laboral era vitalmente preenchido por todo um conjunto de elementos movimentados por homens e mulheres no trabalho.

A respeito dessa questão anteriormente comentada, Schwartz (2000) oferece um exemplo que merece nota: a Sociedade Nacional de Ferrovias, uma empresa de

transporte ferroviário, em certa circunstância implementou um programa de gestão informatizada e, nesse processo, dispensou os trabalhadores mais experientes. A crença na pouca utilidade do saber experiencial frente à inovadora gestão informatizada, então, não demorou a apresentar suas contradições: as situações de trabalho manifestaram graves problemas e as análises posteriores indicaram que existia ali um saber-fazer “histórico” que fora erroneamente ignorado, fato que pôs em evidência a não existência de “taboa rasa” nas situações de trabalho (SCHWARTZ, 2000). A dimensão experimental diz assim respeito à atividade concreta e, como já visto no capítulo anterior, é lugar de uma dupla dialética entre, de um lado, o conceito, as normas, o prescrito e, de outro, a experiência sempre singular do trabalho humano. Essa dimensão experimental, vale ainda dizer, impõe limites incontornáveis ao primeiro registro (pólo do conceito) e que transparecem no exemplo da empresa ferroviária já comentado.

A **dimensão conceitual** é a dimensão correspondente aos saberes formais, aos conceitos, às normas, às orientações prévias à atividade. É importante reconhecer que a qualificação está mesmo ligada ao registro dos conceitos e que estes (embora não exclusivamente) são obtidos no processo formativo, nomeadamente na formação inicial e na formação contínua. A dimensão conceitual sinaliza do exterior a qualificação, mas o faz parcialmente: sempre será necessário o encontro com o *registro Dois*. No entanto, cabe aqui uma advertência: “Ninguém ganha ao trapacear com o ingrediente 1[dimensão conceitual]; favorecer o acesso a formações não equivale a entregar diplomas dispensando de seguir formações” (SCHWARTZ, 1998, p. 131). Portanto, não basta distribuir certificados, banalizar diplomas, ofertar registros de formação sem que o sujeito passe efetivamente pelo processo formativo específico às exigências de cada campo profissional. Distribuir diplomas secundarizando a efetiva formação não beneficia ninguém.

A relevância da dimensão conceitual também se apresenta à medida que autoriza que determinados grupos se alistem nas hierarquias profissionais, delineando relações assimétricas, muitas vezes, no mesmo local de trabalho. Schwartz (2000) comenta que o balé de fusões, reações, sublimações, etapas e fases que se apresentam aos olhos dos operadores em uma indústria não são, em seu todo, transparentes para eles; dito de outro modo, mesmo sendo o lugar onde trabalham, esses operadores não conseguem decifrar o que está por trás de certos processos e fases da operação. Na empresa, essa “incultura” conceitual é então barreira e, simultaneamente, argumento para sua inferioridade

hierárquica, ela deixa na penumbra a própria substância de seu ofício, bem como dificulta o diálogo com os engenheiros.

Todavia, quanto aos engenheiros, estes também padecem de uma certa “incultura”: o que lhes escapa é o saber em trabalho posto em movimento pelos operadores no cotidiano da fábrica, elemento esse que é fundamental para que as instalações sigam seu funcionamento ordinário e que os engenheiros, decididamente, não dominam. Essa questão fica bem nítida quando, em outro momento, Schwartz comenta que durante uma greve e conseqüente paralisação dos operadores de uma determinada indústria química, para que os delicados processos não fossem interrompidos o corpo de engenheiros foi chamado para a condução direta das instalações e, rapidamente, tiveram que parar a produção por razões de segurança. Essa problematização desenvolvida por Y. Schwartz, como se depreende, articula o *registro Um* e o *registro Dois* comentados no Capítulo 1.

Em resumo, as três dimensões apontadas anteriormente (dimensão social, dimensão experimental, dimensão conceitual) integram uma conceituação de ordem mais geral denominada de qualificação profissional. A qualificação abordada por essa via ganha valor interpretativo e suas dimensões permitem apreender os vários aspectos que a constituem, considerando o homem e seu trabalho no quadro de uma relação social estruturada nas tensões com uma forma social específica, o modo de produção capitalista, e cuja interpretação requer a observância de múltiplos aspectos, tais como as variâncias regionais, a história, as tradições locais, a organização dos trabalhadores, as pressões do mercado, etc.

A abordagem da qualificação pela via de suas dimensões permite compreender bem algumas impropriedades presentes em argumentações apressadas que identificam na noção de competências somente mistificação e aumento da exploração do trabalho capitalista. De outra parte, também coloca em evidência as inconsistências e o viés ideológico do modo como comumente estas são apresentadas no discurso das empresas e nas políticas educacionais. A problemática das competências (mesmo que, não raramente, não se tenha clareza do que efetivamente representam) está literalmente inscrita na educação brasileira. Alguns exemplos ilustram isso.

A Resolução CNE/CP 01/2002, ao instituir as *Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica*, estabelece em seu Art. 3º que se considere “a competência como concepção nuclear do curso” e que no Art. 8º se defina

que “As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos...”. Mas não somente, para além da formação de professores, a noção de competências na política educacional brasileira permeou também outras instâncias, como a reforma curricular e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)⁸⁰. As justificativas para as mudanças no Ensino Médio podem, emblematicamente, ser acompanhadas na apresentação que o então Secretário de Educação Média e Tecnológica do MEC, Ruy Leite Berger Filho, faz dos PCNEM: o mundo está em transformação, “mudanças na produção de bens, serviços...” e a escola precisa acompanhá-lo. Em suas palavras:

O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exige que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho.

Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. (BERGUER FILHO, 1999, p. 13)

Formar por competências e avaliar competências, eis a trilha aberta por determinados segmentos da intelectualidade brasileira e pela política educacional ao final do século XX. Todavia, quando se considera as dimensões da qualificação os ‘pontos cegos’ dessa discussão se tornam explícitos: a competência profissional de um professor, por definição algo articulado ao exercício concreto de sua profissão, não é a explicação, mas o que precisa ser explicado. Buscar no ato do trabalho os determinantes da competência é, por outras vias, permanecer aprisionado à concepção *substancialista* da qualificação. Diferentemente, o que foi aqui apresentado vai em outra direção, alertando que as competências nem devem ser recusadas sem mais, nem vistas como da livre iniciativa do sujeito, pois que elas são constituídas dentro de um quadro societal mais amplo e, em última instância, também precisam encontrar seu mercado.

⁸⁰ Uma boa análise a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e seu processo de elaboração pode ser vista em Zibas (2001).

Nesse ponto é que a perspectiva aberta por Y. Schwartz parece avançar. De certo modo, a abordagem da qualificação desenvolvida por ele possibilita focalizar por diferentes ângulos o problema da qualificação do trabalho, mas sem por aí derivar em uma posição binária, portanto simplificadora, entre esta e a noção de competências. Assim, o exame de uma situação concreta comporta a análise do que está e não está lá, em outros termos, comporta ‘passagens’ entre parte e todo, local e global. Aqui, os saberes dos trabalhadores, a inventividade, os laços coletivos, as dificuldades, entre outros aspectos, podem ser considerados em conjunto com elementos estruturantes, como a forma econômica, a política, etc.. Seguindo esse raciocínio, chega-se ao seguinte resultado: a *posição* da dimensão experimental da qualificação *pressupõe* a dimensão social e a dimensão conceitual. A qualificação profissional é aqui, em termos dialéticos, uma produção social que está e ultrapassa as situações particulares.

Pois bem, tendo abordado a qualificação profissional no que se refere ao seu delineamento teórico-conceitual, no próximo momento a preocupação recai sobre a problemática que vincula a formação docente à qualificação. A formação profissional do professor, particularmente a que se consubstancia nos processos de formação contínua, é o objeto central dessa discussão.

2.3 – A formação contínua como política para a qualificação docente? – um panorama dos estudos sobre a formação contínua de professores

‘Qualificar’ os professores se transformou em uma espécie de palavra ordem desde os anos de 1990. Dirão alguns que este é elemento chave para que o sistema educacional possa enfrentar a alarmante situação da educação no país e dar respostas às profundas transformações contemporâneas, dirão outros que é aspecto fundamental para a profissão docente. Ora, como vimos, em sentido rigoroso, a qualificação não se circunscreve à formação, ainda que não se constitua sem ela. De todo modo, o termo é corrente no campo educativo e nas políticas: qualificar os professores se converteu em comum preocupação dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal. A formação contínua, como veremos na seqüência, encontrará aí um lugar de destaque. No texto a seguir, sem pretensões de esgotar o universo de estudos e pesquisas sobre o tema da formação contínua, em um primeiro momento a literatura sobre o tema é examinado com o cuidado de considerar autores que tenham reconhecida competência nesse

domínio e de buscar apoio tanto estudos teóricos como em estudos de natureza empírica. No segundo momento do texto, aspectos evidenciados por essa literatura são retomados e algumas de suas lacunas problematizadas à luz do referencial teórico que fundamenta a presente pesquisa.

2.3.1 – Um breve panorama

No âmbito dos estudos e pesquisas sobre a formação contínua é possível listar trabalhos de natureza teórica e empírica. Os primeiros se referem a estudos que realizam exames conceituais e teorizam sobre o sentido, abrangência, a qualidade da formação contínua dos professores, como são os trabalhos apresentados por Nunes (2000), Santos (1998), Collares, Moyses, Geraldi (1999) Fusari (1999); ainda entre esses estudos teóricos, convém destacar trabalhos recentes que realizam balanços do que foi e do que está sendo realizado nessa matéria em nosso país, especialmente os estudos de Brzezinski *et al* (2006), Gama & Terrazzan (2007) e Gatti (2008). Por outro lado, em relação às pesquisas empíricas, temos os trabalhos de Fusari (1988), Lima (2001), Borges (2000), André (2002), Bracht (2003) Molina & Molina Neto (2001), Guimarães (1992), Siqueira (2000), Padilha (2003), Leite (2000). Vejamos então o conjunto desses estudos e pesquisas.

Dos estudos de natureza teórica

No âmbito dos trabalhos aqui discutidos, o estudo desenvolvido por Nunes (2000), pela sua consistência e abrangência, parece ser um bom ponto de partida. A autora constata inicialmente que existe uma série de aspectos (que ela denomina de evidências) que compõem o cenário e integram a problemática da formação contínua de professores, a saber: (1) a formação contínua de professores não representa um campo homogêneo de propostas e iniciativas; (2) o quadro conceitual, os objetivos e procedimentos metodológicos expressam uma dada concepção de formação; (3) a formação contínua está articulada a um determinado paradigma⁸¹ (paradigma do déficit, paradigma da resolução de problemas, paradigma comportamentalista, paradigma personalista, paradigma orientado para a pesquisa, paradigma acadêmico); (4) a

⁸¹ Uma excelente apresentação e análise dos diferentes paradigmas que podem compor a formação de professores pode ser vista em Zeichner (1983).

formação tende a ser vista como um processo de investigação-reflexão-ação; (5) a formação tem dado destaque à prática profissional e à escola como lugar eminentemente formativo; por fim, (6) a formação contínua do professor pode responder às diferentes demandas, advindas da constatação de insuficiências na formação inicial e/ou da necessidade de aperfeiçoamento profissional. Esse quadro de evidências apresentado pela autora permite que se visualize muito do ideário que no âmbito da educação do professor perpassa os estudiosos da formação e os gestores dos sistemas de ensino. Ora, mas por que a demanda por formação contínua? Por qual motivo a formação contínua do professor é tão reclamada desde o último decênio?

Nesse ponto a análise que Nunes (2000) elabora a partir da literatura nacional e internacional sobre a formação de professores foi reveladora. A necessidade de continuidade da formação aparecia nessa literatura como decorrente de uma variedade de fatores: “limites na/da formação inicial”, pois a formação inicial é muitas vezes precária, o tempo de formação em três ou quatro anos insuficiente para o bom aprendizado da profissão; os professores são “sujeitos em construção”, portanto educam-se ao longo da vida, não somente na formação profissional e muito menos em separado de sua dimensão pessoal⁸²; o conhecimento está sempre em “estado de construção”, idéia que repousa sobre o argumento de que, tal como os seres humanos, o conhecimento também é histórico e social, estando assim em permanente elaboração, principalmente no contexto de uma sociedade com rápido avanço científico e tecnológico; necessidade de “mudar a prática do professor”, pois é preciso responder às novas demandas e solucionar melhor os problemas enfrentados no cotidiano escolar, assim, mudar a prática docente através da formação contínua seria, por excelência, o meio de se instituir o sucesso escolar; “mudança da realidade escolar” frente a um ensino que enfrenta conflitos de ordem econômica, social, política, cultural e que, no caso da realidade brasileira, se depara historicamente com altos índices de reprovação e abandono frente aos quais a formação contínua é chamada a contribuir para sua solução.

Na análise apresentada por Nunes (2000) dois pontos parecem sobressair: de um lado, a formação contínua é convidada a produzir uma melhor formação do professor, de outro, esta vem sendo depositária de fortes demandas, sejam estas ligadas à

⁸² António Nóvoa tem insistido nessa importante dimensão da formação docente, apontado as tênues linhas que separam a profissão e a pessoa do professor. Essa discussão está presente, especialmente, em duas obras coletivas organizadas pelo autor: *Os professores e sua formação*, publicada em 1992 e *Vidas de professores*, publicado em 2000.

democratização do ensino, sejam ligadas às necessidades de um mundo supostamente tecnológico e globalizado⁸³. Saindo agora de um enfoque mais genérico e indo em direção aos modos como a formação contínua pode se configurar, trago a contribuição de Santos (1998).

Para Santos (1998), a formação contínua vem apresentando grande expansão recentemente e assumindo formas e objetivos diversos: podem ser processos formativos individuais ou em grupo, centrados na escola ou não, podem partir de iniciativa dos professores ou da administração estatal, podem focalizar a resolução de problemas enfrentados no cotidiano escolar ou suprir as lacunas da prática do professor ou ainda introduzir um novo repertório de conhecimentos. Ainda de acordo com a autora, práticas formativas desenvolvidas após a formação inicial (quer se entenda por formação contínua, formação continuada ou formação em serviço, em uma acepção mais específica), recebem essa denominação por guardarem referência a formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional do professor, consistindo em “propostas voltadas para a qualificação do docente, tendo em vista a possibilidade de melhoria de sua prática pelo domínio de conhecimentos e de métodos de seu campo de trabalho” (SANTOS, 1998, p.124). Nesse sentido, a formação contínua pode ser definida como o conjunto de atividades que de modo intencional e sistematizado envolvem a formação do professor na sequência da formação inicial.

A autora enfatiza que a formação contínua é de suma importância para o aperfeiçoamento profissional do professor, mas que não pode ser priorizada em detrimento da formação inicial, uma tendência e um risco que ela observa na política educacional, em suas palavras:

é importante salientar a necessidade da formação em serviço como forma de aprimoramento do trabalho docente, mas é preciso entender que ela não poderá substituir a formação inicial. Quando isso ocorre, ao invés da qualificação docente, assiste-se a um processo de desqualificação, que opera de forma sutil, pois, sob o manto de programas formadores, prepara-

⁸³ A discussão sobre a formação contínua de professores, como se nota, não está desarticulada dos debates que permeiam mais amplamente a educação como um todo. Assim, as pressões para que a formação de professores tenham este ou aquele perfil estão em conexão com mudanças sociais, culturais e econômicas que atravessam a sociedade de nosso tempo. Um novo aluno não se faz sem um novo professor. As demandas por um ‘cidadão’ com escolarização mais elevada, por um ensino que promova esse ‘novo homem’ capaz de viver e conviver em um mundo de novas tecnologias e cada vez mais uno, tem mesmo sua parcela de legitimidade, mas também um véu ideológico, em que por traz espreita demandas oriundas de interesses mercantis e se esconde o discurso da empregabilidade. Uma excelente análise dessa questão pode ser vista em Oliveira (2000).

se um docente pronto a cumprir tarefas e adotar soluções das quais ele desconhece o alcance e o impacto educacional. (SANTOS, 1998, p.135)

Ao abordar os rumos da política educacional, Santos (1998) lembra que muito das políticas formativas são mediadas por agências internacionais, como o Banco Mundial, sendo atreladas a uma concepção utilitária de formação e a uma relação de mero custo-benefício. Nesse ponto a análise da autora converge com as críticas que Torres (1998) desfere à lógica que tem acompanhado as políticas de formação docente sob a influência das agências internacionais. Existiria um crescente entendimento por parte dessas agências de que investir na formação inicial do professor é menos produtivo do que investir em programas de formação continuada, principalmente sob a modalidade de educação à distância. Para essas agências, portanto, o melhor caminho seria concentrar os recursos em um seguimento da formação em detrimento do outro. Contudo, ao se inclinarem nessa direção, a perspectiva de formação contínua que orienta tais políticas deixa transparecer suas conseqüências: uma formação precarizada, restrita aos treinamentos, capacitações e reciclagens (TORRES, 1998).

O problema da política educacional e sua relação com a formação contínua, a partir de outra perspectiva, é também abordado por Collares, Moysés, Geraldi (1999). O texto é um ensaio em que as autoras engenhosamente elaboram um título (“Educação continuada: a política da descontinuidade”) e passam ao exercício filosófico de interrogá-lo a partir da crítica ao que consideram rigidez e determinismo da ciência na modernidade. Ao longo do texto, as autoras argumentam que a separação entre formação inicial e formação contínua carece de sentido, não evidencia pertinência, pois que entre a formação inicial e o efetivo exercício profissional existe sim ruptura, mas esta se dá no estatuto do sujeito e não nos saberes e conhecimentos que este porta. A formação nessa ótica seria sempre um processo contínuo. Mas essa perspectiva de conceber a formação do professor não parece ser de plena aceitação. As autoras comentam que com muita freqüência a formação contínua é concebida como um eterno recomeçar, isto porque se imagina que a experiência do professor na escola nada ensina, nada acrescenta. O exercício da profissão é assim visto como tempo de desgaste, um lugar onde o que se aprendeu na formação inicial lentamente se esvai, deixando um espaço vazio: as “capacitações” são aí um eterno recomeçar do zero e a história desses seres humanos que trabalham nas escolas é ignorada.

Embora a expressão ‘continuada’ recoloca a questão do tempo [...], pratica-se uma educação continuada em que o tempo de vida e de trabalho é concebido como um ‘tempo zero’. Zero porque se substitui o conhecimento obsoleto pelo novo conhecimento e recomeça-se o mesmo processo como se não houvesse história; zero porque o tempo transcorrido de exercício profissional parece nada ensinar. A cada ano letivo, uma nova turma, um novo livro didático, um novo caderno intacto. Zerado o tempo, está-se condenado a eterna repetição, recomeçando sempre do mesmo marco inicial. (COLLARES, MOYSÉS, GERALDI, 1998, 211)

Nesse quadro, as políticas de formação parecem ser marcadas pela descontinuidade de suas proposições. A cada novo governo, os projetos, as parcerias, as iniciativas mudam de figura, tomam outra direção. Elas também começam do zero: projetos são iniciados e suspensos sem a consulta dos participantes, os formatos e organização dos programas são alterados e têm-se solo fértil para o consumo de novos modelos transmitidos como “receitas” e “panacéia” (COLLARES, MOYSÉS & GERALDI, 1999, p. 215). Existem, no entanto, perspectivas capazes de orientar uma política de formação mais efetiva para os docentes.

Partindo do princípio de que o professor é síntese complexa de múltiplos e contraditórios elementos, tais como sua origem social, gênero, formação geral e escolar, Fusari (1999) argumenta que as modalidades de formação (cursos, reuniões, educação à distância, etc.) são meios para que se leve o processo educativo a bom termo. Portanto, sendo meio e não fim, as modalidades devem estar subordinadas a princípios e objetivos para a educação. As iniciativas no âmbito da formação contínua que se proponham a contribuir com o real avanço da qualidade do trabalho docente devem observar alguns indicativos, como: apresentar um compromisso claro com o processo de democratização da sociedade, colaborando com a construção de uma escola a favor da justiça, do direito, da equidade; fortalecer e compor o projeto político pedagógico da escola; buscar a formação permanente do educador, articulando formação inicial e contínua; centrar a formação contínua no local de trabalho dos professores, ou seja, a escola, mas com alternância de experiências advindas das universidades, dos sindicatos e órgãos da própria administração da rede; e conceber os professores como sujeitos portadores de conhecimentos/saberes.

Assim, a perspectiva desenvolvida por Fusari (1999) se encontra com as de Collares, Moysés, Geraldi (1999): é preciso alargar as concepções que permeiam a formação de professores, compreendendo que o professor da escola também porta

saberes e que a formação profissional docente não pode se descuidar da articulação entre a formação inicial e a contínua.

Esse é o campo onde se erige a proposição da formação docente como um processo portador de uma incompletude original: a formação nunca tem hora marcada para terminar e prossegue ao longo da carreira docente. Tal fato remete à noção de formação como um *continuum* e nela o horizonte perseguido é o da articulação entre a formação inicial e a formação contínua, no seio de uma concepção de docente que o vê como profissional dotado de uma pluralidade de saberes. Sendo a formação um processo contínuo, é preciso que se tenha claro que as atividades de formação não podem meramente retomar o que já foi visto na formação inicial, já que isso solaparia pela base o desenvolvimento profissional do professor⁸⁴.

Além dos trabalhos já referidos, alguns estudiosos elaboraram análises de natureza teórica que conduziram a balanços ou sínteses da produção acadêmica sobre o tema da formação contínua de professores. Este é o caso do estudo apresentado por Brzezinski *et al* (2006), estudo do tipo *estado da arte* sobre a formação de professores no Brasil promovido pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). O referido trabalho abrange dissertações e teses defendidas entre 1997-2002 e examina aspectos como as concepções de formação, temas, abordagens, etc. Vejamos especialmente o que as autoras informam sobre a formação contínua.

No tocante a formação contínua de professores, Brzezinski *et al* (2006) apontam que de uma mostra de 742 dissertações e teses selecionadas, 115 (15%) focalizavam o tema. Esse número, sempre segundo as autoras, é significativamente superior ao constatado na mesma pesquisa realizada anteriormente, compreendendo as dissertações e teses entre 1990 e 1996, quando foram identificados apenas 36 trabalhos sobre a formação contínua. Os 115 trabalhos analisados compreendem múltiplos enfoques: políticas de formação contínua ofertadas pelas secretarias de educação ou sindicatos, projetos de pesquisa colaborativa entre profissionais da universidade e das escolas, formação contínua para os professores do nível superior, etc. Especificamente em

⁸⁴ Este foi um dos achados da pesquisa que realizei entre 2002 e 2003 com professores que cursavam especialização em duas universidades públicas em Goiás e que confirmaram o problema apontado por Tardif (2002). Em vários depoimentos, notadamente entre os professores com menos tempo de conclusão da graduação, aparece a afirmação de que algumas disciplinas do curso de especialização estavam muito próximas das discussões e conteúdos vistos na graduação, o que sinalizava ausência de *continuum*, tanto pela forma como pelos conteúdos da formação oferecida (cf. ALVES, 2003).

relação à Educação Básica, as autoras observam mudanças quando novamente comparam os seus achados com os achados obtidos em outra pesquisa do tipo *estado da arte* realizado ainda na primeira metade dos anos de 1990. As autoras falam em uma dupla mudança de paradigma.

A primeira dessas mudanças se apresentaria no fato de que no estudo realizado no início dos anos 90 o paradigma em tela era o da racionalidade técnica (evidenciado nos programas de curta duração, treinamentos, etc.), mas neste estudo, diferentemente, o predomínio é de um enfoque que abrange universos mais amplos, principalmente quando as universidades estão envolvidas: “registramos o predomínio do paradigma da complexa relação entre Educação, Universidade, Sociedade do Conhecimento e Mundo do Trabalho, caminhando pela lógica da reflexão, como fundamento para a grande maioria dos programas...” (p.35). A segunda mudança se refere ao modelo de desenvolvimento da formação dos professores: se antes as proposições formativas se davam via afastamento do professor da escola, atualmente a autora constata que a literatura e as práticas pedagógicas são permeadas pela noção de que a escola, como ambiente de trabalho, é um lugar privilegiado para a formação docente.

As autoras trazem ainda um dado interessante: determinados aspectos são pouco ou nada investigados pelas pesquisas. Por exemplo, de 115 trabalhos sobre a formação contínua, apenas 4 (3,5%) tinham por objeto a avaliação de programas de formação contínua para docentes do Ensino Médio; do mesmo modo, são poucas as pesquisas que investigam a formação em situação de trabalho na escola, estes abrangeram 10,5% das dissertações e teses analisadas e foram mais frequentes nos anos finais do período em exame. Seria esse um tema emergente? Enfim, embora tenham constatado um significativo aumento do número de pesquisas sobre a formação contínua de professores, as autoras apontam que ainda há muito que fazer nesse âmbito, em suas palavras: “O leque de aspectos a serem cobertos pela pesquisa sobre formação continuada para de fato esclarecer as complexas exigências de qualificação profissional para o exercício da docência e o tempo que uma formação qualificada exige veio mostrar que [...] ainda é imprescindível investir nesse campo” (p.37). Outro estudo que também abordou a formação contínua no intuito de examinar o conjunto da produção científica foi o elaborado por Gama & Terrazan (2007).

O propósito do estudo de Gama & Terrazan (2007) é o de produzir um quadro geral das pesquisas sobre a formação contínua de professores realizada em diferentes

regiões do Brasil. Para isso os autores se valem dos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPED e dos apresentados no ENDIPE, compreendendo o período de 2002 a 2006. Três questões orientadoras formaram o eixo do estudo. Primeira questão: quem são os responsáveis pelo desenvolvimento e quem assume o papel de formadores nessas propostas de formação contínua? Em seus achados os autores apontam que são os docentes das Instituições de Ensino Superior que conduzem a maior parte desses processos formativos, sendo a parcela menor conduzida por professores que lecionam na própria Educação Básica ou profissionais ligados às secretarias de educação. Tal situação, para os autores, reforça “a idéia de que os conhecimentos válidos são aqueles produzidos fora do espaço escolar, normalmente nas IES [Instituições de Ensino Superior], e, portanto, de que os formadores mais ‘habilitados’ para atuarem nas ações formativas são os professores dessas instituições” (p.16). E isto, prosseguem ainda Gama & Terrazan, mesmo que estes formadores “não tenham proximidade e familiarização com as particularidades de cada escola e de cada grupo de professores” (p.16).

A segunda questão orientadora é assim formulada: que atividades são propostas para promover a formação contínua? Aqui os autores identificaram que 52% das ações formativas são realizadas no próprio espaço escolar e que o restante se divide entre ações parcialmente realizadas na escola ou somente fora dela. Além disso, constataam que essas são na maioria das vezes viabilizadas por meio de cursos e palestras (62%), uma menor parte por meio da conjugação de grupos de estudo, com palestras e cursos (14%), ou ainda somente por via de grupos de estudo (14%) e relatos de experiência (5%).

Quanto à terceira questão: que concepções de formação continuada impulsionam as propostas das redes públicas de ensino? Os autores apontam que as concepções de formação se guiam por três perspectivas básicas: 1) a formação contínua é associada a constituição de processos reflexivos, desenvolvidos em espaços de discussão entre os professores e direcionados a atender, prioritariamente, o âmbito da sala de aula; 2) a formação é concebida de forma genérica, portanto sem estar direcionada as particularidades dos professores, oferecida de modo distanciado da realidade docente e das necessidades da unidade escolar; 3) a formação é compreendida como atualização pedagógica, por conseguinte o interesse principal é fornecer aos professores conhecimentos recentes, mesmo que sem vínculo com a realidade das escolas. Gama &

Terrazan (2007) finalizam o trabalho indicando que uma característica importante do conjunto dessas propostas analisadas é que elas são marcadas por uma tríade: início, meio e fim, sendo fragmentárias, descontínuas e fundadas na noção de acúmulo de conhecimentos.

Outro estudo que avalia o conjunto da produção teórica da temática da formação contínua é o recente trabalho elaborado por Gatti (2008). A autora analisa o que os últimos dez anos apresentaram em relação às políticas públicas para a formação contínua de professores, período que abarca até meados dos anos de 1990, notadamente com a promulgação da atual LDBEN. Gatti explica que, sobre a rubrica de formação continuada, existe um leque enorme de iniciativas impulsionadas pelos governos (federal, estadual ou municipal) e que são provenientes também de setores mais diversos: saúde, cultura, trânsito, etc. A profusão dessas iniciativas em períodos recentes se deveria à confluência de vários fatores: 1) a exigência construída pelo discurso de que a formação precisa acompanhar as mudanças na esfera do trabalho com as novas tecnologias, novas demandas, etc.; 2) o impulso dado pela legislação do período, especialmente com a Lei nº 9394/96 e implantação do FUNDEF; 3) a constatação da precária situação da educação no Brasil e das insuficiências em relação ao nível de formação dos professores (elevado número de docentes sem habilitação específica, com licenciaturas curtas, etc.). A esse respeito, sempre segundo a autora, calcula-se que mais de 100 mil professores foram atendidos nesses programas que visavam fornecer formação em nível médio ou superior aos professores das redes públicas de ensino. Nesse quadro, Gatti aponta que no Brasil o discurso internacional que alimenta a necessidade da formação contínua foi assimilado, mas respondendo às nossas precariedades, acabou se convertendo em propostas compensatórias e não de atualização e aprofundamento do conhecimento: o sentido era suprir a má-formação, antes que sustentar o desenvolvimento profissional do professor. Nessa linha, constatando que elevadas somas de recursos públicos são investidas no âmbito dessas políticas de formação contínua, ela interroga:

não seria melhor investir mais orçamento público para a ampliação de vagas em instituições públicas para formar licenciados e investir na qualificação desses cursos, em termos de projeto, de docentes, de infraestrutura, deixando para a educação continuada realmente os aperfeiçoamentos ou as especializações? (GATTI, 2008, p.68)

A interrogação efetuada por Gatti parece tocar em questões de fundo em relação à formação de professores e à qualidade da Educação Básica. À referida indagação, todavia, poderia ser acrescida outra: que projeto de escola pública é esse que está em movimento com essas políticas? Vamos reter essa interrogação por enquanto, ela será retomada mais adiante, na parte final do trabalho.

Até o momento foram enfocadas concepções, tendências e políticas de formação contínua que orientam o campo da formação de professores. Agora, entretanto, é preciso examinar também o que os estudos que se propuseram a inquirir empiricamente a formação contínua têm a dizer. A passagem por esses trabalhos pode ajudar a compreender melhor como a problemática da formação contínua vem se enraizando nas situações concretas. Na exposição a seguir os estudos são abordados em conjunto, inclusive com indicações de trabalhos que se propuseram a investigar o Estado de Goiás.

O que contam as pesquisas de campo?

A análise de um conjunto de pesquisas⁸⁵ que se apoiaram em dados empíricos sobre a formação contínua revelou que existe uma diversidade de delineamentos, modos de constituição e sentidos no âmbito das práticas formativas concretamente instaladas nos Estados brasileiros e em seus municípios. De um modo geral, as pesquisas criticam a política educacional, seja a de âmbito federal ou estadual, apontando sua insuficiência no provimento de condições para que os professores possam se desenvolver profissionalmente. Alguns autores dirão que frente à política educacional, estamos assistindo a ascensão de uma “concepção neotecnicista de educação” e nesse espírito “a fim de alcançar a melhoria do ensino, a ênfase é posta quase exclusivamente no aspecto metodológico” (BORGES, 2000, p.57). Outros, ainda criticando as políticas de formação, constatarão uma situação pouco auspiciosa para os professores das escolas, uma situação em que uma série de problemas se conjugam, tais como: as iniciativas de formação não apresentam seqüência, nem em conjunto e nem para os grupos de educadores a que especificamente se destinam; são fragmentadas e eventuais, o que inviabiliza a formação em serviço; baixo volume de financiamento, especialmente para a elaboração de programas a serem desenvolvidos a médio ou longo prazo; clientelismo

⁸⁵ Fusari (1988), Lima (2001), Borges (2000), André (2002), Bracht (2003) Molina & Molina Neto (2001), Guimarães (1992), Siqueira (2000), Padilha (2003), Leite (2000).

político e personalização da administração estatal⁸⁶, o que repercute em disputas político-partidárias internas aos órgãos públicos e falta de integração das ações formativas, subsumindo o interesse público ao particular (FUSARI, 1988). No entanto, algumas pesquisas revelam também o outro lado da formação contínua e das políticas que a acompanham. Mas o que exatamente elas evidenciam?

Essas pesquisas compõem um conjunto de investigações que trazem indícios de propostas formativas diferenciadas para a educação do professor e que podem ser divididas em dois grupos. O primeiro grupo é composto por pesquisas que, a partir de práticas inovadoras, procuraram intervir e contribuir com a formação contínua do professor. Essas pesquisas buscaram constituir um novo modo de organizar o trabalho pedagógico em cursos de especialização e para isso utilizaram o enfoque da pesquisa-ação (cf. BRACHT, 2003), procuraram mudar uma realidade escolar específica com base na concepção de professor-pesquisador (cf. LIMA, 1997) e construíram práticas diferenciadas de estágio na graduação de modo a inserir deliberadamente o professor da escola nas atividades formativas (cf. VAGO, LINHALES & DEBORTOLI, 2001).

O segundo grupo é formado por pesquisas que igualmente se preocuparam em contribuir com a formação contínua do professor, mas que partiram de uma proposta apoiada pelo poder público. Este é o caso da iniciativa de um programa para formação de professores leigos que consegue promover a formação docente fora dos grandes centros urbanos e industriais, atingindo o Norte, o Nordeste e o Centro-Oeste do país (cf. ANDRÉ, 2002); outro exemplo é a proposta de formação permanente para os professores de Educação Física da Rede Municipal de Porto Alegre, em que uma parceria foi firmada entre o município e a universidade, sendo daí realizada uma série de ações sistemáticas de formação, o título de uma das atividades sinaliza bem a natureza da proposta “A prática de investigar a própria prática” (cf. MOLINA, MOLINA NETO, 2001, p.79). Isso estimula que se procure melhor conhecer o que se

⁸⁶ Esta parece ser realmente uma dificuldade na relação entre Estado e sociedade em nosso país. O problema identificado pelo autor pode ser mais bem compreendido se tivermos em conta essa relação e os traços peculiares à realidade brasileira, em que de um lado o Estado é marcado por fortes traços de patrimonialismo e, de outro, existem demandas por políticas públicas e exigências democráticas (por exemplo, as expressas na LDBEN/1996). Captar os desdobramentos disso foi o que propôs um trabalho de bastante envergadura (MENDONÇA, 2001) que objetivou conhecer como os Estados e municípios estavam se organizando para cumprir a exigência constitucional de gestão democrática do ensino. O autor constata aí um quadro de tensões e explica que um dos importantes fatores para o tímido atendimento ao ordenamento constitucional é o entranhado patrimonialismo presente em nossa *res pública*, o que oferece margem a governos autocráticos e autoritários, sendo as políticas públicas então descontínuas e alteradas ao sabor das conveniências. A referida pesquisa ratifica, portanto, a pertinência e a atualidade da questão levanta por Fusari (1988).

passa nas diferentes redes de ensino pelo Brasil, o que ocorre nas experiências de maior notoriedade, como a da Escola Plural em Belo Horizonte ou da Escola Cidadã em Porto Alegre, mas também o que ocorre nas ‘experiências anônimas’.

Em resumo, o que se observa nos dois grupos de pesquisas assinalados é que, com maior ou menor força, mesmo que eivadas de contradição, existe uma formação contínua que ‘destoa da média’ e procura construir caminhos diferentes. Tratá-las como resíduo, ou seja, como algo de menor importância, é um bom modo de anular o esforço despendido por esses educadores, sendo ainda uma atitude ética questionável. Dito isto, convém agora perguntar: e sobre a realidade da formação contínua em Goiás, o que dizem as pesquisas? O que falam os estudiosos da formação do professor?

As pesquisas que de natureza teórica ou empírica que investigaram a formação contínua de professores da Educação Básica desenvolvida em Goiás, em larga medida, tenderam a focar sua atenção na formação a distância. Essas pesquisas tiveram como objeto de análise programas implementados por meio de parceria entre o Governo Estadual e o Governo Federal, a saber: Programa PCNs em ação (PADILHA, 2003; FREIRE, 2002), Programa “Um salto para o futuro” (SIQUEIRA, 2000) e Programa TV Escola (LEITE, 2000). As referidas pesquisas, acertadamente, procuram compreender a formação contínua dos professores em Goiás levando em consideração a política educacional e a reforma do Estado, concluindo em uníssono pela sua precariedade. Uma perspectiva comum que permeia a maior parte dessas investigações é a crítica ao caráter individualista, pragmático e psicologizante dos programas analisados. No desdobramento disso algumas dessas pesquisas enfocaram a formação contínua problematizando a noção de competências profissionais, a qual consideram por definição negativa, seja por seu viés individualista ou pelo esvaziamento que supostamente proporciona à formação docente (FREIRE, 2002); para outros autores, a competência vista pelo ângulo da mobilização de saberes é a que mais incentivos recebe dos governos e correspondendo apenas a uma visão técnica de competência, ela seria contudo mais do que isso e envolveria a própria profissão docente na qual os professores, como categoria profissional, poderiam organizar sua listagem de competências (PADILHA, 2003).

Entre as investigações sobre a formação contínua de professores no contexto goiano, uma pesquisa de destaque é um trabalho produzido ainda em 1992 e que se propôs a analisar a formação contínua em Goiás a partir das políticas e práticas de duas

redes de ensino, a estadual e a municipal (GUIMARÃES, 1992). Entre alguns de seus achados o autor aponta que as ações de capacitação são identificadas com o próprio processo de formação contínua. Nesse quadro, diz ainda, não existem políticas explícitas de formação e os objetivos educacionais e os da formação contínua ficam seccionados, sendo que esta última passa a ter sua importância reconhecida pelas contribuições que ofereceria a melhoria do ensino, redução da evasão e solução para os altos índices de repetência. Essa realidade constatada pela pesquisa de Guimarães instiga a indagar: depois de mais de quinze anos, como está a formação docente em Goiás? Como a formação contínua de professores se delineia no contexto goiano atual?

A seguir, algumas das questões deixadas em aberto pela literatura que discute a formação contínua dos professores são retomadas e problematizadas. O interesse aqui é o de explicitar em que aspectos essas pesquisas iluminam ou não o problema das complexas mediações entre formação e trabalho docente.

2.3.2 – Formação contínua de professores: a docência como enigma?

As pesquisas sobre a formação docente examinadas anteriormente permitem mapear um pouco do que vem ocorrendo na educação brasileira, especialmente no que se refere aos professores e as demandas (inclusive no que elas possuem de ideologia) que sobre ele se depositam na contemporaneidade: formar pessoas dotadas de iniciativa, polivalentes, com alta capacidade de abstração, etc. Resumidamente, essas pesquisas ajudam a entender as tendências presentes nas políticas de formação, ajudam a compreender a precariedade de algumas delas e, em certos casos, a quase inexistência de condições mínimas para que a formação contínua se realize. No caso das pesquisas que investigaram a realidade do Estado de Goiás, elas também contribuem para desvelar um quadro bastante problemático ao indicar a carência de um projeto estruturado de formação para os professores das redes públicas, bem como as limitações de alguns programas de educação a distância oferecidos em parceria com o MEC. Se por um lado esse conjunto de investigações traz contribuições valiosas, por outro pode esbarrar em dificuldades. Estas podem ser identificadas a partir de quatro grandes riscos: 1) risco de incorporar uma concepção ideológica para as necessidades de formação contínua, 2) de conceber o trabalho humano como aplicação, 3) de adesão apressada ou refutação sumária da noção de competências e 4) risco de que o exercício da docência seja

tomado como objeto simples de se entender antes que uma matéria enigmática. Vejamos cada um deles.

1) O risco de incorporação ideológica frente à formação contínua na atualidade se apresenta na visão abstrata e genérica de que a sociedade atual requer pessoas dotadas de “polivalência”, “responsabilidade”, “versatilidade”, “comunicabilidade”, “capacidade de invenção e inovação”, parte-se do suposto de que as mudanças de base física, como é o caso da microeletrônica, trouxeram uma verdadeira revolução e esta solicita cada vez mais que o trabalhador faça uso e aprimore o “desempenho intelectual e emocional, o que tem levantado a necessidade de ampliação de suas potencialidades, sobretudo, aquelas que poderão ser adquiridas em processos permanentes de educação continuada” (NUNES, 2000, p.80-81). O horizonte que aí se constrói é o de uma sociedade fundada sobre os novos ventos da modernização tecnológica, pois é justamente este o núcleo a partir dos quais as mudanças parecem provir. O que normalmente se esquece é que a qualificação profissional não existe em si mesma, não depende e não se constitui somente por seus próprios conteúdos. A qualificação não está atrelada diretamente ao progresso técnico, existindo mais elementos mediando o processo, fato que o senso-comum começa a perceber à medida que se avolumam o número de diplomados em nível superior sem emprego⁸⁷.

Ademais, essa perspectiva ao supor que o progresso tecnológico recobre todo o atual tecido social parece desconhecer os estudos que no campo da sociologia vêm apontando para a heterogeneidade do mundo do trabalho. Por exemplo, um dos aspectos revelados por esses estudos é que as transformações tecnológicas e organizacionais concernentes ao moderno paradigma da produção encerram realidades altamente diversificadas. No plano internacional, constata-se que existe forte heterogeneidade entre os países, no interior dos próprios países e dentro deles potencialmente até nas indústrias de ponta (PAIVA, 1989); estabilidade, remuneração e exigência de certas qualificações não atingem o conjunto do mercado de trabalho, mas apenas uma parcela (LEITE, 2005); as exigências em relação ao perfil do trabalhador variam fortemente conforme o setor na produção, o que faz com que setores com baixa incorporação de estratégias modernizadoras, como a indústria do vestuário, tenham realidades muito

⁸⁷ De acordo com Ferretti (2003b), o determinismo tecnológico também aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Médio e para o Ensino Técnico, confundindo a aquisição de habilidades e saberes com a qualificação profissional, tomando esta última a partir de uma concepção técnica.

diferentes de indústrias com alta adoção das referidas estratégias, como na indústria petroquímica (LIEDKE, 2005). Desses estudos se depreende que não existe um único ritmo para a alteração dos padrões de gestão e conteúdos do trabalho e mesmo que se fale em tendências, elas não eliminam a heterogeneidade das situações e muito menos podem prever os desdobramentos futuros do mundo do trabalho.

2) Outro risco para as pesquisas sobre a formação contínua é o de conceber o trabalho do professor como aplicação ou, em outras palavras, como lugar de mera introdução de orientações gestadas externamente. Esse risco é particularmente alto quando se procura identificar na escola os resultados de uma determinada formação experienciada. O problema aí compõe duas ordens de questões.

Primeiro: aquilo que o professor desenvolve em situação real na escola não se dirige somente para o ensino, pois sua atividade não é unifinalizada, o que complexifica muito a análise e impede relações de causa e efeito. No trabalho, explica Clot (2006), a atividade é triplamente dirigida: é dirigida pela pessoa, ao objeto e para a atividade dos outros. Portanto, temos o professor, mas também a própria realização do ensino, os alunos, os demais professores, as hierarquias da escola, a família dos alunos... : a atividade 'liga' tudo isso, pois que o efetivamente realizado no trabalho é o que se fez (a ação que venceu) diante de um conjunto de instâncias e possibilidades que se apresentaram.

Segundo: em parte relacionado com o anterior, diz respeito ao fato de que trabalhar não é um ato de mera execução, não se trata do seqüenciamento linear de um protocolo original. Ora, os estudos no campo dos saberes docentes já revelaram que o trabalho do professor não pode ser enquadrado nesses moldes, pois que é uma realidade composta por uma constelação de variáveis (saberes, subjetividade, condições de trabalho, cultura escolar etc.). Agregue-se a isso o fato de que no âmbito mais geral dos estudos sobre o trabalho a Ergonomia da Atividade e a Ergologia evidenciaram que as situações laborais não somente são mais complexas do que comumente se imagina como também possuem uma dimensão gestonária.

Então, se é assim, tentar identificar se uma dada formação foi capaz de alterar o trabalho do professor envolve uma tarefa consideravelmente ambiciosa, pois significa o conhecimento e o domínio de um conjunto de variáveis sobre as quais parte delas se desconhece ou não se tem domínio. Relembremos o esquema dado pelos ergonomistas, a diferença entre o trabalho prescrito e o trabalho real: o prescrito fixa antecipadamente

os resultados do trabalho, mas não é o trabalho real. Este último é o efetivamente realizado, a atividade do trabalhador é que coloca o processo em movimento, mas aí não existe relação mecânica, ligações de causa e efeito, linearidades, etc. A atividade humana de trabalho não comporta nada disso. Em uma palavra: o trabalho não é a aplicação de um protocolo previamente estruturado. Nada no âmbito dos estudos sobre o trabalho sustenta a noção de trabalho como aplicação, bem ao contrário, esses estudos fazem justamente o caminho inverso. Disso resulta que a idéia de que a formação (um curso, etc.) envolve uma relação de aplicação carece de sentido e se mostra, no mínimo, pouco rigorosa. É preciso não perder de vista que a formação ofertada passará sempre pela mediação da atividade e da realidade concreta do trabalho. Portanto, o que ferve dentro do cadinho das situações de trabalho faz toda diferença e precisa ser considerado no conjunto de qualquer análise sobre a realidade de trabalho do professor.

3) O terceiro risco diz respeito à adesão acrítica ou, pelo contrário, refutação sumária da noção de competências. Esse terceiro item, no entanto, comporta um problema com várias gradações: a) suposição de que as competências de uma categoria profissional possam, pelo esforço dos pesquisadores, serem listadas e utilizadas nos processos de formação; b) adesão acrítica e conseqüente intercâmbio de conceitos e proposições sem que se conheça de fato suas origens, fundamentos, limites e possibilidades; c) refutação sumária da noção de competências, pois que esta concorreria para substituir a noção de qualificação e individualizar uma questão anteriormente fundada sobre marcos coletivos, sendo, portanto, uma noção regressiva e ideológica. Esses três modos de abordar a problemática relativa às competências profissionais possuem cada um ao seu modo um ‘ponto cego’: o primeiro parece ignorar um debate mais profundo entre os estudiosos da questão no tocante a possibilidade ou impossibilidade de formalização e transmissão dos saberes gerados nas situações de trabalho, uma questão tanto confusa como controversa⁸⁸; o segundo tende a elaborar um discurso sem rigor que, com uma certeza escolar, se propõe como inovador nos mais diversos campos (formação, gestão, avaliação), todavia, por um lado arrisca a repor a concepção substancialista da qualificação⁸⁹, por outro, se propõe a determinar o que

⁸⁸ A esse respeito conferir a síntese elaborada por Ferreira (2007).

⁸⁹ A perspectiva permaneceria circunscrita aos conteúdos do trabalho, pois que a partir do momento em que a qualificação é “definida como função de características perceptíveis na situação de trabalho (competência, estatuto, responsabilidade, etc.) ela é considerada como uma coisa” (STROOBANTS, 1998, p.40)

difícilmente pode ser determinado⁹⁰; por seu turno, o terceiro modo de se conceber a noção de competências possui um núcleo crítico que é importante e necessário, mas que, contraditoriamente, por vezes se converte em posicionamento acrítico ao incorporar o debate político que circula em torno da noção de competências em outros países (notadamente a França) sem dimensionar o sentido e o significado do problema para o contexto brasileiro, afinal, por aqui não é possível falar estritamente em ‘substituição’ do modelo da qualificação pelo das competências⁹¹.

Enfim, no debate sobre a noção de competências é preciso evitar argumentos unilaterais, pois que simplificam o que não pode ser simplificado. A noção de competências é uma noção forte⁹², precisa ser mais seriamente considerada pelos estudiosos da área da educação. Todavia, seja como for, as competências necessitam ser reconhecidas no mercado de trabalho e aí toda uma problemática se abre, até porque o mercado não é exatamente um lugar de justiça: ele produz desigualdade tão naturalmente como os combustíveis fósseis produzem a poluição do ar⁹³.

4) O quarto risco presente nas pesquisas sobre a formação contínua reside na concepção de trabalho docente que as orienta. A questão do trabalho aqui se põe de maneira especial porque a formação contínua integra projetos e processos que estão em relação mais estreita com o campo do trabalho. A formação contínua toca justamente nas delicadas relações entre trabalho e formação, entra no centro das relações de produção e aguça as contradições entre os sentidos, a utilidade social dos saberes e os fins da educação⁹⁴. Daí que no caso da formação contínua a compreensão do que é o trabalho e, particularmente, do que é o trabalho do professor assume um papel muito importante. Schwartz (2003) argutamente observa que existem aí dois grandes modos de entendimento: ou o trabalho é *objeto* a ser conhecido ou ele é uma *matéria estranha*⁹⁵.

⁹⁰ A indagação de Schwartz (1998) é precisa: quem está em condições de determinar a competência?

⁹¹ O Brasil nunca instituiu um modelo como o Francês em que os trabalhadores são resguardados da perversidade do embate face a face com o empregador. Os trabalhadores brasileiros sempre tiveram suas qualificações ofertadas individualmente no mercado de trabalho. Isso não significa que o debate da qualificação e também o das competências não diga respeito ao Brasil, mas que é preciso atenção em não incorrer na importação do debate político. Cf. Tartuce (2002).

⁹² Machado (1998).

⁹³ A expressão é de Hobsbawm (1993, p. 264).

⁹⁴ Cf. Schwartz (2000b).

⁹⁵ No texto *O trabalho numa perspectiva filosófica*, Schwartz (2003) utiliza uma expressão diferente, referindo ao trabalho como *objeto* e como *matéria estrangeira* (*matière étrangère*). A revisão técnica de uma obra mais recente, retifica a tradução: “Optamos, após discussão com o [autor], pela utilização do vocábulo ‘estranha’, no sentido de não pertencente, exterior. Esta expressão foi também utilizada na

O trabalho como objeto é o trabalho que ascende em estatuto, que se eleva como objeto de exame de múltiplas disciplinas. Ele é então analisado, posto em apreciação, são recolhidas informações, realizadas observações, levantamentos, enfim, seu fundo é esquadrihado e seus contornos bem evidenciados. Nós podemos nos inclinar sobre ele para, munidos de determinado aparato metodológico, tudo conhecer nesse continente. Ora, abordar as atividades humanas de trabalho assumindo-as como uma troca de tempo por salário, conjunto de estatutos e atribuições codificadas, setores econômicos, relações de concepção e execução, e tantos outros aspectos, não significa algo sem importância. Bem ao contrário, trata-se de investir na compreensão da forma atual do trabalho que enquadra a atividade humana sob o capitalismo. Uma pesquisa rigorosa e que analise criticamente essas questões possui sim legitimidade, inclusive ética. O trabalho nessa perspectiva ascende de fato em importância, configurando-se como *objeto*. Um objeto sobre o qual se vertem análises sociológicas, econômicas, filosóficas e, porque não também, pedagógicas. Mas é possível ainda outra perspectiva, a que concebe o trabalho como *matéria estranha*.

Ao comentar sobre a referida noção, Schwartz alude às palavras de Canguilhem (2006) na introdução de *O normal e o patológico*. Este último explica que a filosofia “é uma reflexão para a qual qualquer matéria estranha serve, ou diríamos mesmo para a qual só serve a matéria que lhe for estranha” e que, como filósofo, a medicina lhe ofereceu abertura para renovar o sentido de suas reflexões: “Não é necessariamente para conhecer melhor as doenças mentais que um professor de filosofia pode se interessar pela medicina. Não é, também, necessariamente para praticar uma disciplina científica. Esperávamos da medicina justamente uma introdução a problemas humanos concretos” (CANGUILHEM, 2006, p.6). Essa *matéria estranha* e que oferece abertura para *problemas humanos concretos* será retomada por Schwartz e desenvolvida a partir do paradigma do trabalho, precisamente no sentido de que o trabalho humano é uma realidade enigmática e nunca plenamente antecipável, de modo que o rigor do pensamento filosófico não poderia fazer economia de ir se instruir com ele. Dito de outro modo, o trabalho é uma *matéria estranha*

no sentido em que o trabalho renovaria em permanência sua exterioridade, seu caráter estrangeiro em relação à cultura dos filósofos;

no sentido em que tudo o que estes poderiam ter se apropriado do trabalho como ‘objeto’ de estudo não os dispensaria de nenhuma forma de se tornar disponíveis com uma certa humildade e desconforto, para se colocar em aprendizagem junto aos homens e mulheres trabalhando, e tentar assim compreender o que acontece e se repete de modo conceitualmente não antecipável, até enigmático, nas situações de trabalho. (SCHWARTZ, 2003, p.2)

Nessa perspectiva, ainda segundo o autor, o trabalho não é somente objeto, mas primeiramente uma *matéria estranha* que exige que o filósofo se instrua com ela se quiser argumentar com pertinência nesse domínio. Importa notar que o trabalho como *objeto* está presente aqui, mas como *matéria estranha* o escopo da análise percorre também os interstícios dos processos laborais, inquirindo pelos não vistos, interpelando os sujeitos frente a algo que é impossível de ser plenamente conhecido sem que as pessoas efetivamente atuem. Essa concepção epistemológica, ética e política contorna um determinado modo de se compreender e analisar o trabalho concreto que homens e mulheres, professores e professoras, materializam no curso de suas vidas. Nesse sentido, como dizem os ergonomistas, a atividade humana é sempre um enigma, não pode nunca ser totalmente antecipada sob o risco de se anular a própria história.

A problemática desenvolvida aqui ao considerar o trabalho como enigma interpela a formação de professores e também os próprios formadores, solicitando que estes se defrontem com o que Schwartz (2002) denomina de dupla antecipação nos processos formativos. Em termos relativos ao campo da formação de professores, pode-se dizer que a *primeira antecipação* é a que permite (por meio do ensino de teorias pedagógicas, do ensino da avaliação, de metodologias, etc.), realizar, em parte, o trabalho pedagógico com alunos da educação infantil, desenvolver o trabalho pedagógico em uma turma de Educação de Jovens e Adultos ou coordenar uma escola. Essa primeira antecipação do trabalho, então, permite “fazê-lo – trunfo prodigioso dessa forma conceitual de saber – *antes mesmo* que cada um tenha encontrado o ambiente no qual exercerá essa atividade” (SCHWARTZ, 2002, p.114, grifo do autor). Por outro lado, na *segunda antecipação*, o encontro com o meio envolve um “retrabalho em situação das primeiras antecipações, o de uma constatação de sua insuficiência para compreender os processos reais” (*idem*). As variações do meio em que a atividade docente é realizada podem ser percebidas nas cambiantes situações em sala de aula, nas marcantes diferenças entre o funcionamento das escolas nos turnos de trabalho, entre as sinergias que se tecem entre o corpo docente e, até mesmo, nas ‘flutuações qualitativas’

que uma escola apresenta ao longo do tempo⁹⁶. A primeira antecipação é passível de ser ensinada antes que efetivamente se realize, a segunda antecipação não: “esse segundo movimento, ao contrário, é gerado no *próprio laboratório das experiências de trabalho*” (*idem*, p.115, grifo do autor).

No jogo estabelecido por esses dois movimentos simultâneos descritos anteriormente, o primeiro movimento antecipa o trabalho real, ao passo que o segundo antecipa o trabalho do pesquisador ou do formador, pois os conceitos e normas necessitam inelutavelmente se confrontar com as atividades humanas e suas circunstâncias sócio-históricas reais, local mesmo da transformação dos conceitos e produção de novas demandas. O segundo movimento inquire o formador e seus saberes. O primeiro movimento é prospectivo das situações concretas. Nesse sentido, pode-se dizer que existe uma dupla antecipação simultaneamente cruzada e que se nutre uma da outra. Levar em consideração a distância entre esses dois movimentos e o modo como se articulam parece ser fundamental para o formador de professores, permitindo por em evidência os enigmas do trabalho e ao mesmo tempo se resguardar da tentação de suficiência das normas antecedentes, ou seja, o âmbito da primeira antecipação.

Em outras palavras, essa distância entre o primeiro registro, codificado, do trabalho, e o segundo, engendrado no calor da atividade, não é de modo algum resíduo estatístico que se poderia, sem grandes prejuízos, neutralizar: é o próprio encontro do trabalho como lugar e matriz importante da história das sociedades humanas. Instrumentalizar seus públicos com linguagens fundamentais, com módulos científicos, tecnológicos, jurídicos, etc., faz parte da deontologia do formador. *Porém, este também deve saber o que não pode querer antecipar* sem tornar invisível o que seus semelhantes no trabalho não cessam de recriar cotidianamente; continente invisível que não pode ser ignorado sem gerar crises e disfuncionamentos econômicos, sociais e pessoais. Comprazer-se na antecipação prospectiva significa pressupor que os encontros do trabalho não criam o imprevisível, não retribuem saberes e valores, não fabricam história. Significa transformar homens e mulheres em executantes, em marionetes cuja vida seria apenas o cruzamento do pensamento e dos valores dos outros e, até mesmo, de determinações cegas e anônimas. (SCHWARTZ, 2002, p.116, grifo do autor)

⁹⁶ Se me for permitido comentar um fato pessoal, certa vez, já sendo professor no magistério superior, na ocasião de um congresso científico fui surpreendido pelo agradável encontro de uma antiga colega de trabalho, ainda do período em que fui professor da Educação Básica na rede municipal. Essa professora e outra também sua amiga, entendo como sendo as melhores profissionais do ensino que pude como professor e pesquisador acompanhar. Na ocasião do encontro, eu perguntei-lhe sobre a escola em que havíamos lecionado, escola que reputava de boa qualidade. A resposta que obtive não foi feliz: a referida professora informou que aquela escola nos últimos tempos estava se esfacelando, como também muitos de seus professores a haviam deixado (inclusive ela e sua amiga), de modo que ‘tudo estava mudado’.

Em síntese e para concluir esse capítulo, a discussão aqui desenvolvida procurou apresentar o trabalho do professor a partir de uma concepção ampliada que pudesse evidenciar tanto as relações entre formação e trabalho, como sua própria complexidade. O enfoque dado revela uma opção em sua origem e que, como assinala Y. Schwartz, envolve assumir o trabalho como simples ou como complicado de se entender. Reconhecendo a árdua empreitada, a intenção desta pesquisa é trabalhar com a segunda opção. Dito isso, é hora de passar ao momento seguinte e adentrar o campo específico da formação contínua e do trabalho dos professores em Goiás.

2ª PARTE

A BATALHA DO TRABALHO REAL

CAPÍTULO 3 – A ESCOLA, OS PROFESSORES, O CONTEXTO

Este capítulo está organizado em torno de um duplo interesse: o primeiro se refere à apresentação da escola e dos professores participantes pesquisa, o segundo se refere ao quadro institucional em que estão inseridos. Parte-se do princípio de que os professores trabalham, que este trabalho obedece a certa disposição institucional (por exemplo, a organização da escola, as atribuições profissionais, etc.) e que existem elementos que o condicionam (como as demandas sociais, as políticas educacionais, etc.). Os professores não parecem indiferentes a esses modos de dispor o trabalho e nem a alguns de seus condicionantes. Se me permitem uma metáfora, diria que a proposição aqui é a de se delinear os contornos do quadro que emoldura a atividade de trabalho dos professores, atividade essa que, paradoxalmente, transborda os contornos oferecidos pelo quadro. No texto a seguir apresento primeiramente os professores que integram a pesquisa e seus percursos profissionais, particularmente em relação à formação inicial. Por sua vez, nos momentos subsequentes, o interesse é delinear alguns dos condicionantes do trabalho desses professores, especialmente em relação à carreira, salário, organização do trabalho e políticas educacionais.

3. 1 – Os professores participantes da pesquisa e seus percursos profissionais

O objetivo desta seção é o de demarcar alguns dos traços da formação inicial dos professores e também explicitar um pouco de seus percursos formativos. A justificativa para essa iniciativa que põe em tela a formação inicial se assenta no fato de que os problemas a ela concernentes são difíceis de não serem abordados quando se investiga as situações de trabalho: as pessoas diante do pesquisador e que estão desenvolvendo uma determinada atividade profissional não partiram do zero, existe uma trajetória de formação anterior à situação de trabalho que deve ser considerada. Assim, convém deixar claro que não se trata de converter a formação inicial em objeto da pesquisa, mas de considerá-la como uma exigência própria à natureza da presente investigação, afinal, os professores trabalham e tiveram uma formação prévia para isso, ainda que parcialmente, é necessário conhecê-la. Portanto, a discussão a seguir é breve e tenta evidenciar a percepção dos professores sobre alguns dos limites e contribuições da formação inicial que receberam. Ao longo dessa caminhada o leitor poderá conhecer cada um dos participantes da pesquisa que contou com onze professores e duas

coordenadoras pedagógicas, todos esses educadores são identificados na sequência pela função que exercem ou disciplinas que ministram.

A primeira professora é licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Concluiu sua formação inicial em 1997, momento em que obteve um contrato de trabalho temporário na rede estadual de ensino e, simultaneamente, lecionava na rede privada. Ela conta que logo em seguida foi aprovada em concurso público e passou a se dedicar somente à rede pública. Portanto, trata-se de uma professora que no momento da realização da pesquisa possuía algo em torno de dez anos de ingresso no magistério. Examinando sua formação inicial, ela faz críticas em relação a uma espécie de decalagem entre o que é visto na Universidade e o que a escola demanda, para ela “tudo que a gente vê na Faculdade é muito distante do que a gente dá na sala de aula”. No entanto, isso não significa ausência de reconhecimento do importante lugar da formação acadêmica em seu percurso pessoal/profissional:

Foi bastante importante, minha vida melhorou muito. Assim, durante o curso já fiquei muito feliz, porque gostei da turma, dos professores, do conteúdo e depois que comecei a trabalhar minha vida foi só melhorando. [Existe] muita coisa que quando eu comento com meus alunos hoje, eu lembro do que meus professores falavam na sala... os fundamentos que eles deram, o embasamento foi muito importante. E como eu venho de escolas do interior que o ensino é mais fraco, eu aprendi muita coisa na Faculdade que eu não tinha aprendido na minha vida estudantil, na área de Geografia mesmo.

P.1 – Geografia

Esse posicionamento da professora de Geografia em relação a sua formação inicial, como se verá adiante, foi partilhado pela maior parte dos professores. Os professores imputam dificuldades e mesmo limitações em relação a alguns aspectos da formação inicial, mas isso coexiste com uma opinião muito alta sobre a importância da formação acadêmica que vivenciaram. Portanto, na maioria dos casos o que se tem são críticas, não desprezo da formação. Tal fato reafirma o já identificado por Borges (2003) no que se refere ao lugar da formação inicial no processo de constituição profissional dos professores: a formação inicial não responde por todo o percurso profissional e nem abarca todos os saberes postos em jogo no trabalho educativo, mas tem lugar fundamental nesse processo e os professores não ignoram isso.

A segunda professora é licenciada em Química pela Faculdade de um município vizinho à capital do Estado e que depois foi integrada à Universidade Estadual de Goiás (UEG). Ela concluiu sua graduação em 1994 e ingressou no magistério pela oportunidade aberta pelo concurso público em 1998, por conseguinte, possui 9 anos de experiência no magistério. Ela conta que inicialmente mesmo tendo cursado a licenciatura não pensava em ser professora: “eu gostava do curso, da área que ele abrangia, se era licenciatura ou bacharelado para mim não importava, importava a disciplina”. Foi a situação de eminente desemprego em face da privatização da empresa de telefonia na qual trabalhava que a fez procurar o magistério. Ao mesmo tempo em que começou a lecionar na rede estadual de ensino, se inscreveu no concurso vestibular decidida a cursar novamente Química, só que agora na UFG. Ela explica que em seu primeiro curso os professores eram muito bons e empenhados, mas que existiam muitas dificuldades dadas às especificidades do curso de Química que utiliza laboratórios, equipamentos e produtos de alto custo.

O conteúdo em vista da disciplina eu acho que foi péssimo, mesmo porque a universidade não tinha poder aquisitivo para tá comprando material que é caro, é muito caro, e lá não tinha só Química. O nosso curso ainda era privilegiado em relação ao curso de engenharia que não tinha era nada. Tinha alguns equipamentos, alguns materiais, mas nem aula prática eles não tinham. A gente ainda tinha aula prática, mal, mas tinha. Aí, quando eu cheguei na Federal, aí que eu vi tanto que o curso era deficiente. Porque aqui tinha um laboratório para cada área, os professores têm exclusividade, ficam na Faculdade o dia inteiro. [Lá na outra Faculdade] os professores tinham que rebolar, porque tinham que dar aula lá e em outros lugares também. Mesmo assim, eles iam davam aula, não ficava faltando e nem criticando a gente. E aqui não, a qualidade de ensino é outra, teve várias áreas que eu fui ver material, fui ver equipamento, tudo foi aqui, a gente tinha só noção do que era, mas a verdade é que nunca nem tinha visto. Os professores falavam como é que era... ficava só pensando como seria.

P.2 – Química

A referida professora tentou conciliar o curso de Química na UFG com o trabalho escolar, mas segundo ela foi impossível: “Eu tinha aula na Federal sete horas da manhã e ficava no colégio até dez e meia, chegava quase meia-noite em casa. Foi cansando muito...”. Assim, ela acabou por abandonar a idéia de cursar Química novamente e prosseguiu dedicando-se eventualmente às práticas de formação contínua, como poderá ser visto no capítulo seguinte.

A terceira professora é licenciada em matemática pela UFG, um caminho que segundo ela foi natural, pois havia recém concluído o curso de magistério no Ensino Médio. Terminou sua graduação em 1981, mas desde 1980 já lecionava na rede estadual de ensino. Ela aponta a importância da formação universitária que vivenciou em duas linhas: uma remete às questões relativas a socialização que a convivência acadêmica pode proporcionar e outra em relação mais direta à importância da formação para sua atuação profissional:

[O período na Universidade] foi muito gratificante. Eu aprendi muita coisa na Universidade. A Universidade me ensinou muito... porque até no Ensino Médio a gente é muito família e aí você vai e fica quase o período todo na Universidade, você tem que sair daquele mundinho e abranger mais os amigos, trabalhar mais com aquilo que é diferente do seu... Eu tive bons professores, eles bem pé na terra, trabalhando bem a questão da matemática mesmo, aquela matemática que você tem que interpretar. Então eu aprendi a trabalhar mais, ao invés daquelas continhas, trabalhar o raciocínio lógico. Se o aluno souber o raciocínio lógico na matemática ele tem tudo na vida.

P.3 - Matemática

Neste ano de 2007 em que realizo o trabalho de campo do presente estudo, essa professora está se aposentando, isto após ter sido professora, diretora da escola e membro da direção do sindicato. Olhando sua formação acadêmica em retrospectiva ela não deixa de observar que teve bons professores e valorizar a formação universitária como um marcante período em sua história pessoal: “foi uma época muito boa na minha vida”.

O quarto professor participante é licenciado em História pela UFG e finalizou a graduação em 1996. Nessa época já havia iniciado no magistério ao substituir, ao final da graduação, um colega nesta mesma escola onde trabalha atualmente. Essa situação como professor substituto prossegue por meio de contrato temporário até 1998, quando é aprovado em concurso público e passa ao quadro de professores permanentes. Assim, trata-se de um professor já experiente, com mais de 10 anos de ingresso no magistério. Ele conta que pôde se dedicar integralmente ao curso ao longo da graduação e se envolver em diversas atividades acadêmicas, o que ele reputa ter muito contribuído para sua formação:

Foram 5 anos, um ano é mais dedicado a monografia, nós fomos uma das primeiras turmas em que na Federal se exigiu a monografia. Para mim foi um período tranquilo, o que mais foi importante foram as participações nas bolsas de iniciação científica. Eu fui bolsista por duas vezes. Foram duas bolsas, uma com a professora Eliane Prudente e outra com o professor Tarcisio. Então, para mim foi o fato mais marcante, de poder tá trabalhando mesmo, nessa coisa da produção científica, dentro da universidade e não somente tá só estudando.

P.4 - História

Ainda segundo o referido professor, sua formação teórica na área de História foi muito boa, mas, ao mesmo tempo, entende que existe uma significativa distância entre o que a formação oferece e o que é a realidade das escolas: “você tá lidando com seres humanos com vontades diferentes... muito diferente, por exemplo, de um engenheiro que vai lidar com poço, ele sabe pelo tipo de solo que tipo de concreto ele vai colocar ali”. Na sequência ele explica melhor a questão da formação inicial que vivenciou e as exigências do ensino na escola:

A qualidade teórica foi muito boa. Tivemos professores que ainda são professores lá, que tava entrando com uma bagagem muito boa, doutorado fora, em termos teóricos acrescentou bastante. O problema que a gente vê nos cursos de graduação, depois que a gente começa uma prática da docência, é justamente a prática da docência em si, a didática, uma coisa é você estar lá dentro da universidade fazendo pesquisa, e outra coisa é você assumir uma sala de aula. Em termos teóricos, sem problema, você consegue tranquilamente, levar sem problema, mas em termos da prática da docência, do dia-a-dia, do lidar com o ser humano, com o aluno, com o adolescente, principalmente que é a nossa clientela aqui. Essa prática você só adquire com o tempo mesmo.

P.4 - História

O quinto professor é licenciado em Física pela UFG, tendo concluído a graduação em 2002. Assim como o professor apresentado anteriormente, ele também se envolveu ativamente na vida acadêmica, sendo bolsista de iniciação científica e, desse modo, participando de atividades de pesquisa. Uma caminhada que, segundo conta, não foi realizada sem esforço:

O que eu mais associo na época da Faculdade é a renúncia que eu tive que fazer pra estudar, porque o curso é meio difícil pra fazer, então a gente acaba tendo tem que abrir mão de namorar, de viajar, de ter dinheiro. Eu fiz a opção por estudar, então, eu não dava aula, a maioria

dos meus colegas, como a carência de professores de Física é muito grande no mercado, passou no vestibular, você já arruma emprego, se quiser. Eu passei os quatro anos com aquela bolsa de iniciação científica que na época era mais ou menos um salário mínimo, sem trabalhar. Era uma época boa, estudava muito, vivia muito com pesquisa, com coisas novas, conseguia publicar de vez em quando, eu vivia sempre estimulado por isso aí, tirava boas notas, eu tinha um interesse grande nessa área de pesquisa.

P.5 – Física

O interesse pela pesquisa conduziu esse professor até a pós-graduação e entre 2001 e 2003 ele cursou o Mestrado em Física da UFG. Ele explica que sua graduação era composta por bacharelado e licenciatura e que assim que terminou o bacharelado ingressou em seguida na pós-graduação, o que segundo conta dificultou o término da Licenciatura, pois que o volume de estudos no mestrado era muito grande.

A opção por lecionar na Educação Básica para esse nosso professor de Física foi antes uma imposição dada às limitadas chances que vislumbrava de continuar no meio acadêmico após o mestrado, tendo em vista que na ocasião não havia o curso de doutorado em Física na UFG. Analisando o futuro possível face às situações objetivas do presente é que se dá seu ingresso na educação: “Eu já morava junto com minha namorada... aí eu vou trabalhar, vou dar aula, sair de casa, aí eu vim dar aula. Eu acho que sou um professor até razoável”. E acrescenta: “Mas eu não gosto não”. Essa afirmação efetuada dessa forma parece um tanto forte, em princípio, mas é curioso como ela contrasta com o que em outros momentos da entrevista relata esse professor. É possível retirar muitas conseqüências dessa contradição. Isso será retomado no capítulo seguinte, por enquanto basta reter que esta questão repousa sobre um fundo composto por diferentes aspectos, como o problema de não reconhecimento das competências do trabalhador, a questão da realização do trabalho e seus impedimentos, a baixa remuneração no magistério e a não coincidência entre as aspirações do indivíduo face ao oferecido pela instituição.

A sexta professora é licenciada em História pela UFG. Concluiu sua formação inicial em 1987 e logo no ano seguinte foi aprovada em concurso público para o magistério na rede estadual de ensino, tendo, portanto, 19 anos de profissão. Embora estudasse em um curso que a habilitava como professora, diz nunca ter pensado seriamente em entrar para o magistério até o final de sua graduação, somente considerando essa possibilidade ao sair de um período que considerou muito crítico em

sua formação: o estágio escolar da licenciatura, com toda sorte de dificuldades que enfrentou na condução da turma sobre sua responsabilidade: “quinta e sexta série... foram as duas semanas mais terríveis da minha vida”. Assim, ao concluir sua graduação ela se viu, muito rapidamente, assumindo turmas e ingressando de fato na carreira docente:

[...] eu formei em setembro, porque naquele ano teve greve, fiz o concurso em dezembro, passei e em janeiro eu já fui chamada pra tomar posse, então não tive muito tempo pra pensar não, quando eu vi, eu já tava lá. Aí fui chamada em janeiro pra tomar posse, porque fevereiro já começava as aulas...

P.6 – História

Sobre sua formação inicial ela explica que fez um bom curso, todavia, pondera problemas com algumas disciplinas, com alguns professores e que ela mesma possivelmente tenha também deixado a desejar em alguns aspectos. Contudo, vê com muita positividade o curso de História que concluiu, entende que no geral teve bons professores e que o curso lhe ofereceu uma “boa base”:

[...] eu tive muitos professores bons, bons mesmo. Mas como em qualquer lugar, teve outros que ficou a desejar. Na área de Filosofia mesmo, esse professor teve um papel muito importante, a professora Sônia também teve um papel marcante, ela me ensinou muita coisa... Tinha o Sergio Paulo, muito rígido, todo mundo penava na mão dele. O curso em si eu acho que foi muito bom. [...] tem algumas coisas que eu acho que fica a desejar, mas eu nem sei se é por conta da universidade ou se é por conta da gente mesmo. Porque muitas vezes não é o professor, muitas vezes sou eu, como eu falei pra você assim, eu nunca gostei muito da parte de História do Brasil, então por você não gostar, às vezes, o professor não ajuda e a coisa desanda. Mas no que diz ao ensino, eu acho que foi bom, eu acho que eu tive uma boa base, talvez não fui melhor, eu não diria que seria por conta do professor, talvez seria por mim, talvez eu não tenha me esforçado mais, pra melhorar isso.

P.6 – História

O sétimo professor, por sua vez, é licenciado em Matemática pela Universidade pública estadual. Ele explica que ao terminar o Ensino Médio seu desejo era ser professor, mas que foi persuadido pela família a tentar o curso de Direito, uma tentativa malograda que lhe rendeu certa desmotivação e seis anos sem estudar, inclusive por dificuldades financeiras. Após fazer o cursinho preparatório custeado pela

empresa em que trabalhava, se inscreveu e foi aprovado no vestibular, agora no curso que, segundo ele, realmente lhe interessava: a Matemática. O curso foi concluído em 2004, tendo trabalhado no decorrer da graduação por dois anos com contrato temporário nesta mesma escola estadual em que leciona atualmente. Experiência que julga importante por ter permitido conhecer o que era ser professor nas escolas ainda na época em que estudava na licenciatura. Diferentemente dos colegas de curso que titubeavam com a escolha profissional, ele entende que a experiência prévia na escola confirmou seu interesse em ser professor e enriqueceu sua formação inicial. Em suas palavras:

Para mim foi diferente, como eu sabia o que eu queria, era aquilo mesmo. Eu, por exemplo, no segundo ano da faculdade, eu já lecionava, eu já vi que era aquilo que eu queria. Então, eu fui embasando aqueles conhecimentos que eu adquiri na faculdade e fui trazendo para dentro da escola. E fui relatando as coisas que eu ouvia aqui dentro da escola para meus professores da universidade

P.7 - Matemática

Ele relata as impressões de quando iniciou a licenciatura, “quando você chega na faculdade o choque é muito grande, você vai esperando uma coisa e chega lá a coisa é um pouco diferente, é uma matemática mais abstrata...”, e também alguns aspectos da estrutura acadêmica da instituição, “Eu estudei... a quanto tempo e não vi um laboratório formado, eu vi uma biblioteca... com quantidade de livros insuficientes, lá por exemplo, já teve caso de ter 5 a 6 livros de cálculo e o aluno teve que disputar livro para poder estudar”. Assim, ao lado da natural decalagem entre o que é vivenciado no ensino secundário e a formação acadêmica em Matemática em seu alto nível de exigência, parecem restar limitações importantes do ponto de vista das condições objetivas de funcionamento do curso.

A oitava professora participante leciona Química no Ensino médio, mas seu percurso profissional não é nada linear. Inicialmente, em 1992, se graduou em Química (bacharelado) pela UFG e trabalhou em uma empresa do ramo industrial de produtos químicos. Sua narrativa faz aflorar algo que foi marcante ao longo da pesquisa quando se cruza a formação e as situações no trabalho: as questões de gênero. Ela conta que com um filho pequeno e projetando ser mãe novamente, optou por sair do emprego no intuito de resguardar sua saúde.

[...] eu era mãe, qual a opção para uma mãe trabalhar? Como eu ia entrar para trabalhar numa empresa, numa indústria e ficar lá 8h por dia? Com quem eu ia deixar meu filho? E a partir do momento em que eu queria ser mãe ainda, porque até então eu só tinha um filho né, eu não poderia trabalhar em um lugar que eu corresse risco, trabalhar por exemplo com reagente químico que se você inalasse poderia prejudicar a criança, como eu já estava trabalhando antes de engravidar de meu primeiro filho, eu sai da empresa para não prejudicar a gravidez. Eu deixei o emprego para cuidar da gestação.

P.8 – Química

Segundo ela, com a saída da empresa e diante de uma situação de depressão pós-parto, o melhor caminho que encontrou para superar tudo isso e voltar a trabalhar em algo adequado à sua realidade foi o magistério. Procurou então uma escola próxima à sua casa, justamente esta em que leciona hoje, daí em diante passou a ensinar na rede estadual de ensino, isso em 1994. Quando iniciou seu trabalho na escola a SEE/Goiás naquele momento oferecia um programa de formação aos professores que não possuíam habilitação para ensinar e estavam atuando: o Projeto Lumen. Esta foi sua formação pedagógica inicial.

A habilitação conferida pelo Projeto Lumen (habilitação em Magistério) permitia atender exigências legais e possibilitava aos professores se candidatarem ao cargo de professor via concurso público. Na opinião desta professora de Química, essa saída para enfrentar o problema da ausência de formação pedagógica não foi uma experiência positiva.

Só que quando eu entrei aqui no colégio, tinha o Projeto Lumem, que era para dar o magistério para os professores que estavam na sala de aula, eu fiz esse Lumem. Foi onde começou a me desestimular de ficar em sala de aula, devido ao posicionamento dos colegas no curso. Eu me vi um tanto deslocada devido a filosofia que eles tinham [...]. Na época, no Liceu, os cursos eram nos finais de semana e o povo ia por obrigação. Então, tudo que a gente rejeitava, que é o aluno pular o muro, os professores estavam pulando o muro pra fugir das aulas... parecia aluno. Como um professor faz um negócio desse? Então, tem muita coisa que a gente vê e pensa: - gente, é uma classe que está se desfazendo.

P.8 – Química

Na narrativa da professora ganha expressão o ambiente institucional existente, “o povo ia por obrigação”, a proposição pragmática das políticas, “dar o magistério para os professores” e algumas de suas conseqüências para ela, “onde começou a me

desestimular de ficar em sala de aula”. Os comentários deixam entrever a consciência em relação ao *uso de si por outros*, revela seu posicionamento no que parece considerar um mal *uso de si* proporcionado pela natureza do processo formativo oferecido e exigido pela instituição. O processo formativo em curso, naquela situação, parecia constrangê-la, “Eu me vi um tanto deslocada devido à filosofia que eles tinham”. No âmbito da política da SEE/Goiás, projetos como o Lúmen parecem perder espaço para outros de perfil mais acadêmico à medida que a atual LDBEN foi promulgada e estimulava a formação em nível superior e específica para o magistério (cf. LDBEN nº 9.394/96 Art. 62 e Art. 87, IV, §4º). Na verdade, desde então iniciativas diversas foram adotadas pelos Estados brasileiros no intuito de oferecer a formação adequada aos seus professores. No caso de Goiás foi criada, por meio de convênio entre a SEE/Goiás e a UEG, a Licenciatura Plena Parcelada oferecida aos professores da rede estadual de ensino que não estavam habilitados em nível superior. Esta professora de Química, como se verá no próximo capítulo, foi uma das professoras-alunas desses cursos.

A nona professora participante é licenciada em Ciências e atualmente é responsável pelo laboratório de Biologia da escola. Ela já possui uma aposentadoria como professora da rede pública estadual de ensino e está em seu segundo concurso público como professora. Sua formação inicial se deu em nível de magistério no Ensino Médio ainda na cidade interiorana em que residiu durante a maior parte de sua vida. Começou a lecionar em 1972 e cursou o Ensino Superior entre 1991 e 1993, a instituição era uma fundação municipal de ensino recém instalada na cidade. Embora desejasse muito estudar, o curso lhe trouxe algumas surpresas:

[...] entrei para fazer o curso de ciências, porque toda a vida eu fui apaixonada por ciências, só que quando eu já estava assim no segundo semestre eu e outros colegas descobrimos que lá, essa curso de ciências, dava direito a uma licenciatura curta. Aí nós pensamos em sair, mas não teve jeito. Aí continuamos... eu encerrei meu período com licenciatura curta e não animei fazer mais complemento, né. Eu falei: - se um dia chegasse a minha casa eu faria, mas ir para os bancos da Faculdade eu não animava mais não. Mas fiquei muito frustrada com isso. Aí fiquei lecionando assim, cheguei também no Ensino Médio, foram oferecendo aula, toda vida teve falta de professor nessa área [de Biologia].

P.9 – Biologia

Sobre sua formação superior ela conta que seu curso parece ter deixado a desejar em vários aspectos. Ela diz que o curso pouco contribuiu com sua formação

docente, que existiam lá muitas precariedades e que a experiência profissional, inclusive a do magistério, foi talvez mais importante:

[...] eu acho que não preparou muito bem. Foi mais assim, a gente foi adquirindo experiência para desempenhar a função, porque é como eu te falei, era uma Faculdade que tava chegando, com muita dificuldade, sem biblioteca, tava adquirindo aos poucos, sem material de laboratório. Aí o diretor falou: - nos temos que fazer pelo menos uma prática, vocês não podem sair daqui sem fazer uma prática. Aí foi quando uma professora arrumou um laboratório emprestado.

P.9 – Biologia

Como sempre preferiu lecionar para os alunos maiores, ela diz preferir o Ensino Médio ao Ensino Fundamental. Assim, nesta escola em que trabalha atualmente desde que ingressou novamente na carreira pelo segundo concurso público em 1999 procurou aulas no Ensino Médio, contudo, em 2005 foi avisada pela diretora da escola que não poderia mais atuar nesse nível de ensino, pois a LDBEN não permitia. Sua reação em um primeiro momento foi de claro desinvestimento, “Aí, abandonei. Não comuniquei a ninguém e nem ao colégio, ficaram ligando...”, posteriormente atenuado com o oferecimento da função de dinamizadora do laboratório de Biologia, “depois ofereceram o laboratório, casou comigo, né, é a minha área”. O caso desta professora que hoje atua como dinamizadora do laboratório de Biologia da escola ajuda a perceber um pouco das tensões entre a norma legal e as distintas temporalidades das pessoas. Assim, de um lado, a LDBEN atual acertadamente favorece a instituição da Licenciatura Plena para o ensino na Educação Básica e elimina do corpo da Lei a formação de menor duração conhecida por licenciatura curta possibilitada pela Lei nº 5.692/71. No entanto, de outro lado existem as pessoas e seus distintos momentos pessoais e profissionais. Particularmente para essa professora que ensinava havia 35 anos na rede pública seus projetos parecem não passar mais pela escola, em suas palavras: “...eu estou pensando em quando interar 60 anos aposentar proporcional, acho que já deu no que deu e eu tenho que dedicar muito a minha família”.

O décimo professor participante da pesquisa, por sua vez, é licenciado em Física pela UFG. Seu percurso na formação inicial foi irregular, segundo conta, pela necessidade de conciliar estudo e trabalho. Tendo iniciado sua formação em Física pela UFG em 1982, interrompeu os estudos e ingressou no curso de Engenharia Elétrica, abandonando o curso e voltando para a Física. Não chegou a concluir o curso de Física

pela UFG, transferindo-se para uma universidade privada, pois, segundo ele, isso facilitaria na conciliação de seus estudos com o trabalho. Esse professor explica que desde cedo quando pensou em escolher uma carreira de nível superior seu projeto era a docência, mas suas tentativas de conciliar suas formações prévias (foi aluno da Escola Técnica Federal no curso de Eletrotécnica) não foram sempre exitosas:

O interesse meu era trabalhar em sala de aula... Desde a época do primário na verdade, eu já tinha isso. Isso então é de muito tempo, não é de agora. Eu reparava os professores que eu tive... eu sempre quis então ser professor. Aí, o que aconteceu, eu fui para a Escola Técnica Federal de Goiás, o CEFET hoje, depois que eu terminei o primeiro grau, eu fiz o curso eletrotécnica, depois que eu terminei esse curso, eu prestei vestibular para Engenharia Elétrica, consegui aprovação, mas eu fiz outro vestibular para Física também, e consegui ser aprovado. Eu tentei fazer a Engenharia Elétrica, mas como o curso era integral, eu não pude estudar porque tive que trabalhar, eu tentei várias vezes na empresa, trabalhei até de guarda da noite, trabalhei aos domingos, mas como tava muito difícil, porque não tava agüentando, era muita carga, muito trabalho, estudo... não teve como eu terminar.

P.10 - Física

O curso de Física foi concluído entre 1989 e 1990. Desde 1992 é professor da rede pública municipal de ensino e, após se aposentar de seu antigo emprego no Estado, em 2004 ingressou como professor da rede pública estadual de ensino. Ele conta como foi sua formação inicial:

Em termos teóricos foi bom, principalmente na Federal, o embasamento teórico é muito bom, mas a questão prática, não acrescenta muita coisa não. Embora eu vi, quando eu saí de lá para fazer a transferência, eu vi que muita coisa eu tinha melhorado de quando eu comecei. Mas os professores sem dúvida carregam uma bagagem muito grande. Você vê que a pessoa tem o conhecimento, tem um preparo... eu vejo que a formação pode ser considerada boa.

P.10 - Física

Perguntado sobre o que faltou no curso de bacharelado/licenciatura em Física ele explica que:

O que deixa a desejar é a questão prática mesmo, a questão de laboratório, você tem que fazer outra coisa, além mais, porque tem muita coisa que a universidade não fornece para você. Por exemplo, prática nos equipamentos, noção pra você trabalhar como a parte laboratorial, deixa muito a desejar.

Por isso, ele diz: “mas a questão prática, não acrescenta muita coisa não”. Esse professor, e isso ajuda a entender algumas de suas críticas ao curso, é dinamizador do laboratório de Física da escola no período vespertino o que demanda dele justamente saber lidar com equipamentos laboratoriais no contexto de uma situação pedagógica. A partir daí é possível compreender um pouco de seu desconforto.

A décima primeira professora é licenciada em Letras, com habilitação em Língua Inglesa e língua portuguesa. Durante o Ensino Médio ela foi aluna desta mesma escola em que leciona hoje. Seu projeto inicial não era a docência, mas o curso de Medicina. Contudo, ao tentar o concurso vestibular não obteve êxito e posteriormente iniciou o curso de Letras na UFG com o intuito de habilitar-se como professora de Língua Inglesa. Ela conta ainda que para trabalhar abandonou os estudos durante alguns anos, depois se transferiu para uma universidade privada onde concluiu o curso em 1998. Entre os participantes da pesquisa, essa professora foi a que mais relatou uma situação de pesar no que se refere à formação inicial, freqüentemente contrapondo a teoria vista na academia com a realidade da sala de aula, “tanta teoria, tanta teoria mesmo, que quando você vai colocar isso em prática...”, expressando assim seus aprendizados e não-aprendizados profissionais:

O português eu tenho dificuldade até hoje, minha formação é lenta, no inglês e português. Eu não pego aula de português, eu me sinto incapaz, eu não pego nenhuma aula de português, porque eu acho que eu preciso melhorar muito. Eu mesmo preciso estudar muito ainda, melhorar bastante, porque eu não me sinto capaz de dominar uma sala de aula, lecionando língua portuguesa.

P.11 – Língua Estrangeira

Por vezes seu relato vinha em tom de desabafo em relação ao vivenciado nos círculos acadêmicos diante do que ela pessoalmente portava e do que o *éthos* da instituição universitária exigia:

[...] é uma coisa que hoje eu não faço com aluno nenhum e hoje a gente fala muito isso, mas na época não. Os professores traumatizam a gente pelo resto da vida... primeira redação, logo no início nos primeiros dias de aula nós fizemos uma redação, não lembro mais o tema dessa redação. Quando [a professora] pegou a minha redação ela me chamou, sentou

assim e olhou a redação, e a primeira coisa que ela me falou, de acordo com a redação: essa redação não tá boa, essa redação tá péssima. Ela olhou pra mim e falou: como você passou na universidade? Isso pra mim foi um baque.

P.11 – Língua Estrangeira

Esta professora ainda se questiona sobre suas escolhas profissionais. O sonho de uma carreira na área da saúde, inicialmente bloqueado, ainda é visitado. Segundo ela conta, isso teria mais a ver com sua personalidade:

[...] eu não sou aquela pessoa autoritária, exigente, eu não tenho esse dom... E aí, eu fiquei pensando, gente, será que eu não errei? Não deveria tá aqui, não é minha área, deveria tá na saúde? Em um cargo de assistente social? Sei lá, em alguma coisa relacionada com a área da saúde que talvez tenha mais a ver comigo.

P.11 – Língua Estrangeira

Colocados assim esses apontamentos não dizem muita coisa, mas quando postos em relação com as situações de trabalho na escola as afirmações encontram um fundo no qual ganham sentido. Essa professora não parece ignorar o lugar importante da formação acadêmica inicial em seu tornar-se professora, um dos sinais disso é sua afirmativa ao final da entrevista: “Apesar de eu desabafar com você que a gente aprende muita teoria e na prática enfrenta muita dificuldade, foi muito importante”- P.11 Língua Estrangeira. Então, o que acontece? Como entender o que ela conta? Novamente, uma importante parcela no todo que permite compreender o que dizem os professores parece se assentar no âmbito do seu trabalho na escola e dos vários aspectos que o compõem. O trabalho feito, o trabalho impedido, a organização da escola e os laços coletivos são alguns desses aspectos.

Tendo apresentado os professores é oportuno também informar sobre os demais participantes: as coordenadoras. Embora não tenham entrado como sujeitos centrais no escopo da pesquisa, elas forneceram informações valiosas e muito contribuíram para o desenvolvimento do estudo. Foram duas as coordenadoras que participaram da pesquisa. A primeira coordenadora (C. 1) trabalha na escola no período noturno, é licenciada em Pedagogia por uma instituição de ensino superior privada em Goiânia e possui vinte anos de ingresso no magistério. Ela conta que desejava ser

jornalista, que inicialmente não pensava em ser professora, seu encontro com o ensino não foi fruto de uma simples escolha, mas de uma necessidade:

Sinceramente, o meu sonho não foi ser professora... logo na juventude eu perdi a minha mãe, e minha mãe era uma pessoa muito empreendedora, então com a perda da minha mãe eu perdi muita coisa, perdi o sonho de ser jornalista também, porque eu tive que trabalhar e só a universidade pública que tinha aqui e ela oferecia curso só diurno, e eu precisava me sustentar, eu não poderia viver as custas dos meus irmãos. E por essa razão, então, eu tive que trabalhar, esqueci o sonho de ser jornalista e fui fazer pedagogia na [Universidade] Católica, no noturno, por isso. Então, quer dizer, não fui ser jornalista, mas fui ser professora, mas nem por isso deixei de me dedicar e tomar gosto. Hoje em dia, eu gosto da minha profissão, eu gosto de ser professora, gosto de ser pedagoga, gosto da minha função de coordenadora. Aprendi, eu aprendi isso com a vida, porque muitas vezes você não tem muita saída, então, aquilo que a vida te oferece você tem que valorizar muito e foi isso que aconteceu comigo.

C.1

Segundo ela, a formação inicial que obteve foi boa, embora tenha sido um período difícil pelo fato de que ao longo de sua vida foi aluna de escolas públicas com ensino precário, seu Ensino Médio foi inclusive cursada nesta mesma escola em que trabalha hoje. A qualidade do ensino a que teve acesso, ela conta, não impediu, mas dificultou sua caminhada no âmbito universitário: “Foi uma experiência dolorosa”. Todavia, é enfática em relação à importância da formação acadêmica em sua vida profissional.

Eu penso que sim, eu acredito que sim, porque justamente pelo desenvolvimento em minha função, em relação aos meus colegas. Muitas coisas que eu vejo que eles não conseguiram fazer, eu fiz bem, eu tenho desenvoltura e ainda guardo na minha memória, tudo que aprendi lá no curso, na Católica [Universidade Católica de Goiás]. Então, é um bom curso, eu sinto assim, que se eu tivesse uma base melhor, eu teria avançado ainda mais, teria sido melhor nesse sentido. Mas não que o curso não tenha dado uma boa formação, de forma alguma, eu gostei demais, me ajudou muito, na época que eu terminei todos os concursos que eu fiz eu passei, até tive que dispensar alguns, justamente por não ter tempo pra assumir. Inclusive eu exonerei um cargo na prefeitura, porque na época eu me casei, tive filhos, não podia ficar com os três turnos disponíveis para o trabalho. E até hoje eu tenho facilidade, as questões que me são colocadas em relação à educação eu me desenvolvo bem.

C.1

Por sua vez, a segunda coordenadora (C.2) tem aproximadamente o mesmo tempo de experiência no magistério que a coordenadora anterior, ela está completando vinte anos de ingresso no ensino. Ela trabalha na escola no período matutino, sua formação inicial se deu pela habilitação em Magistério no Ensino Médio (naquela época 2ª Grau), quando então ingressou na carreira da rede estadual via concurso público e passou a lecionar em sua cidade no interior do Estado. Quando se mudou para a capital é que pode tentar o curso superior, estudando Pedagogia em uma universidade privada durante três semestres, interrompendo o curso (por impedimentos relativos à dificuldade de conjugar o trabalho e os estudos com o que considera suas responsabilidades diante de sua família) e depois concluindo a formação em nível superior por intermédio do Programa de Licenciatura Parcelada da UEG em 2002.

Depois que eu vim pra cá. Eu só fui fazer o curso superior em 2000, aí eu entrei na [Universidade], gostei muito, mas no começo foi um pouquinho difícil, porque eu já estava há doze anos sem estudar, porém mesmo assim, eu consegui ser aprovada no vestibular, numa classificação boa, pra quem não estava estudando. E no começo foi um pouquinho difícil porque parece que eu senti que a minha mente tava um pouquinho parada, eu lia as letras e não conseguia entender o que tava dizendo. Eu até me recordo, eu não me esqueço do primeiro texto que eu peguei na Universidade, minha primeira aula foi de sociologia, com a professora Solange Rassi, e o texto era “Ciência coisa boa”, e hoje eu leio aquele texto, e fico pensando, gente como eu não conseguia entender. [...] Aí, fui pra Universidade, onde o sistema passa a ser diferenciado, onde você tem que produzir o seu conhecimento, onde você tem que correr atrás, entender e escrever o que você tá entendendo. Então, esse começo foi um pouquinho difícil, mas não que me desse problema, não. Lá eu fiquei um ano e meio, eu tinha filhos pequenos, surgiu a parcelada da UEG e como eu estava com as meninas pequenas, era muito difícil, meu marido trabalha em banco, e aí, ele tinha que ficar com as meninas, tava muito difícil, aí, eu tive que passar pra UEG. Quando eu fui pra UEG, eu senti um baque muito grande, porque eu saí de uma universidade estruturada e passei para um lugar que estava se estruturando, se constituindo. Então, eu senti um baque tanto assim de organização, quanto de processo de conhecimento muito grande.

C.2

As duas coordenadoras que participam da pesquisa comportam então perfis semelhantes aos dos demais professores. Ambas as coordenadoras apontam dificuldades em relação à formação inicial que vivenciaram, mas não parecem ignorar o lugar da formação em nível superior em seu *torna-se* professora. É possível também entrever,

especialmente no caso das coordenadoras, o forte peso da problemática de gênero no âmbito da profissão de ensinar.

Façamos então um breve resumo do que foi visto até aqui: em linhas gerais, pode-se dizer que todos os professores participantes da pesquisa possuem formação em nível superior e são licenciados para suas disciplinas de ensino. Eles podem ser considerados professores já experientes, atravessaram o freqüentemente marcante período de *entrada na carreira*⁹⁷, sendo que uma das professoras é aposentada e voltou a lecionar e outra, após mais de 25 anos no ensino, está se aposentando. Os professores apontam o que consideram limitações e os aspectos importantes da formação inicial que receberam, mas é preciso fazer algumas distinções entre esses apontamentos.

Se, por parte dos professores pesquisados, foram comuns as críticas à secção entre o universo da formação inicial e o da realidade encontrada na escola, uma crítica de outra natureza também apareceu: a referente às condições objetivas em que seus cursos de formação inicial funcionavam (precariedade da biblioteca, ausência de laboratórios, etc.). Esta crítica notadamente pouco aparece entre os professores que tiveram sua formação superior em instituições públicas federais de ensino, mas foi recorrente entre os que tiveram sua formação em instituições de ensino superior públicas municipais, estaduais e, também, entre os que tiveram sua formação em algumas instituições privadas. Essa constatação não garante uma espécie de salvaguarda às instituições universitárias públicas federais, pois, obviamente, elas não estão acima de toda crítica. A rigor, tanto a formação docente nas universidades federais tem suas dificuldades, como também a formação docente nas boas instituições privadas também pode ter. Nem uma nem outra estão isentas de problemas a serem enfrentados. A questão que se apresenta aqui é outra: o problema central parece estar no âmbito da natureza da expansão do Ensino Superior no Brasil, portanto no campo das políticas e da ação do Estado. A permissividade, o uso político das instituições e a privatização, em seus muitos modos (parcerias, transferências de recursos públicos, constituição de fundações municipais de ensino, pouca regulação da abertura de novos cursos superiores, etc.) são algumas de suas manifestações e fornecem um pouco dos contornos do aligeiramento e da precarização do Ensino Superior no Brasil que, embora tenha sido iniciado antes, foi impulsionado nos anos de 1990⁹⁸. Alguns desses professores são suas

⁹⁷ Cf. Huberman (2000).

⁹⁸ Cf. Dourado (2000, 2002).

testemunhas vivas: o que dizer de um curso de superior em que para os alunos terem uma única aula experimental ao longo do curso foi preciso que uma das docentes conseguisse um laboratório emprestado? O que dizer de um curso de formação de professores em que a aluna de Química se obrigava a imaginar como seria o que o professor explicava em sala de aula: “Os professores falavam como é que era... ficava só pensando como seria” ? – P.2 Química.

Entre os professores participantes existem também os que relatam uma situação bem diferente em relação à formação inicial. A professora de Geografia, os professores de História e um dos professores de Física, por exemplo, foram alunos que passaram quase toda a graduação sem precisar conciliar trabalho remunerado e estudos acadêmicos (dupla jornada que é comum nas camadas populares), integralizaram seus cursos no tempo previsto, sem reprovações. Dois deles se envolveram intensamente com a pesquisa acadêmica, sendo bolsistas de iniciação científica e até participando de publicações. Quando perguntados pela importância da formação inicial eles normalmente respondem que a formação na universidade lhes ofereceu uma “boa base”, “embasamento”, “o embasamento foi importante”. Seria essa uma boa trilha para se pensar o lugar da formação inicial no percurso profissional dos professores? Tendo a responder positivamente.

O que se pode demandar da formação inicial é que, aliada à dimensão ética, ela possibilite a constituição de sólidos fundamentos (teóricos e práticos) aos futuros professores das distintas áreas do conhecimento. Trata-se, repito, de *fundamentos*, de se alçar em direção ao que é basilar dos campos disciplinares específicos e em suas mediações com o que é basilar do campo educativo ou, em sentido amplo, o campo da formação humana. Nessa perspectiva o senso comum se equivoca na proposição de uma maior aderência, via ajustamento, entre a formação inicial e a realidade escolar, bem como não se está em melhor situação quando se apela por uma mera secção entre um e outro universo. A relação aí só pode ser dialética. Isto, ao menos, por dois motivos: 1) primeiro porque é diferente aprender mecânica e ser mecânico, estudar engenharia e ser engenheiro, cursar licenciatura e ser professor, estamos em esferas que se relacionam, mas que fundamentalmente são distintas e essa decalagem não se apaga, mas se trabalha⁹⁹; 2) e, em segundo lugar, porque o processo de formação profissional não se

⁹⁹ Embora aqui a visada seja por outro ângulo, essa questão parece expressar bem as conclusões de S. Pimenta sobre a natureza da mediação entre um curso de formação e o exercício profissional: “Um curso

finaliza com o término da graduação e o gesto de se ‘pendurar o diploma na parede’: o aprendizado do trabalho pode, potencialmente, prosseguir por toda a vida ativa do trabalhador. Vê-se aqui a importância que assumem as políticas de formação contínua no caso dos professores. Dito isso, é oportuno examinar o contexto em que estes professores desenvolvem suas atividades profissionais. Este é o conteúdo da próxima seção.

3.2 – Trabalhar na escola significa...

Do ponto de vista das exigências institucionais e da organização do trabalho, o que significa trabalhar como professor nesta escola da rede pública estadual de ensino? Estendendo mais a interrogação: à qual universo profissional acede esse professor? Que demandas profissionais e sociais pesam sobre ele? Essas indagações parecem um bom ponto de partida, possibilitando delinear o contexto em que os professores desenvolvem suas atividades laborais e os múltiplos aspectos que a compõem, como a história da escola, questões relativas à gestão e à organização do trabalho, à carreira no magistério, às políticas, etc. Assim, trabalhar na escola significa...

Se encontrar com o tempo, com a história

A escola em que esta pesquisa foi desenvolvida é uma das instituições de ensino mais tradicionais no sistema público educacional da região¹⁰⁰ e trabalhar nela envolve se encontrar com essa história. Trata-se de uma escola que iniciou seu funcionamento em meados do século XX e pela qual passaram diversas figuras ilustres locais. No campo simbólico esses parecem ser traços (muito embora fustigados) difíceis de serem apagados, como foi possível perceber ao longo de algumas entrevistas e situações presenciadas na sala dos professores. Em uma delas, a título de exemplo, o vice-diretor estava comunicando as informações de uma reunião que participara com

de preparação, qualquer que seja, vai até aqui. Quer dizer, ele é sempre *atividade teórica* (onde teoria e prática são indissociáveis – condição fundamental para preparar-se o aluno para transformar a realidade, por seu trabalho, por sua atividade prática, fazendo do seu exercício profissional uma *práxis transformadora*). (PIMENTA, 2006, p. 183, grifos da autora)

¹⁰⁰ As informações a seguir tem como fonte o Projeto Político-Pedagógico da Escola, o Plano de Desenvolvimento da Escola, as entrevistas com as coordenadoras e também as notas de campo elaboradas no decorrer das visitas à instituição.

técnicos da SEE. Na referida reunião ele contou, de passagem e mostrando-se lisonjeado, que em meio a outras tantas equipes de direção de escolas estaduais, ele mereceu referência dos coordenadores do evento por sua presença e fora convidado a se apresentar, o que ele imputava ser uma decorrência do importante lugar ocupado pela escola no cenário educacional goiano. Tal referência à importância da escola, no entanto, pode apresentar mais de uma conotação. Assim é que o prestígio da instituição pode atrair olhares mais atentos ao que nela se passa, como diz uma professora de História a respeito da ausência inicial dela e de seus colegas na ocasião dos cursos promovidos pela SEE no decorrer da Reforma do Ensino Médio: “Nós vamos ou não vamos? Então não fomos. Isso acabou repercutindo de maneira ruim, porque essa escola é uma escola visada, de peso. Aqui é visada porque se tem greve tá na frente, se tem uma coisa acontecendo ela tá na frente. Então, quer dizer, os professores de lá não apareceram? Por que não apareceram?” – P.6 História. O prestígio, como se nota, tem suas ambigüidades. Isto posto, é oportuno conhecer outros aspectos que compõem o ‘terreno’ em que a pesquisa foi desenvolvida. A identificação da estrutura física, material e do perfil dos trabalhadores da instituição ajuda nesse sentido.

A escola em questão é uma instituição de grande porte situada na capital do Estado e atende hoje mais de 1500 alunos no turno matutino, vespertino e noturno. A estrutura física da escola é boa e apresenta razoável nível de conservação. A escola é composta por mais de duas dezenas de salas de aula, possui quadras poliesportivas, pátio coberto, auditório, cantina, sala de professores, secretaria, biblioteca, laboratório de línguas estrangeiras, laboratório de informática (com cerca de trinta computadores), laboratório de Física, laboratório de Biologia e Química (conjugados). Estes são equipados com centenas de vidros de uso laboratorial e material para experimentos. Esta infra-estrutura fornece a escola traços que a fazem destoar significativamente do sombrio quadro descrito em pesquisa do INEP (2003) que recenseia a situação da docência no Brasil. A referida pesquisa apontou, por exemplo, que 45% dos professores atuavam em escolas sem biblioteca e 80% atuavam em escolas sem laboratório de ciências.

Esta escola atende algumas turmas das séries finais do Ensino Fundamental no período vespertino e desenvolve o programa denominado Acelera Goiás, programa que visa corrigir a defasagem entre idade e série dos alunos do referido nível de ensino. Em seu conjunto, no entanto, a escola oferece o atendimento ao Ensino Médio da Educação

Básica. A proposta educativa da instituição transcende a disponibilização das disciplinas integrantes do Ensino Médio, agregando também um leque de projetos, tais como: Horta Comunitária, Rádio Escola, Jornal Escolar, Escola Aberta, Jardinagem e Arborização, Viva e Reviva Goiânia, Banda Marcial. O esforço da escola, pelo que se depreende dos documentos analisados, é o de fomentar práticas interdisciplinares, ampliar o intercâmbio com a população circunvizinha, atrair os alunos para as atividades educativas e oferecer oportunidades para que se envolvam ativamente nos projetos.

Se encontrar com modos de gestão e organização do trabalho escolar

Trabalhar nesta escola significa igualmente se encontrar com modos de gerir e organizar o trabalho de ensinar. No que diz respeito a gestão escolar, a escolha da direção é realizada via eleição pela comunidade e se propõem como uma gestão aberta e democrática. No desenvolvimento da pesquisa foi possível presenciar e perceber tanto situações em que a direção (diretor, coordenação, secretária) escolar efetuava exigências aos professores, como situações em que a direção evidenciava o respeito no trato com os docentes e a compreensão de suas dificuldades. Assim, as visitas à escola e as entrevistas permitiram constatar uma relação amistosa entre a direção e os professores, o que não significa ausência de tensões. A gestão da escola é integrada pela direção, vice-direção, conselho escolar, secretária geral e coordenações. Ao lado do Projeto Político-Pedagógico (PPP) a escola possui o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), este último funcionando como instrumento de gestão escolar e operacionalizador das ações em relação à aplicação dos recursos recebidos¹⁰¹.

Na organização do trabalho escolar os professores conduzem seu trabalho em contato mais próximo com a coordenação pedagógica e em relação menos direta com a direção. Na escola em análise isso não parece implicar em maiores dificuldades de acesso dos professores à direção, embora na ocasião do trabalho de campo da presente pesquisa a diretora estivesse pouco freqüente devido a problemas de saúde, em contrapartida o vice-diretor estava bastante presente e se mostrava aberto e disponível aos professores.

¹⁰¹ Um bom debate sobre a problemática que envolve o PDE nas políticas educacionais e suas implicações para as escolas pode ser visto em Oliveira, Fonseca, Toschi (2005).

Quanto aos demais funcionários, a escola possui ao todo 87 servidores, sendo que destes, oito são funções de coordenação (seja de coordenação pedagógica ou de turno, esta também chamada de coordenação de disciplina) e 52 são funções docentes. Estas, por sua vez, podem ser desenvolvidas tanto assumindo a regência de turmas, como também assumindo o posto de *dinamizador* dos laboratórios, o que objetivamente significa receber uma carga horária específica para ser responsável e apoiar as atividades desenvolvidas pelos professores que eventualmente utilizem os laboratórios. Um dado curioso frente às dificuldades comumente enfrentadas por muitas escolas e que não se apresenta na instituição pesquisada é o do nível de formação e situação de contrato de trabalho: todos os 52 professores e os coordenadores em questão possuem formação profissional em nível superior correspondente (Licenciatura), todos são funcionários do quadro permanente do magistério (estatutários) da administração pública estadual, a escola conta com dois professores com mestrado e mais da metade do corpo docente concluiu ou está concluindo o curso de especialização. Uma explicação precisa para esse perfil diferenciado da escola é difícil, possivelmente isso se explique por vários fatores: o renome da escola, sua localização geográfica, o interesse dos professores estatutários pelas instalações físicas diferenciadas da escola, a facilidade em concentrar a carga horária em uma só instituição devido ao grande número de turmas e, inclusive, pelo próprio perfil da direção. De todo modo, não se tem aqui elementos conclusivos sobre isso.

As aulas, como já mencionado, ocorrem em três turnos. Para os alunos isso significa aulas de segunda à sexta-feira, com exceção dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio que, por vezes, aos sábados realizam prova simulada para o concurso vestibular. Os professores também, uma vez ao mês e em seu respectivo turno de trabalho, realizam o Trabalho Coletivo. Este é conduzido por uma das coordenadoras e consiste em um momento mensal, via de regra aos sábados, destinado a ser espaço de formação e planejamento pedagógico.

Se encontrar com uma carreira e as exigências da profissão

O professor que leciona nesta escola em que a pesquisa foi desenvolvida está inserido em todo um universo de dispositivos legais e regulamentares que delineiam seu estatuto profissional e definem os termos da troca entre tempo e salário. Ingressar na

profissão de professor da rede pública estadual de ensino de Goiás significa adentrar, como agente ativo, a este universo. Dois desses dispositivos merecem especial destaque, a LDBEN nº 9.394/96 e a Lei estadual sobre o *Estatuto e Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério Público Estadual da Educação Básica e Profissional* (Lei nº 13.909/2001). Senão vejamos.

Como parte importante do processo de profissionalização do magistério, a atual LDBEN em seu Art. 61 determina que para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio é necessário que o professor possua formação em Nível Superior. No que tange a esse aspecto, as *Diretrizes Curriculares Para a Formação de Professores* (Resolução CNE/CP 1/2002) seguem o mesmo espírito quando indica em seu art. 7º, I, que “a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria”. Nesses termos, estas são condições importantes, ainda que não suficientes, para o desenvolvimento da profissão de ensinar no Brasil.

Mas, se do ponto de vista da formação essas são algumas das prerrogativas para aceder à carreira do magistério, o que corresponde às suas exigências formais, ou melhor, quais são as atribuições próprias do exercício profissional do magistério?

No que tange às obrigações, os professores das escolas tem os contornos¹⁰² de suas atribuições marcadas no próprio texto da LDBEN nº 9.394/96 que dispõe no Art. 13 sobre as incumbências do professorado:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

¹⁰² Utilizo o termo ‘contornos’ deliberadamente, pois que a LDBEN estabelece de modo aberto o que pode ser especificado em muitos níveis, por exemplo, desde o estabelecido pelos PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) até as normatizações efetuadas pelo Governo Estadual e pela própria escola.

Essas incumbências de ordem genérica, juntamente com outros elementos mais particularizados, como as disposições presentes no PPP da escola, as diretrizes dos projetos a serem desenvolvidos, as orientações da SEE, etc., compõem o trabalho prescrito do professor. São aspectos que antecedem a realização do trabalho e que os professores precisam levar em consideração para desenvolvê-lo.

Ainda segundo as disposições da atual LDBEN, é importante acrescentar em complemento aos parágrafos anteriores que existe previsão legal no que diz respeito ao acesso ao cargo de professor no âmbito das redes públicas de ensino. O Art. 67 da mesma Lei define que o ingresso na carreira do magistério deve ser realizado via concurso público e projeta a existência de planos de carreira, condições de trabalho e tempos de formação para os professores.

Do ponto de vista dos ordenamentos legais, no caso específico do Estado de Goiás, esta determinação foi atendida com a promulgação da Lei nº 13.909/2001 que instituiu o *Estatuto e Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério Público Estadual da Educação Básica e Profissional*. A referida Lei, sendo legislação estadual está subordinada aos ordenamentos tanto da LDBEN 9.394/96 como a CF/88, contudo, é ela que mais diretamente enquadra a carreira e a evolução salarial dos professores da rede estadual. Vejamos então o que essa Lei estadual diz a esse respeito.

O ingresso no cargo de professor da rede pública de ensino em questão envolve se encontrar com uma estrutura que organiza a carreira em níveis e prevê a mobilidade vertical e horizontal. A Lei nº 13.909/2001 dispõe sobre o cargo de professor no Art. 204:

Art. 204. Todos os integrantes do Quadro Permanente têm o mesmo título de “professor”, distribuindo-se segundo suas habilitações, por quatro níveis, de I a IV, designado cada nível por um símbolo peculiar:

I – Professor de Nível I (símbolo PI), com habilitação específica em nível médio, modalidade normal;

II – Professor de Nível II (símbolo PII), com habilitação específica em nível superior, Licenciatura Curta;

III – Professor de Nível III (símbolo PIII), com habilitação específica em nível superior, Licenciatura Plena;

IV – Professor Nível IV (símbolo PIV), com Licenciatura Plena, mais pós-graduação: especialização lato sensu (com no mínimo 360 horas) ou Mestrado ou Doutorado.

Esses níveis (PI, PII, PIII e PIV) compõem a progressão vertical. A Progressão horizontal, por sua vez, se efetua pela passagem entre diferentes referências (A, B, C, D, E, F, G) no mesmo nível. Nos termos da Lei, essa passagem se dá por merecimento e na observância do disposto no Art. 76, que, resumidamente, aponta três exigências: 1) que o docente tenha pelo menos três anos de efetivo exercício na referência em questão; 2) que a avaliação de seu desempenho no curso desses três anos seja considerada positiva; 3) e que o docente tenha participado e logrado aproveitamento em cursos e programas de capacitação (ambos devem ser de no mínimo 20 horas) de modo que o computo geral seja de pelo menos 120 horas presenciais ou à distância.

Outro dispositivo presente na Lei nº 13.909/2001 é o da Gratificação de Titularidade, este previsto no Art. 60 e 61 e correspondendo a apresentação de certificados (cursos de aperfeiçoamento, pós-graduação, etc.) com no mínimo 40 horas e que indiquem aproveitamento igual ou superior a setenta por cento. Em termos objetivos, a Gratificação de Titularidade equivale, por exemplo, a um acréscimo sobre o vencimento básico de cinco por cento no caso de um curso com carga horária de cento e oitenta horas e um acréscimo de vinte por cento no caso de um curso com carga horária de setecentas e vinte horas. Tem-se, portanto, um plano de carreira que projeta possibilidades de ascensão vertical e horizontal e que, mesmo que se possa objetar em relação à sua efetividade e atratividade para a carreira, inscreve em seu horizonte um percurso profissional para o magistério que articula remuneração e aprendizagens formalmente reconhecidas. Temos, portanto, delimitação de perfil de ingresso, atribuições e carreira que projeta articulações entre aprendizagens certificadas, experiência e remuneração.

Se encontrar com um determinado padrão de salário e jornadas de trabalho

Trabalhar nesta escola como professor representa se ver diante da possibilidade de contrair jornadas de 20, 30 ou 40 horas semanais. Para o professor regente uma parte da carga horária (30%) é reservada para o trabalho extra-classe, são as denominadas Horas-Atividade e que conforme o Art. 123 da Lei nº 13.909/2001 consiste “em uma reserva de tempo destinada a trabalhos de planejamento das tarefas docentes, assistência, atendimento individual dos alunos, pais ou responsáveis,

formação continuada, a serem cumpridos preferencialmente no horário escolar”. O quadro a seguir permite visualizar como está organizada a jornada de trabalho dos professores.

Quadro 2 – Regime de trabalho do magistério da rede pública estadual goiana

Jornadas semanais	Regência de sala	Horas-atividade
20 horas	14 horas	6 horas
30 horas	21 horas	9 horas
40 horas	28 horas	12 horas

Fonte: Lei nº 13.909/2001

Esse tempo extra-sala não pode ser integralmente disponibilizado conforme o livre interesse do docente, sendo parte dele cumprido necessariamente na escola. Na sequência do Art. 123, anteriormente citado, determina-se que no mínimo “um terço do tempo destinado às horas-atividade será cumprido obrigatoriamente na unidade escolar em que o professor estiver lotado ou em local destinado pela direção escolar, com fim de participar de atividades de planejamento coletivo, formação continuada e outras atividades pedagógicas”. Como se nota o legislador procurou organizar os tempos e espaços do trabalho do professor, deliberando sobre sua carga horária em sala de aula e fora dela, bem como prevendo momentos de formação e de interação entre o coletivo de professores da unidade escolar. Esses tempos/espaços não são prerrogativa do Estado de Goiás, mas uma iniciativa comum a várias redes de ensino. Todavia, algumas pesquisas mostram que apesar do espírito nobre tais iniciativas esbarram nas condições objetivas do trabalho de ensinar, particularmente no fato de que os professores freqüentemente lecionam em jornadas extensas e em mais de uma escola.

A esse respeito um levantamento estatístico sobre os professores no Brasil efetuado pelo INEP (2003) identificou que mais da metade dos professores de Matemática e Língua Portuguesa do terceiro ano do Ensino Médio no Brasil fazem jornadas semanais de até 40 horas ou mais. Na sequência, o quadro 3 representa as jornadas de trabalho e o percentual de professores que as assumem.

Quadro 3 – Carga horária por nível de atuação dos professores no Brasil (em %).

Carga horária	Língua Portuguesa			Matemática		
	EF Anos iniciais	EF Anos finais	EM	EF Anos iniciais	EF Anos finais	EM
Até 10h	3,6	3,5	2,2	3,4	1,6	1,3
Até 20h	42,2	21,4	19,3	42,6	18,4	20,0
Até 30h	17,2	24,4	19,7	18,1	23,6	23,3
Até 40	29,5	32,3	34,3	28,2	34,4	31,5
Mais de 40h	7,5	18,5	24,4	7,6	21,9	23,9

Fonte: MEC/INEP/2003.

A partir do quadro apresentado é possível identificar variações importantes nas jornadas de trabalho docente entre o início e o final da Educação Básica. Em termos percentuais, o número de professores do terceiro ano do Ensino Médio que costuma enfrentar jornadas acima de 40 horas semanais tende a ser substantivamente superior ao dos professores da primeira fase do Ensino Fundamental e superior ao dos professores da segunda fase. Por exemplo, no caso da disciplina Matemática o número de professores que fazem jornadas acima de 40 horas semanais é de 7,6% para a primeira fase do Ensino Fundamental e 21,9% para a segunda fase, ao passo que para o terceiro ano do Ensino Médio esse número sobe para 23,9% dos professores. Tudo isso ainda sujeito a variâncias locais, pois os dados do INEP apontam que na Região Centro-Oeste praticamente um terço dos professores de Matemática (29,6%) possuem jornadas que superam 40 horas semanais. Como está expresso no próprio levantamento do INEP, possivelmente isso se deva ao fato de que a carência de profissionais habilitados para essas disciplinas faça com que os professores desdobrem-se em mais de um turno e em número maior de turmas. Do mesmo modo, e esse aspecto é a outra faceta do apontamento anterior, a constatação do elevado número de horas de trabalho desses professores pode ter como explicação a necessidade dos indivíduos em potencializar seus rendimentos diante das aberturas encontradas no mercado, mesmo que isso implique em lecionar em duas ou três redes de ensino, considerando a pública municipal, a estadual e a privada.

No ano de 2004, por sua vez, a UNESCO publicou um estudo bastante amplo sobre o perfil dos professores brasileiros. Na referida pesquisa, o mapeamento das jornadas de trabalho de 5.000 docentes de escolas públicas e privadas identificou que 30,9% dos professores trabalham em sala de aula até 20 horas-aula semanais; a maioria dos professores, cerca de 54,2%, trabalham em sala de aula entre 21 e 40 horas semanais; a menor fração é dos que trabalham mais de 40 horas em sala de aula, cerca de 14,8%. Considerando esta pesquisa e levando em consideração os dados apresentados pelo levantamento do INEP anteriormente comentado, pode-se aventar a hipótese de que importante parcela desses 14,8% de professores que estão em sala de aula por mais de 40 horas semanais seja composta por docentes que lecionam no Ensino Médio.

O que foi anteriormente descrito joga luz sobre um dos achados da pesquisa desenvolvida por Zibas, Ferretti, Tartuce (2005). A pesquisa em questão foi conduzida em escolas de Ensino Médio do Ceará e de São Paulo e apontou, entre outros aspectos, uma situação bastante problemática no que tange os tempos/espacos internos à escola destinados às ações de ordem coletiva, espacos de planejamento conjunto, etc. Tanto no Ceará como em São Paulo os professores possuem previsão legal de remuneração para atividades extra-sala de aula, virtualmente um momento para ações conjuntas, mas as condições reais do trabalho lhes impõem outra dinâmica.

Assim, embora, tanto no Ceará quanto em São Paulo, seja legalmente previsto (e remunerado) tempo para trabalho conjunto dos professores, a múltipla vinculação institucional docente dificulta ou impede reuniões de trabalho pedagógico, uma vez que a disponibilidade de horários nem sempre é coincidente. Além disso, em vista dos baixos salários, o pagamento extra referente às reuniões passa a ser considerado apenas uma compensação. (ZIBAS, FERRETTI, TARTUCE, 2005, p.57)

Com isso toca-se em um ponto nodal: a problemática relativa ao salário. Ser professor da rede pública estadual de ensino goiana representa encontrar-se com uma contrapartida monetária pelo tempo *de si* despendido no quadro de uma relação social fundada no salariado. O vencimento básico de um professor com jornada de 40 horas semanais na referida rede de ensino neste ano em que a presente pesquisa foi realizada equivale a R\$ 1.084,00. Valor elevado? Valor baixo? É preciso refletir um pouco sobre isso.

Em um estudo sobre o mercado de trabalho no campo do ensino e que lança mão dos dados da PNAD de 2004, Souza (2007) traz algumas estimativas muito interessantes derivadas de uma das características desse instrumento: a captação de dados relativos a formalidade e a informalidade no emprego. Ela aponta que enquanto na realidade da estrutura ocupacional brasileira temos mais da metade da população na informalidade (as comumente chamadas ‘formas flexíveis’, trabalhadores sem carteira e também os autônomos) o campo do ensino parece se apresentar mais formalizado: 83,8 % dos professores tinham contratos formais, sejam estatutários ou celetistas (os contratos fundados na Consolidação das Leis do Trabalho - CLT). Por seu turno, o exame dos salários dos professores quando confrontados com os do conjunto dos demais trabalhadores revela um dado até certo ponto curioso, pois que em comparação com esses salários os professores têm rendimentos claramente diferenciados para cima: o rendimento mediano¹⁰³ do conjunto dos trabalhadores no ano de 2004 foi de R\$ 400,00 e o dos professores foi de R\$ 900 Reais¹⁰⁴. A explicação para isso, como a própria autora observa, se deve ao fato de que o trabalho informal auferir rendimentos significativamente baixos quando comparados ao trabalho formal. Desse modo, quando vistos em conjunto, as discrepâncias são encobertas, resulta daí a superioridade do rendimento dos docentes. Portanto, pode-se inferir que não são os professores que possuem rendimentos elevados, mas o conjunto dos demais trabalhadores, situados no contexto de um mercado de trabalho com forte peso da informalidade, é que possuem rendimentos baixos.

Como se constata do que foi até o momento apresentado, é difícil obter uma visão comparativa nesse âmbito. Todavia, é possível indicar algumas saídas e um bom começo é o da prudência com as estimativas generalizantes que colocam elementos muito distintos no mesmo plano. O exame do rendimento mediano dos professores por nível de ensino e em distinção entre a rede pública e a privada parece ser uma boa entrada (cf. quadro 4).

Quadro 4 – Renda Mensal dos professores no Brasil por nível e rede de ensino (cálculo por mediana, em Reais)

Nível de Ensino	Rede Pública	Rede privada
-----------------	--------------	--------------

¹⁰³ O cálculo por mediana atenua as distorções recorrentes na utilização das médias.

¹⁰⁴ Inclui os professores do Ensino Superior.

Educação Infantil	750,00	500,00
Primeira Fase do EF	700,00	600,00
Segunda Fase do EF	800,00	900,00
Ensino Profissional	800,00	890,00
Ensino Médio	1.000,00	1.000,00
Ensino Superior	2.700,00	2.000,00
Coords., Supervisores e Orientadores	1.000,00	1.200,00

Fonte: Souza (2006)

O quadro anterior chama atenção pelo menos por dois aspectos: as diferenças de remuneração entre redes de ensino e a disparidade entre a remuneração dos docentes dos distintos níveis de educação. No que se refere ao primeiro aspecto, a desagregação dos salários por nível e redes de ensino possibilita dissipar o senso comum que atribui à rede pública de ensino os piores salários e a rede privada os melhores. Do mesmo modo não autoriza o argumento contrário de que a rede privada paga menos e a rede pública mais. O motivo é que é preciso fazer distinções, pois em determinados âmbitos a rede privada pode oferecer melhores salários, mas não em todos os âmbitos que congregam a Educação Básica e Superior¹⁰⁵. Por exemplo, na Educação Infantil, os salários na rede pública são em geral bem mais elevados que na rede privada¹⁰⁶. No caso do Ensino Médio, segmento do ensino objeto privilegiado na presente pesquisa, os salários de professores da rede pública e privada são semelhantes (ambos na faixa mediana de R\$1.000,00) e ambos também destoam dos salários do magistério superior (R\$ 2.700,00 para o setor público e R\$ 2.000,00 para o setor privado). Parece mais adequado então, ainda uma vez vale advertir, manter a prudência em face de generalizações sobre esse tema que envolve as profissões e seus respectivos rendimentos. Uma outra entrada que

¹⁰⁵ Essa me parece ser a principal limitação de um estudo recentemente publicado sobre os rendimentos percebidos pelo funcionalismo público e o setor privado. Cf. Moriconi (2007), especialmente as opções metodológicas na p. 6 e ss.

¹⁰⁶ Não se dispõe aqui de elementos para nenhuma afirmação conclusiva, de todo modo é possível que a explicação para isso talvez passe por diversos elementos, tais como a criação do FUNDEF pela Lei 9.424/96 que ao privilegiar Ensino Fundamental descuidou-se da etapa anterior a ele, a Educação Infantil; outro ingrediente a ser considerado é que a expansão da Educação Infantil parece pouco sujeita a regulamentação e fiscalização mais intensa do poder público, abrindo oportunidade para instituições que funcionam em condições precárias, tanto do ponto de vista pedagógico como em relação à situação contratual dos professores. O problema das instituições de Educação Infantil que operam à margem da norma legal, conforme apontou o próprio INEP (2003), dificulta inclusive que se disponha de estatísticas confiáveis sobre esse segmento do ensino. Acrescenta-se a isso que quase absoluta parcela dos docentes que atuam na Educação Infantil é formada por mulheres e estas, como verificado em muitos setores da economia, tendem a receber rendimentos inferiores ao da população masculina. Nesses termos, é possível conjecturar que o ingresso na carreira pública permita às professoras escaparem da virulência do mercado.

permite discutir essa questão é a de comparar o rendimento dos professores com o dos demais trabalhadores tendo como parâmetro o nível de escolaridade alcançado. Os dados da Rais (cf. quadro 5), portanto do emprego formal, podem ajudar nesse aspecto.

Quadro 5 – Remuneração Média dos trabalhadores no Brasil (em Reais), segundo gênero e nível de Instrução

Escolaridade	Homem	Mulher
Analfabeto	528,17	436,19
4ª série completa	777,28	533,68
8ª série completa	868,09	619,28
Ensino Médio completo	1.211,13	833,50
Ensino Superior incompleto	1.979,65	1.261,57
Superior Completo	4.131,18	2.362,51

Fonte: Rais - 2006

No quadro 5 dois segmentos são especialmente interessantes por representarem os níveis de escolaridade que legalmente podem habilitar para a docência: o segmento médio da Educação Básica (com o Magistério) e o Nível Superior (com as Licenciaturas). Como indicam os dados do referido quadro, a remuneração média para os homens ocupados e com nível médio de escolaridade concluído foi de R\$ 1.211,13 e para as mulheres R\$ 833,50. No caso das pessoas com Ensino Superior completo têm-se, respectivamente, rendimentos médios para os homens de R\$ 4.131,18 e para as mulheres de R\$ 2.362,51. Esses números explicitam o sério problema relativo às disparidades entre rendimentos auferidos por homens e mulheres no mercado de trabalho¹⁰⁷ e, ao mesmo tempo, permitem visualizar como os rendimentos obtidos pelos docentes contrastam com o dos outros trabalhadores em semelhante nível de formação. Uma situação que fica ainda mais clara se for levado em consideração que, segundo dados da UNESCO (2004), mais de 80% dos professores pertencentes ao Ensino Médio possuem formação superior com Licenciatura. Para recordar: o salário inicial do professor na rede pública estadual em Goiás é de R\$ 1.084,00 para uma jornada de 40

¹⁰⁷ Essas disparidades não tem absolutamente nada de naturais, são antes socialmente construídas e historicamente constituídas, processando uma espécie de *divisão sexual do trabalho* em que o tempo histórico muda, mas as distâncias entre as distintas condições que pesam sobre os sexos permanecem (Cf. HIRATA & KERGOAT, 2007).

horas semanais. O depoimento de um dos professores participantes da pesquisa confere bem a medida do que isso acarreta para os que assumem a profissão de ensinar:

Eu acho que todo professor fala isso, cansa de falar que o que mais serve pra desmotivar, acho que inclusive essa formação continua, é a remuneração que é ruim demais. Você trabalha muito, não tem perspectivas. Pra você ter uma idéia, hoje nós temos, na rede estadual, uma deficiência de 500 professores de Física, e aí, você imagina que como as pessoas tão doidas atrás de emprego, era de se esperar que muitas pessoas fossem pra Física, pra pegar esse emprego. Isso não acontece, é um curso difícil de fazer, demanda muito esforço, muita renúncia de quase tudo e depois 1.084 Reais...

P.5 – Física

Diante do que foi visto até aqui é possível esboçar uma resposta às indagações que foram feitas parágrafos atrás sobre o nível salarial dos docentes. Quando comparados ao conjunto dos salários no Brasil (englobando setor formal e informal) os professores possuem rendimentos mais altos que a população, mas não por sua força e sim pela ‘fraqueza do adversário’, visto que a situação do mercado de trabalho brasileiro, com altos índices de informalidade no emprego, baixo nível de escolaridade da população economicamente ativa, etc., empurra o conjunto dos salários para baixo. Comparado com o conjunto desses salários notadamente baixos, os professores possuem rendimentos superiores. Mas isso ainda não explica tudo. É que quando comparado com os rendimentos médios obtidos por trabalhadores com níveis de escolaridade semelhantes e inseridos no mercado formal, fica evidente que professores tendem a receber salários menores.

Tal fato não é uma característica peculiar do Estado de Goiás (o que não minimiza responsabilidades sobre a questão), são os salários dos professores da Educação Básica no Brasil que, em geral, são baixos, inclusive com significativas variâncias regionais e tamanho dos municípios. A pesquisa realizada pelo INEP (2003) conclui exatamente apontando isso: os professores no Brasil possuem salários baixos, ganham menos que outras categorias profissionais com igual nível de escolaridade.

Se encontrar com as políticas de formação

Ensinar nesta escola significa ser contemporâneo de políticas que creditam a formação um fundamental papel na melhoria da escolarização de nossas crianças, jovens e adultos. Tanto em âmbito nacional como em sub-nacional, parece que houve um despertar em relação à necessidade de que os professores das escolas tivessem uma formação mais adequada. A atual LDBEN incentivou essa formação em Nível Superior, o que levou muitos profissionais do magistério a procurarem, por iniciativa própria ou por intermédio das redes estaduais e municipais, cursos de Licenciatura.

Em Goiás, os professores da rede pública estadual de ensino que não possuíam a Licenciatura Plena (como no caso dos professores com formação inicial em Magistério ou as Licenciaturas Curtas) puderam cursar, sem custos, o Ensino Superior via convênio estabelecido entre SEE, municípios e Universidade Estadual de Goiás, sendo daí ofertada a assim chamada Licenciatura Plena Parcelada, um projeto iniciado no ano de 1999 e ainda em vigor em alguns municípios. Seguindo caminho semelhante, a rede municipal de ensino de Goiânia entre 1999 e 2006 estabeleceu convênio com a Universidade Federal de Goiás para o oferecimento de formação superior (Licenciatura em Pedagogia) aos seus professores de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Temos aqui, então, iniciativas que derivam não de uma rede de ensino, mas de redes de ensino. Nesse ponto é oportuno fazer notar que os professores atuam frequentemente em mais de uma rede de ensino, o que pode favorecer uma espécie de ‘benefício cruzado’ da titulação dos professores entre redes.

Somadas a tudo isso convém levar em conta que houve ampliação da oferta de vagas no ensino superior pelas instituições públicas e privadas em seus processos seletivos regulares, deste modo, mesmo que não seja possível estabelecer correlações diretas, não se deve desprezar os efeitos de uma maior facilidade de acesso às Licenciaturas sobre o perfil do corpo docente das redes de Ensino. Portanto, alterações no perfil de formação dos professores não podem ser imputados exclusivamente aos programas de formação implementados pela rede pública estadual de ensino, como igualmente não se pode atribuir a esta ou aquela rede, em separado, o mérito pela elevação da formação global dos professores. O raciocínio deve ser, antes, o de um processo combinado de fatores, não de fatores isolados. Tendo efetuado essas advertências é possível agora compreender um pouco do que foi a evolução do nível de formação dos professores em Goiás.

Tomando os dados do Censo Escolar do período que vai do ano de promulgação da atual LDBEN até o ano de 2006, portanto no intervalo de 10 anos, isso fica bem nítido. Os dados a seguir (quadro 6) dizem respeito tanto ao percentual de professores com Ensino Médio que atuavam nesses segmentos da Educação Básica, como do percentual dos professores que nesses mesmos segmentos possuíam formação em nível superior.

Quadro 6 - Funções docentes em Goiás por nível de formação (em %) – 1996 a 2006

Segmento do Ensino	1996	2006
Ensino Fundamental (5º a 8º ano)	50,9% com Ensino Médio	16,5% com Ensino Médio
Ensino Fundamental (5º a 8º ano)	46,8% com Ensino Superior	83,3% com Ensino Superior
Ensino Médio	33,8 % com Ensino Médio	7,6% com Ensino Médio
Ensino Médio	65,4% com Ensino Superior	92% com Ensino Superior

Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar 1996 e 2006.

* O mesmo professor pode atuar em mais de um estabelecimento ou nível/modalidade de ensino

* * Inclui rede pública e privada

O quadro anterior permite identificar significativo aumento dos professores com formação superior em Goiás, como também decréscimo expressivo entre os docentes com Ensino Médio, portanto que atuavam sem formação superior. Assim, se em 1996 o número de funções docentes para as séries finais do Fundamental indicava 50,9% de professores com nível médio de formação, em 2006 esse número foi reduzido para 16,5%. De outra parte, no Ensino Médio em 1996 o número de funções docentes em que o professor portava tão somente o nível médio representava 33,3%, o que foi em 2006 reduzido para 7,6%. Em 2006, 92% das funções docentes no Ensino Médio em Goiás correspondiam ao nível superior de ensino.

No referido quadro, como já alertado, não se pode imputar às iniciativas oficiais das redes de ensino toda a responsabilidade pela elevação do percentual de funções docentes, mas é necessário reconhecer que aí elas cumpriram importante papel,

seja realizando concursos públicos cumprindo a exigência constitucional relativa ao nível de formação e habilitação específica para o ensino, como promovendo programas de formação em nível superior para seus professores.

No caso da SEE/Goiás, o convênio assinado com a universidade estadual goiana havia resultado na formação de 9.923 professores da rede pública estadual entre o período de 1999 a 2005. Tal número é expressivo se for considerado que em toda a Educação Básica a rede pública estadual no ano de 2006 comportou o total de 27.007 funções docentes. Os dados da própria SEE/Goiás confirmam isso ao apontar que em 1999 eram 32% o número de professores com Licenciatura na rede pública estadual, número que sobe para 85% em 2004¹⁰⁸. Conclui-se daí que de fato houve empenho e relativo êxito por parte da SEE/Goiás em relação à elevação do perfil de formação de seus professores.

Se encontrar com as reformas

Lecionar no Ensino Médio desta escola envolve também se deparar com toda uma série de iniciativas e dispositivos constituídos no âmbito das políticas educacionais em anos recentes. Nesse sentido, quer o professor tenha consciência disso ou não, as tramas que enredam o cotidiano escolar não tem todos os seus fios produzidos do lado de dentro da escola. Muitos desses fios, mantendo ainda a metáfora, são fios resistentes, fibras fortes produzidas em reuniões, gabinetes, encontros, acordos de cooperação firmados em lugares distantes e que compõem todo um quadro institucional que enlaça sociedade, Educação e Estado. É possível nomear alguns desses fios, pois que eles se apresentam mais claramente na forma das políticas que engendram propostas curriculares, documentos normativos, reformas, acordos com agências multilaterais, etc. Quem leciona em escolas de Ensino Médio no Brasil dificilmente nunca se viu, em maior ou menor medida, enredado por esses fios. Compreender essas questões demanda conhecer um pouco do que foram os debates recentes sobre a Educação brasileira, com destaque para o marcante período que foram os anos de 1990. Uma indagação pode ser feita logo de início: por que os anos de 1990?

¹⁰⁸ Dados da SEE/SUPP/UEG. Disponível em <http://educacao.go.gov.br/portal/suda/seminarios>. Acesso em abr. 2008

Palco de significativas mudanças no campo educacional brasileiro, a década de 1990 assinala o momento posterior à promulgação da Constituição Federal de 1988 e período de intensas disputas no campo educacional, cujo exemplo mais forte é o do processo de tramitação da Lei n. 9394/96, a nova LDBEN¹⁰⁹. Na verdade, alguém que observasse em perspectiva o cenário nacional não deixaria de notar que, para usar a expressão de Silva Júnior, “o Brasil se tornara o país das reformas” (2002, p.202). Esse processo de mudanças se dava no bojo de uma conjuntura que conjugava a influência de agências multilaterais de financiamento (como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID), a adesão do Brasil a acordos internacionais (como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Nova Delhi¹¹⁰), as rápidas transformações técnico-científicas e informacionais, a ascensão do ideário neoliberal e a reestruturação da produção capitalista no contexto de um mundo que se apresentava cada vez mais organizado em âmbito global.

Como se depreende, os condicionantes mais amplos do campo educativo eram fortes. Eles entrelaçavam argumentos de crítica à figura do Estado e apologia à suposta eficiência do mercado com argumentos que pareciam reencontrar a Teoria do Capital Humano¹¹¹ no mesmo movimento em que se advogava a expansão da escolaridade das populações. Era preciso oferecer educação escolar, cuidar das *necessidades básicas de aprendizagem*, diziam. O fundo ideológico que permeava esse cenário foi bem analisado na pesquisa desenvolvida por Dalila Andrade de Oliveira.

Oliveira (2000) mostra, entre outros aspectos, como essas iniciativas tinham em última instância uma motivação instrumental que atrelava a educação ao discurso da empregabilidade, que a razão que as orientava tinha por horizonte garantir as *condições*

¹⁰⁹ Disparado ainda na promulgação da Constituição Federal de 1988 e nesse curso marcada por um processo de discussão democrática, a direção de sentido do debate sobre a elaboração da nova LDBEN sofre inflexão à medida que se adentra a década de 90, notadamente com ideário político presente no Poder Executivo, com o Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), e no parlamento brasileiro da época. Para uma análise sobre o processo de elaboração da LDBEN cf. Saviani (1999).

¹¹⁰ Em 1990 aconteceu em Jomtien, Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, evento que foi promovido pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Três anos depois, em 1993, foi realizado em Nova Delhi um outro encontro contando com os líderes dos países em desenvolvimento mais populosos do mundo, encontro esse que ratificou os compromissos em torno do acordado em Jomtien e do compromisso em torno do atendimento às *necessidades básicas de aprendizagem*. Os países signatários dessas declarações assumiam o compromisso de estender a escolaridade de suas populações permitindo assim a todos o acesso à educação básica, no caso do Brasil, o acesso ao Ensino Fundamental. Cf. Oliveira (2000), especialmente p. 104 e ss.

¹¹¹ A Teoria do Capital Humano postula estreita relação entre a educação e a economia, de modo que o investimento adicional no educativo se relacionaria com o crescimento do econômico. Em âmbito internacional essa teoria aparece ainda nos anos de 1960, com Theodore Schultz, no Brasil ganha força um pouco mais tarde, nos anos de 1970.

gerais de produção mais adequadas ao atual padrão do capitalismo e que o sentido dessas políticas no Brasil remetia a focalização do Ensino Fundamental, visto como uma espécie de *passaporte para a vida* em uma sociedade desigual e na qual o desemprego não é mais episódico, mas um problema estrutural.

Até aqui foram abordados aspectos condicionantes do educativo, todavia, a identificação de condicionantes amplos deixa em aberto distintas configurações que estes podem concretamente assumir no contexto de cada país. É preciso não perder de vista as tensões do campo político e as relações entre Estado e sociedade. As políticas públicas sociais (como as da área da saúde, educação, habitação, etc.) são implementadas pelo Estado, mas como este não é exterior à sociedade, as deliberações em seu interior são objeto de disputa e derivam da relação de força entre grupos e classes sociais. Nesse terreno de disputas que sucede os debates decorrentes da elaboração da Constituição Federal de 1988, o quadro brasileiro, como já adiantei, inflectiu em direção a perfis políticos que pareciam tender mais a mercantilização da esfera pública que a sua efetiva democratização. O movimento das reformas no campo educacional brasileiro trouxe as marcas desses embates que contaram inclusive com a presença de intelectuais até então considerados de esquerda e voltados à defesa da educação, como é bem conhecido o caso de Guiomar Namó de Mello¹¹² (ZIBAS, 2005). Na assessoria ao MEC estiveram também nomes que há muito estão presentes no cenário educacional prestando serviços a agências multilaterais, nomeadamente o economista Cláudio de Moura Castro¹¹³, profissional que parece gozar de boa penetração na grande mídia¹¹⁴.

De todo modo, é impossível não ficar espantado com o pragmatismo que alimentava os posicionamentos político-pedagógicos daquele momento¹¹⁵, bem como

¹¹² Guiomar Namó de Mello é doutora em Educação, entre outras atividades, foi Secretária Municipal de Educação de São Paulo e trabalhou em projetos do Banco Mundial no início dos anos de 1990. Foi membro do CNE durante a gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, período no qual exerceu protagonismo nas discussões referentes à formação de professores e à reforma do Ensino Médio.

¹¹³ O economista Cláudio de Moura Castro teve sua formação acadêmica (mestrado e doutorado) nos Estados Unidos da América. Desenvolveu suas atividades profissionais no Banco Mundial e no BID. No Brasil, trabalhou no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e na CAPES, bem como lecionou em diversas instituições universitárias. Integra atualmente o conselho curador da Fundação Victor Civita, é consultor de uma Instituição de Ensino Superior e escreve regularmente numa das revistas de maior circulação no país.

¹¹⁴ Para uma análise da influência de determinados setores da intelectualidade na reforma do Ensino Médio no Brasil cf. Oliveira (2004).

¹¹⁵ A penas para aquilatar essa questão, segue o comentário de Cláudio de Moura Castro sobre algumas passagens da década de 1990 e que evidenciam inclusive, como apontou Zibas (2005), o “elo personalizado” entre as agências multilaterais e a política local: “Na época [meados de 1990], eu era

com a força do Poder Executivo em levar adiante os projetos reformistas preservando seu ideário diante das críticas efetuadas por parte de acadêmicos e movimentos associativos. Tudo parecia envolto por uma aura democrática, embora boa tarde das decisões já estivessem previamente tomadas¹¹⁶. Acompanhando Zibas, Ferretti, Tartuce (2005), é possível identificar três eixos balizadores da reforma do Ensino Médio no Brasil: 1) o eixo referente à estrutura organizacional, 2) o eixo referente à estrutura curricular e 3) o eixo referente à gestão. Vejamos ao que corresponde cada um deles.

O eixo que diz respeito à estrutura organizacional se orientou na busca de atacar o problema da natureza dual do ensino secundário em nosso país, marcadamente direcionado a formação técnica e a formação preparatória para estudos subseqüentes (por exemplo, a preparação para ingresso no Ensino Superior). O Ensino Médio no Brasil, conforme o texto de Zibas, Ferretti, Tartuce (2005), corresponde na legislação instituída a um ensino pós-obrigatório e pós-fundamental idealmente direcionado a jovens entre 15 de 17 anos, possuindo estrutura curricular única, ainda que parcialmente flexível no sentido de atender às especificidades locais. Tal projeto de reforma, sempre segundo os autores, incorporou o entendimento de que, frente às novas tecnologias e às demandas contemporâneas da moderna produção, a qualificação técnica e as especializações deveriam ceder lugar a um saber de ordem geral e a constituição de competências ligadas à autonomia, à iniciativa, à capacidade de trabalho em grupo, responsabilidade, etc.. Nesses termos, pode-se dizer que as reformas no Brasil se configuraram em uma “ousada aposta em um Ensino Médio generalista e de estrutura única” (*idem*, p.46)¹¹⁷.

funcionário do BID e também assessorava o ministro em questões de políticas educacionais (...). O fato decisivo para fazer eclodir a mudança foi a possibilidade de um empréstimo de 250 milhões de dólares do BID. Um empréstimo pode ser uma arma poderosíssima para superar um impasse político”. E ainda: “(...) os bancos têm todo o direito de não oferecer um empréstimo, a menos que o país esteja disposto a aceitar certas condições (...). [As condicionalidades] podem até ser uma benção para um ministro que tenha que lidar com recalcitrantes e não consiga pagar o preço político de um confronto direto. Uma condicionalidade positiva reflete os desejos do ministro – e, quem sabe, as necessidades do país –, mas permite que a ‘culpa’ recaia sobre os bancos” (MOURA CASTRO, *apud* ZIBAS, 2005, p. 1072 e 1073).

¹¹⁶ Zibas (2001) argumenta de forma inequívoca sobre o modo como as discussões sobre a reforma do Ensino Médio foram, em larga medida, revestidas de mera ritualização. O que fica evidente, por exemplo, na sistemática pouco transparente no encaminhamento dos debates no Estado de São Paulo, secundarizando a participação do sindicato dos professores (APEOESP); e também no fato de que enquanto os segmentos da sociedade eram chamados a participar e discutir, o projeto de reforma (no que diz respeito ao Ensino Técnico) já estava sendo apresentado ao BID para fins de obtenção de empréstimo.

¹¹⁷ Zibas, Ferretti, Tartuce (2005) produzem suas reflexões se referenciando no conjunto de dispositivos legais ordenadores da educação brasileira que nos anos recentes trouxeram mudanças significativas para o Ensino Médio, cito em particular o Decreto nº 2.208/97 que separou a formação técnica e a formação no Ensino Médio. Todavia, como os próprios autores reconhecem, eles escrevem em um período de transição da legislação. Assim, cabe acrescentar que o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva revogou o Decreto nº

O segundo eixo se refere à estrutura curricular cujo núcleo é “o desenvolvimento de competências básicas, com ênfase na metodologia que privilegia o protagonismo do aluno, priorizando a elaboração e execução de projetos interdisciplinares” (*idem*, p.47). Essa escola em que o jovem se constituiria como protagonista se aproximaria desses alunos via contextualização (princípio que na Reforma remete à ressignificação dos conteúdos escolares em direção ao universo do aluno), despertando então o interesse do educando e se inscrevendo em um processo tão elevado que seria indiferente pensar a formação no segmento médio do ensino em termos de educação profissional ou não. Em poucas palavras: “a escola média prepararia todos os jovens para a vida” (*idem*, p.47).

O terceiro eixo corresponde às questões atinentes à gestão. A reforma sob esse ponto de vista atendeu aos ventos que sopravam no contexto internacional no que tange às modificações na figura do Estado. Este foi inclinado a se desresponsabilizar do campo social e seguir sob os auspícios de organismos internacionais com sua renitente retórica de ‘eficiência’ administrativa, de ‘melhoria’ da qualidade dos serviços prestados e diminuição dos gastos públicos. O modelo de eficiência, não é demais lembrar, era fornecido pela imagem da empresa privada. Para a educação isso resultou em um ambíguo e, por vezes, distorcido discurso em favor da autonomia escolar: “A autonomia da escola, nesse cenário, foi vinculada à ‘desresponsabilização’ do Estado pelos processos internos, inclusive por meio da convocação enfática das famílias e da comunidade para que participassem da fiscalização e do financiamento da escola pública” (*idem*, p.47, grifo dos autores).

Mudanças significativas? Diria que foi uma reforma “ousada”, para usar a expressão de Zibas, Ferretti, Tartuce (2005). Da parte dos educadores, as reformas que estavam em curso e sua conseqüente materialização em diversas iniciativas (por ex. a separação e posterior reintegração entre formação técnica e Ensino Médio, as *Diretrizes Curriculares* de ensino dadas pelo Parecer CNE/CEB nº 15/98 e Resolução CNE/CEB nº 03/98, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM),

2.208/97, substituindo-o pelo Decreto nº 5.154/2004, possibilitando a reintegração entre o Ensino Médio e o técnico. Avanço, contudo parcial, pois que muitos dos problemas existentes na interface entre a educação escolar e o ensino técnico ainda persistem ou foram aprofundados, seja por inépcia dos projetos de formação, por sua pulverização em micro-ações, pelo financiamento público de iniciativas privadas sem efetiva fiscalização contábil e avaliação da qualidade ou, ainda, pela ausência de uma política de formação profissional como política de Estado (KUENZER, 2007).

acabaram por estimular novamente as pesquisas e estudos sobre o Ensino Médio¹¹⁸, pois que no início dos anos de 1990 esse segmento da Educação Básica mobilizou pouco a preocupação dos pesquisadores, o que levou até mesmo a extinção do GT do Ensino Médio da ANPEd (ZIBAS, 2001).

Não é o caso aqui de inventariar todas as críticas efetuadas sobre esse processo de reformas e tampouco o de refazer o já realizado por outros. Do conjunto dessas discussões, todavia, é possível identificar alguns dos principais pontos problematizados pelos estudiosos que se dedicaram ao tema. Sem pretender esgotar todas as questões, em linhas gerais elas se referiam: 1) ao pouco democrático processo de elaboração das reformas; 2) a incorporação da pedagogia das competências; 3) a noção de educação escolar em nível médio como ajustamento/adaptação do educando ao mundo do trabalho; 4) a compreensão de que os documentos se apoiavam em forte determinismo tecnológico; 5) e que ao desconsiderar as condições objetivas das escolas e dos professores brasileiros a reforma teria dificuldade de ser desenvolvida.

Diante desses pontos problemáticos destacados pelos estudiosos, diante também do processo de instituição da reforma e do respectivo contexto que a envolve, pode-se indagar sobre os rumos que tudo isso tomou em diferentes Estados brasileiros que, por um lado, estão sob a orientação constitucional maior que determina a observância dos dispostos pela União, mas que, por outro lado, enfrentam situações reais bem diferentes (por ex. em relação à infra-estrutura, situação socioeconômica média da população, perfil de gestão da *coisa pública*, etc.). O Estado de Goiás, como componente do sistema federativo brasileiro, atendeu a esse processo de mudanças engendradas pela política educacional nacional.

A Reforma do Ensino Médio em Goiás, do ponto de vista das concepções educacionais, compreende perspectivas que se alinham às orientações do MEC já mencionadas. Sendo mais preciso: os discursos que correlacionam educação e novas tecnologias, educação e desenvolvimento econômico, educação e qualificação também se apresentam nos princípios orientadores da Reforma do Ensino Médio em Goiás e justificam as mudanças pretendidas. Igualmente, conforme se depreende dos

¹¹⁸ Cf. por ex. Machado (1998); Domingues, Toschi & Oliveira (2000); Ferretti (2003); Zibas, Ferretti, Tartuce (2005); Silva Júnior (2002); Bueno (2000), Zibas (2001), Ramos (2002), entre outros.

documentos e orientações oficiais¹¹⁹, a proposta de reorganização curricular posta em marcha pelo Estado de Goiás se apoiou fortemente na busca de: construção de um processo pedagógico que superasse a suposta fragmentação disciplinar e fosse fundado na interdisciplinaridade (espaço em que ganha sentido a noção de trabalho por projetos); contextualização do conhecimento tendo em vista valorizar o saber do aluno, articulando esse saber intuitivo com o conhecimento elaborado em iniciativas que estimulem a observação e a intervenção na realidade; incorporar, em consonância com os princípios anteriores, o referencial de ensino direcionado à constituição de competências e habilidades nos educandos; promover o protagonismo do aluno, no sentido de fortalecer a aprendizagem escolar e contribuir na formação de sujeitos ativos, responsáveis, capazes de tomar decisões e exercitar a cidadania crítica.

Ficou estabelecido que esse processo de mudanças se desenvolveria no curso de seis anos a partir do ano 2000 e que seria organizado em dois momentos, o primeiro correspondendo ao diagnóstico do Ensino Médio em Goiás e o segundo à elaboração e desenvolvimento do viabilizador da reforma: o Projeto Escola Jovem¹²⁰ em Goiás (PROEJ/GO). O desdobramento do PROEJ/Goiás foi desenvolvido por meio de diversas ações que articuladas conduziram à implantação e a consolidação do projeto no curso de três etapas, a saber:

primeira etapa – representa o início do programa de reforma do Ensino Médio, momento em que foram envidados esforços no sentido de delinear as condições compreendidas como basilares sob o ponto de vista da estrutura física e material (elaboração de plano para garantia de padrões básicos de funcionamento das escolas e qualidade do ensino, implantação de laboratórios de ciências e de informática), mas também da gestão escolar (eleição direta para direção das escolas), da reorganização da rede escolar (estadualização e racionalização da oferta do Ensino Médio). Em relação as iniciativas ligadas à formação, foi criada a figura do professor-coordenador da reforma curricular em cada unidade escolar. A este foi oferecida **capacitação** (mantenho a expressão para ser fiel aos documentos) específica tendo em vista a difusão da Reforma

¹¹⁹ Goiás/SEE/Superintendência de Ensino Médio - Caderno de textos (2001);

Goiás/SEE/Superintendência de Ensino Médio. Reforma do Ensino Médio: novos caminhos: legislação, princípios e conceitos (s.d.).

¹²⁰ O PROEJ deriva do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PROMED). O projeto foi aprovado para efetivação em 2000 e instituído como instrumento de apoio e viabilização da Reforma do Ensino Médio no Brasil. Segundo Oliveira (2004), o projeto contou com recursos da ordem de 1 bilhão de dólares para as etapas iniciais da reforma (500 milhões provenientes do BID e 500 milhões provenientes de recursos dos próprios Estados brasileiros). A esse respeito cf. Oliveira (2004), especialmente o cap.2.

e a mobilização da unidade escolar. Além disso, foram iniciadas as capacitações de professores-monitores (docentes que deveriam atuar como especialistas em uma disciplina nas capacitações a serem desenvolvidas nas tele-salas nas cidades do interior do Estado) e as capacitações dos dirigentes das escolas e equipes gestoras. As escolas também receberam uma *caixa de ferramentas instrucionais*, com respectivos materiais de apoio para os professores.

segunda etapa – correspondeu à progressiva implementação da reforma nas três séries do Ensino Médio; do ponto de vista da gestão a proposição era de que as escolas desenvolvessem autonomamente seu PPP e também o PDE; foi levado adiante um amplo processo de capacitação docente que envolveu a modalidade presencial para os professores da rede estadual de ensino de Goiânia, na modalidade à distância para os professores das cidades do interior, bem como programas complementação pedagógica e de formação inicial, especialmente para as disciplinas de Química, Física, Matemática e Biologia.

terceira etapa – seu propósito foi o de consolidar o processo de reforma e estabelecer uma sistemática de avaliação e acompanhamento do desempenho dos estudantes (avaliação ao final de cada série, ENEM); a criação de três Centros de Inovações Educacionais e de Referência do Professor; e o desenvolvimento do Programa Estadual de Pós-Graduação para Dirigentes Escolares, Professores e Especialistas da Educação Básica.

Temos então, portanto, todo um projeto de reforma para os anos finais da Educação Básica e que propõe mudanças substanciais para o currículo escolar e exigências aos profissionais incumbidos de desenvolvê-lo. Seus eixos balizadores parecem assentados na reestruturação curricular, na gestão escolar e na formação do professor. É oportuno destacar que os dois primeiros eixos (o eixo da estrutura curricular e da gestão) ratificam o já apontado por Zibas, Ferretti, Tartuce (2005) no que diz respeito às balizas orientadoras das políticas e dos projetos em curso para o Ensino Médio. No entanto, ainda resta o terceiro eixo aqui identificado como o eixo referente à formação do professor.

Diferentemente do MEC que governa a distância, para a efetivação da reforma os Estados se vêem compelidos à operacionalizá-la, estabelecendo assim planos de ação e estratégias de execução. Mais diretamente implicadas na efetivação das proposições da Reforma, as unidades federativas precisam, inelutavelmente, desenvolvê-la e geri-la

muito mais próximos do cotidiano escolar. No caso de Goiás, ao que parece, uma importante estratégia para a consubstancialização da reforma foi a formação do professorado. Pode-se afirmar que houve um substantivo esforço na direção da formação do professor ou, utilizando o termo prevalente nos documentos, na capacitação docente (cf. o capítulo seguinte). Portanto, ao lado dos eixos referentes à reestruturação curricular e à gestão escolar, em se tratando do Estado de Goiás, deve-se agregar o eixo referente à formação dos professores.

3.3 – As políticas de formação contínua da rede pública estadual ensino

Tomando como referência as políticas e as práticas desenvolvidas em anos recentes é possível identificar algumas tendências em relação à formação contínua de professores em Goiás. O governo goiano tomou uma série de iniciativas ligadas à formação contínua de seus professores a partir de diferentes demandas em diferentes momentos. Por exemplo, as determinações sobre a formação docente derivadas da LDBEN, entre outros aspectos, significou o oferecimento de formação em nível superior aos professores que atuavam na rede e estavam titulados com formação inicial dada por Licenciatura Curta ou formação em nível médio (Magistério). Do mesmo modo, o processo de informatização das escolas impulsionado pelo PROINFO¹²¹ resultou em toda uma mobilização (via cursos de capacitação) orientada a permitir aos professores os meios de conhecer e dominar as novas tecnologias que chegavam às escolas. O mesmo pode ser dito em relação à Reforma do Ensino Médio que, por sua vez, resultou em uma série de ações tendo em vista a preparação dos professores para as mudanças que se projetavam.

Os dados a seguir (quadro 7) ajudam a dimensionar a formação contínua proporcionada pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás entre o período de 2004

¹²¹ O PROINFO (Programa Nacional de Tecnologia Educacional) visa o uso pedagógico das novas tecnologias na escola. O referido programa foi criado pelo MEC em 1997 (Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997), sendo desenvolvido em parceria com as secretarias de ensino estaduais e municipais.

e 2007¹²². Os dados se referem ao Ensino Médio e focalizam programas/cursos/eventos, com respectiva carga horária e número de professores participantes.

Quadro 7 – Síntese dos programas e práticas de formação contínua oferecidos pela SEE/Goiás para os professores do Ensino Médio (2004-2007)

2004
<p>Seminário geral do Multicurso Matemática (32h) – 5.500 professores Seminários de Capacitação: Multicurso Matemática, 4 etapas (32h cada) – 530 professores Capacitação para o Projeto de Educação Ambiental (20h) – 430 professores Capacitação para Professor em Telessalas, 5ª etapa (32h) – 2.560 professores Capacitação de Professores Monitores que atuam na Reforma do E.M (32h) – 250 professores Seminário Fundamentação Teórica e Workshop de Produção Radiofônica (32h) – 82 professores</p>
2005
<p>Curso de Especialização (420h) e Extensão (200h) em Ciências da Natureza – 1.267 professores Seminário Multicurso para Coordenador escolar, Secretário e Diretor (32h) – 613 profissionais Seminários do Multicurso Matemática, 3 etapas (32h cada) – 748 professores Capacitação para o Projeto de Educação Ambiental (20h) – 430 professores</p>
2006
<p>Formação Continuada de Docentes em Exercício para Utilização dos Kits de Ciências da Natureza (24h) – 264 professores Seminários do Multicurso Matemática, 3 etapas (32h cada) – nº de professores não informado Encontro Pedagógico de Gestores e Técnicos das Escolas Estaduais de E.M.(32h) – 1.680 professores Capacitação para o Projeto de Educação Ambiental (20h) – 282 professores</p>
2007
<p>Capacitação Continuada de Professores e Técnicos de Duplas Pedagógicas das Subsecretarias e da Secretaria da Educação (32h) – 730 professores Seminários de Diretores de Escolas Estaduais de E.M. e E.J.A. (32h) – 3.200 professores Formação de Dinamizadores de Projeto de Incentivo à Leitura – 200 professores Capacitação para o Projeto de Educação Ambiental (20h) – 430 professores</p>

¹²² Os dados de 2003 não puderam ser acessados. Segundo informações da SEE/Goiás, os dados do ano de 2003 careciam de precisão, pois até então não havia controle informatizado do conjunto das ações da Secretaria.

Fonte: SEE/SUEM

Alguns pontos podem ser destacados no quadro 7. De início, chama atenção a *forma* que ordena predominantemente o que é oferecido: cursos de pequena duração, via de regra, com cerca de 20 a 32h. Tais cursos, importa acrescentar, são geralmente ofertados em jornadas de quatro horas de duração ou em jornadas de oito horas divididas em dois momentos de quatro horas cada, por vezes em períodos contínuos ao longo de toda uma semana, tendo como local a capital do Estado e, em algumas situações, (como em determinados cursos na Reforma do Ensino Médio) em cidades turísticas vizinhas à capital. Nas seções subseqüentes deste capítulo será possível perceber um pouco das implicações dessas questões para o cotidiano dos professores na escola, notadamente diante do atual modo de organização do trabalho docente. Outro ponto que deve ser observado é o do número de professores da rede que acessam a formação contínua. Se em alguns momentos o grupo de professores abarcados é relativamente pequeno, como na Capacitação para o Projeto de Educação Ambiental que envolveu 430 professores, em outros o número de professores é bem maior, como no caso das telessalas, formação inserida no contexto da Reforma do Ensino Médio e que contou em 2005 com 2.560 professores.

Ao que foi apontado anteriormente podem ser acrescentados outros elementos que compõem as ações da Secretaria de Estado da Educação e que guardam referência aos professores e sua formação. A esse respeito alguns pontos merecem atenção. O primeiro deles é que as práticas formativas, por vezes, são de tal modo pulverizadas em pequenos cursos, palestras, etc., que é difícil contabilizá-las com exatidão; o segundo ponto é que existem cursos e eventos realizados sem direcionamento específico para este ou aquele segmento do ensino, bem como professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio, o que novamente limita a identificação precisa das informações; o terceiro é que o Ensino Médio não comporta todas as iniciativas de formação contínua promovidas, por exemplo, a Superintendência de Ensino Especial tem também importante papel nesse campo (cf. Anexo 1).

Ademais, deve-se ainda somar a tudo isso outras instâncias que compõem o campo das práticas formativas da rede de ensino em questão: 1) a formação conferida pela licenciatura em nível superior aos docentes que não a dispunham, 2) cursos de

extensão da UEG em parceria com a rede estadual pública de ensino, 3) as Duplas Pedagógicas, 4) os tempos/espços de formação na escola. Vejamos ao que corresponde cada um deles:

1) como já destacado no capítulo anterior, a SEE/Goiás e a UEG firmaram convênio em 1999 visando proporcionar a Licenciatura aos professores da rede pública estadual. A busca por elevar a formação profissional dos professores e de fazê-la na ambiência universitária merece ser reconhecida, sobretudo, porque é uma iniciativa que enfrenta o difícil problema da formação acadêmica nas cidades distantes da capital e em zonas rurais;

2) os cursos de extensão ofertados em parceria com a UEG focam temas diversificados e dizem respeito às questões ligadas ao ensino e a cultura. Tendo início no ano de 2007, esses cursos focalizam professores do Ensino Médio da capital e de dezenas de municípios. Em fase inicial, seis projetos dessa natureza estavam em curso: o Projeto Aba, que tem como proposta formar 750 professores/multiplicadores para o ensino da História da África; o Projeto Foco, que tem a intenção de preparar 1.100 produtores/agentes culturais (professores e alunos) no nível médio de ensino; o Projeto Lupa, por seu turno, envolve professores e alunos e possui o objetivo de promover o levantamento de dados sobre o Ensino Médio para a posterior discussão com os gestores tendo em vista melhor intervir nesse âmbito do ensino; o Projeto Oficina Cidadã que, embora ofereça apoio pedagógico às escolas e por decorrência aos docentes, tem como público alvo os próprios alunos do Ensino Médio, promovendo uma série de iniciativas tais como oficinas de hip-hop, cinema e vídeo, rádio na escola, gênero e sexualidade; o Projeto Sophia se constitui em cursos de atualização destinados a 600 professores da rede estadual de ensino, sendo o objetivo apoiar a inserção da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio; o Projeto Semente visa apoiar a Educação Ambiental e seu fortalecimento no Ensino Médio, o projeto consiste na realização de seminários de Educação Ambiental tendo no horizonte suscitar a conseqüente promoção de debates e ações nessa direção;

3) por sua vez, as Duplas Pedagógicas consistem no acompanhamento das unidades escolares por meio do pessoal técnico-pedagógico (organizados em duplas ou trios) da Secretaria de Educação. Em sentido lato, também desempenham um papel formativo. Sua incumbência é o monitoramento, a socialização das orientações da Secretaria e a formação profissional docente. Se conduzida em uma relação de

equilíbrio entre as exigências ao cumprimento das disposições normativas maiores e o respeito à autonomia da escola e profissional dos docentes, as Duplas Pedagógicas virtualmente podem ser um importante apoio ao trabalho escolar. No entanto, ainda assim, isso exigiria um modo diferenciado de organização do trabalho do professor na escola, pois o regime atual parece encerrar graves entraves (cf. o próximo capítulo), bem como uma maior constância e conseqüente proximidade das Duplas Pedagógicas com o dia-dia da instituição;

4) por fim, cabe destacar que além da formação contínua sob o modo de cursos e eventos, existe atualmente tempo próprio no interior da rede pública estadual de ensino destinado às práticas formativas e de planejamento. A rigor, pode-se falar em dois tempos: um individual e outro coletivo. O tempo individual corresponde ao período de Horas Atividade. O tempo coletivo é denominado de Trabalho Coletivo e, como já informado, é desenvolvido em um sábado a cada mês. Essas duas últimas *formas* despertam interesse. Elas parecem guardar o sentido de uma prática que valoriza a escola como lócus de formação. Todavia, para compreendê-las melhor e examinar seus possíveis é preciso passá-las pelo crivo do *ponto de vista da atividade*, o que permite apreender suas efetivas possibilidades e limitações a partir das situações de trabalho na escola.

Em suma, pode-se identificar que a rede pública estadual de ensino possui iniciativas voltadas à formação contínua no interior da instituição escolar e iniciativas de formação externas a ela. As duas perspectivas não são necessariamente opostas e podem, cada uma a seu modo e na dependência do sentido da formação que oferecem, adquirir importância e contribuir com o desenvolvimento profissional do professor¹²³. De todo modo, a julgar pelos tempos e espaços disponíveis, pode-se afirmar que há sim um lugar institucionalizado para que os professores possam conduzir sua formação em âmbito escolar, o que representa em princípio um avanço. Espaços institucionalizados de formação contínua sinalizam possibilidades de desenvolvimento individual e coletivo. A idéia de um Horário de Trabalho Coletivo instituído pela rede pública estadual de ensino guarda então positivities.

Mas, como se viu, não existem somente iniciativas de formação internas à escola, mas também todo um conjunto que se situa e se desenvolve em outros âmbitos que ainda que digam respeito à escola, não estão estruturados *a partir* dela, mas *para*

¹²³ Cf. por ex. Lima (2001) e Alves (2003).

ela. Em relação à formação contínua de seus professores a SEE/Goiás parece conferir especial destaque às práticas externas (cursos, capacitações, etc.). Diversos cursos de curta duração foram ofertados aos professores. As demandas que se impunham em diferentes momentos parecem ter sido o impulsionador de muitas dessas práticas formativas externas, foi o que ocorreu na ocasião Reforma do Ensino Médio, na promulgação da Resolução CEE nº 291/05 que institui o ensino de Filosofia e Sociologia, como também no caso da promulgação da Lei Federal nº 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do tema História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar. O enfrentamento dessas mudanças curriculares e normativas tendeu então a pautar o sentido de parte da formação contínua oferecida. Contudo, existem formações ofertadas com outro perfil, formações essas mais extensas e menos direcionadas à imediata utilização, como foi o curso de especialização para os professores de Química, Física e Biologia, curso esse ministrado à distância pela UnB e que contou com um universo de 1.267 professores. Tal perspectiva de formação, dada sua maior envergadura e possibilidade de aprofundamento teórico, pode ser promissora, inclusive por indicar uma possível ampliação das políticas de formação para além de cursos rápidos e pontuais.

*

Chegando a esse momento da pesquisa é oportuno alinhar os aspectos centrais da análise até aqui efetuada. Os resultados a que se chega ao final desse capítulo indicam que longe de conformar um quadro estático, o exame de alguns aspectos concernentes à qualificação profissional dos professores da rede pública estadual goiana assinala que existem mudanças acontecendo. Mas que mudanças são essas? Senão vejamos.

As políticas educacionais gestadas em âmbito nacional e local estão repercutindo em alterações no perfil de ingresso do pessoal do magistério. A legislação exarada pela atual LDBEN ao deliberar pela formação em nível superior para os professores das séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio marca o perfil de ingresso na profissão, por conseguinte fixa que certas aprendizagens são necessárias para se exercer funções no campo do ensino. Em âmbito local isso significa a observância do dispositivo constitucional no recrutamento via concurso público,

portanto, fixação tanto da formação específica (Licenciatura) como de seu nível (Nível Superior). Sendo a maioria dos professores no Brasil funcionários públicos, essas determinações no perfil de recrutamento não são desprezíveis visto que diretamente repercutem, em médio ou longo prazo, na conformação do grupo profissional. Tais determinações, aliadas aos programas para adequação dos professores já atuantes na rede de ensino ao perfil propugnado pela legislação, ajudam a entender a forte redução do número de professores que atuavam com formação em nível médio e o crescimento do percentual de professores com formação em Nível Superior e específica. Assim, em 2006, mais de 90% dos professores do Ensino Médio da rede pública estadual eram diplomados em Nível Superior.

Mas quem contrata a força de trabalho precisa também geri-la. Nesse ponto, o sistema que correlaciona carreira e remuneração encontra seu lugar. Atendendo à LDBEN e ao Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) o Estado de Goiás institui um dispositivo legal, nomeadamente, o Plano de Cargos e Vencimentos, que delineia formalmente a trajetória profissional docente e sua contrapartida em remunerações auferidas. Tem-se assim uma trajetória verticalmente estruturada em níveis (PI, PII...) no qual o diploma define a ascensão e uma trajetória horizontal (A, B, C...) no qual se exige a participação em cursos e experiência (mais precisamente, tempo). Abrem-se, então, possibilidades de que aprendizagens formalmente certificadas possam ser reconhecidas e colocarem-se em evolução. Todavia, resta saber se diante da realidade concreta de trabalho tal sistema que correlaciona carreira e remuneração é operativo: será que o modelo de organização do trabalho escolar e as situações concretas ali experienciadas o avalizariam?

Esse sistema de carreira e remuneração anteriormente mencionado pode também ser analisado no tocante à sua função ideológica e no quadro de relações de poder. Seria o referido sistema um dispositivo que favorece a veiculação de modos politicamente conservadores de se pensar e realizar a educação? Por exemplo, será que, por um lado, ao ofertar cursos e palestras e, por outro, estruturar um mecanismo que os contabilize e remunere não se tem um campo propício à disseminação de um ideário pedagógico afinado aos novos discursos pedagógicos (protagonismo juvenil, psicologismos, etc.)? Sobre essa questão este estudo não pode oferecer nenhuma resposta conclusiva. Mas é possível afirmar sim que, do modo como está hoje organizado o sistema em tela, existe abertura suficiente para que múltiplas perspectivas

componham as formações dos professores em Goiás, isto porque não se discriminam os títulos e certificados que estes apresentam, validando tanto os derivados das formações que o próprio Estado oferta, como os de outras instituições e formas (uma universidade, um evento formalmente certificado, etc.¹²⁴). Nessa perspectiva, seja no âmbito do Estado ou fora dele é possível, em princípio, adquirir um saber (formal) e buscar seu reconhecimento.

De outra parte, temos também o grave problema do salário. Como foi possível depreender, os vencimentos dos professores são baixos, menores inclusive que o dos brasileiros com nível médio de escolarização. O salário de um professor da rede pública estadual em 2007 correspondia a R\$ 1.084,00, por sua vez, estimativas oficiais¹²⁵ apontam que os homens trabalhadores no Brasil com nível médio de escolaridade obtiveram rendimentos de R\$ 1.211, 13. Desse ponto de vista, a mudança no perfil da qualificação dos professores contrasta com os salários alcançados e delineia um quadro em que as alterações para cima no âmbito específico da formação parecem não encontrar o esperado reconhecimento. Como Naville (1956) explicava, o valor dos diferentes trabalhos não se estrutura com base em um dado invariável ou em um valor absoluto. O valor dos trabalhos é socialmente produzido. O trabalho dos nossos professores é objeto de mercado, seu valor se constitui na distinção entre seus atributos (qualidade) e o que se demanda e se forja também do lado de quem os adquire, portanto, na relação salarial (quantidade). No regime do salariado, as qualidades fazem *passagem* às quantidades. Ora, tal perspectiva fornece abertura para muitas interpretações em relação ao que concorre para a qualificação profissional dos professores, possibilitando abordar o problema em tela por outros determinantes que não os *imediatamente* presentes nas situações de trabalho, mas que *mediatamente* não deixam de afetá-la.

Por exemplo, seguindo os apontamentos de Arroyo (2003) seria possível abordar a questão por um ângulo que privilegia o enfoque sobre a cultura, mais precisamente sobre imaginário social que enredou historicamente a escola e o professor no Brasil:

¹²⁴ Ademais, nem tudo que procede das iniciativas oficiais possui um caráter instrumental ou viés ideológico conservador. Evitemos simplificações, até porque há muito sabemos que a educação é um terreno de contradição, não se presta assim tão docilmente ao pré-estabelecido.

¹²⁵ Conforme dados da RAIS (2006).

Em nossa tradição escolar não predominou uma imagem de ensino enciclopédico, erudito, nem humanístico, nem sequer o academicismo e o intelectualismo encontraram espaço em nossa tradição. Conseqüentemente, a figura do professor não foi associada a um intelectual culto, erudito, fonte de informação e saber, nem foi associada ao humanista que transita com facilidade nas artes e na cultura. Nem sequer a imagem social da escola média está associada a ser um centro da cultura, das artes, da erudição. Nem nas últimas décadas os colégios privados, tão disputados e caros, conseguiram criar essa imagem. Eles continuam reproduzindo e servido a uma representação que faz parte de nossa tradição: escola e mestres transmissores de habilidades úteis para disputar o seletivo mercado de emprego, de concurso, de vestibulares [...]. Essa realidade tem condicionado até hoje a imagem do professor licenciado e de sua formação. Ele não consegue se afirma na sociedade, nem sequer nas cidades do interior, como uma pessoa culta, um intelectual, um intérprete dos anseios culturais das comunidades, nem dos seus próprios alunos. Essa imagem e função tão pobres, tão pouco enraizadas na cultura, tem sido passada à educação básica e ao seu professor. (ARROYO, 2003, p.11)

Além de uma abordagem pelo campo da cultura, pode-se também trazer uma perspectiva que constitua uma visada pela dimensão econômica da questão. Por exemplo, se seguirmos os apontamentos de Bruno (1996), temos em exame um quadro estrutural da dinâmica do funcionamento da economia e dos distintos padrões de exploração do trabalho que tendem a acompanhá-la em diferentes países. Dois conceitos marxianos são fundamentais no raciocínio da autora, o conceito de mais-valia absoluta e mais-valia relativa, e orientam sua argumentação de que ambos os mecanismos descritos tem implicações sobre a qualificação da força de trabalho. No quadro socioeconômico em que predomina a acumulação com base na mais-valia relativa, sempre segundo Bruno, a qualificação profissional sofre condicionamentos diferentes dos experimentados onde a predominância é da mais-valia absoluta. No caso específico da mais-valia relativa, a autora explica que

o aumento do tempo de sobretrabalho se dá pela passagem do trabalho simples ao trabalho complexo, o qual equivale a um múltiplo do trabalho simples executado durante idêntico período, constituindo, portanto, um acréscimo no tempo de trabalho despendido, ou seja, de valor produzido. Esta passagem, porém, do trabalho simples para o complexo só pode ocorrer mediante um processo de desenvolvimento técnico-organizacional, de tal forma que o acréscimo de valor produzido conjuga com o aumento global da produtividade. Por isso, nos regimes de acumulação fundamentados na mais valia relativa, o acréscimo das qualificações das novas gerações é fundamental para seu funcionamento em situação de equilíbrio. (BRUNO, 1996, p. 106)

No caso da mais-valia absoluta a situação é diferente. O tempo de trabalho é expandido, a jornada de trabalho é acrescida em horas, o trabalho aumenta em duração sem que se verifique significativa mudança de base técnica e organizacional. Conforme a autora, nos regimes onde predominam esse padrão de acumulação do capital

o acréscimo do tempo de trabalho excedente dá-se por mera intensificação da jornada real, ou da extensão absoluta do tempo de trabalho. No caso da intensificação da jornada, trata-se do que Marx chamou de eliminação da porosidade entre as operações, gestos ou atividades mentais do trabalhador, aumentando, portanto, seu número no decorrer de um mesmo período. Como a esta intensificação não corresponde a nenhuma inovação tecnológica que implique trabalho mais complexo, o que se tem é a mera intensificação das formas de trabalho simples, sem nenhuma incidência sobre a qualificação dos trabalhadores. (BRUNO, 1996, p.107)

Nesses termos, ganha evidência que o capital pode fazer diferentes usos do trabalho, que esses usos estão em mediação com o nível educacional (e é fundamental lembrar que esta se refere, mas não se restringe à forma escolar) existente no interior dos países e com as relações assimétricas estabelecidas entre eles em um sistema que se organiza mundialmente¹²⁶. O lugar de prioridade ou de secundarização que a educação tende a ocupar em certos países não parece então uma contradição ou algo puramente fortuito, mas se coaduna com as exigências comuns a um contexto que institui condicionantes à qualificação profissional¹²⁷. Por conseguinte, agora é possível depreender o lugar da educação em países em que predomina a mais-valia absoluta.

Dada a baixa capacitação tecnológica das economias baseadas na exploração da mais-valia absoluta, os capitalistas não podem ou não estão interessados em compensar – já que operam com tecnologias convencionais, em geral menos complexas – esta redução das qualificações, com investimentos na formação das futuras gerações da classe trabalhadora. Quando o fazem é de forma extremamente localizada e seletiva. [...] Daí que nestes países predomine uma situação em que a degradação do ensino seja uma constante e a importância atribuída a escola e a própria formação dos educadores seja praticamente nula. (BRUNO, 1996, p.110)

¹²⁶ Aqui é preciso efetuar um adendo: a abordagem econômica da questão precisa estar atenta às nuances que envolvem o problema, mais precisamente é preciso ter em conta outros fatores capazes de matizar a análise, como as variações regionais e intra-regionais, o sistema de composição das firmas e das cadeias produtivas, tradições locais, lutas e a organização dos trabalhadores via sindicato, etc..

¹²⁷ Leher (2005) em um texto recente traz questões desconcertantes ao indagar pelo lugar da Educação Básica e da Universidade em um país como o Brasil, cujo projeto de nação se assenta em uma base formada pelo agronegócio, exportação de *commodities* e incentivo ao capital financeiro. Se é esta a base em que se erige nosso projeto de nação, faz sentido pesados investimentos no campo educacional?

Todavia, para evitar equívocos, um último ponto deve ser destacado. De acordo com a autora, não se trata de entender que um país apresente somente um ou outro mecanismo de mais-valia, estes podem ser articulados, por vezes, no mesmo processo de trabalho de uma empresa, mas também, de modo mais amplo, no modelo contemporâneo da empresa transnacional que faz diferentes usos da força de trabalho a partir de um padrão de exploração que não é somente local, mas sistêmico¹²⁸. Em todo caso, do que foi exposto é possível apreender que a análise dos distintos padrões de acumulação do capital conjugada à consideração dos diferentes mecanismos de exploração do trabalho possibilita compreender que a qualificação não está seccionada de um quadro estrutural maior e que cobra força em sua constituição. O capitalismo, como ensinava Marx ao narrar o caso das infelizes opções comerciais do senhor Peel, é, sobretudo, uma relação social. É preciso tirar todas as consequências disso¹²⁹.

Pois bem, como vimos, se o problema da qualificação docente pode compreender aspectos relativos à cultura, à economia, outra visada possível sobre a questão é a que se apresenta na problemática de gênero. A esse respeito, Tartuce (2002) observa que, embora não abordando especificamente o tema, a teorização desenvolvida por Pierre Naville suscita reflexões instigantes e traz elementos para se compreender a *divisão sexual do trabalho* e as relações de gênero. A autora faz referência especial a uma passagem do *Essai sur la qualification du travail* em que Naville aponta que socialmente se valora de forma distinta as qualidades compreendidas como naturais e as derivadas de aprendizados institucionalmente reconhecidos. Conforme a própria autora:

Se [Pierre Naville] não analisa a divisão sexual do trabalho e as relações de gênero, pode-se dizer que ele antecipa esse fenômeno discriminatório ao afirmar que, quanto ‘mais o trabalho é resultado de uma aquisição, mais ele aparece como qualificado; mais ele é o efeito de capacidades que se pode denominar naturais, menos ele é qualificado’ (EQT, p.131). Dito de outra forma, aos homens são reservadas *qualificações* vistas como

¹²⁸ A empresa transnacional, conforme Lúcia Bruno, é uma estrutura sistêmica em que a parte deve servir ao todo, de modo que o planeta assuma a feição de unidade produtiva. Tal movimento do capitalismo contemporâneo, explica a autora, integra as economias, mas não conduz à homogeneização de suas condições econômicas e sociais, de modo que vemos florescer até mesmo em países ricos as formas de exploração típicas dos países economicamente subdesenvolvidos. Cf. Bruno (2005).

¹²⁹ No contexto em que argumenta que o capital é uma relação social, Marx conta que não basta o dinheiro e os meios de produção se do outro lado não existe o trabalhador assalariado. Assim, “Um cavaleiro de nome Peel [...] levou víveres e meios de produção no valor de 50.000 libras esterlinas para Swan River, na Austrália Ocidental. Peel foi prudente a ponto de levar consigo, além disso, 3.000 pessoas da classe trabalhadora, homens, mulheres e crianças. Chegado ao lugar de destino: ficou Peel sem um criado para fazer sua cama ou trazer-lhe água do rio. Infeliz Peel, que previu tudo, menos trazer as relações de produção da Inglaterra para Swan River” (MARX, 1971, p.885).

socialmente construídas por canais institucionais reconhecidos e, às mulheres, *qualidades* tidas como ‘aptidões’ da natureza do sexo feminino, isto é, inatas ou, quando muito adquiridas em espaços informais, como o universo da reprodução, do privado. Nesse sentido aparecem como não negociáveis em termos de classificação e salários [...]. (TARTUCE, 2002, p. 184, grifo da autora)

Assim, ao lado da questão cultural e da questão econômica, seria possível abordar o problema da qualificação docente no quadro das relações de gênero, o que, aliás, faz pensar sobre o caso específico das professoras da Educação Infantil, notadamente fragilizadas do ponto de vista do salário e do status profissional. Valeria a pena também abordar a questão a partir da representação sindical e de seu papel: em que medida a força ou a fraqueza dos sindicatos no ensino poderia influir nesse âmbito, assim contribuindo ou não para o reconhecimento de qualificações? Enfim, as questões são várias e vários são também os ângulos de ‘ataque’ ao problema da qualificação. Pesquisas posteriores poderiam se debruçar mais detidamente sobre isso.

No tocante ao presente estudo, vimos o contexto do trabalho dos professores do segmento médio de ensino em Goiás e as iniciativas da SEE direcionadas à sua estruturação e gestão. Nesse âmbito, sobleva nas políticas e nas práticas uma série de iniciativas voltadas para a formação dos professores, inclusive, ressalto novamente, constituindo um sistema que estabelece atribuições e correlaciona vencimentos e formações alcançadas. A natureza dessas propostas formativas podem ser mais abertas ou mais estreitas. Estas últimas ficam evidentes, por exemplo, nos casos em que o disparador da iniciativa é o ajustamento à legislação; por sua vez, as iniciativas mais abertas são identificáveis, por exemplo, na proposição de cursos de especialização.

No que se refere aos professores que integram esta pesquisa, todos são funcionários públicos estatutários, professores possuidores de formação em nível superior e já experientes. O perfil profissional desses docentes está em convergência com o quadro estrutural descrito nos parágrafos anteriores, tanto do ponto de vista do nível de formação, como também das retribuições materiais e simbólicas.

Pois bem, é preciso agora dar o passo seguinte e perscrutar o trabalho concreto dos professores, mais precisamente, colocar em exame as situações de trabalho, esse cadinho que ferve saberes, experiências, satisfação, sofrimento, saúde... Será que o que se passa nesse terreno pode formar ou deformar o trabalho dos professores? Seja

como for, é preciso avançar a discussão e, pressupondo as questões anteriores, abordar a dimensão experimental da qualificação. Este é o interesse central do capítulo a seguir.

CAPÍTULO 4 – DAS POLÍTICAS À BATALHA DO TRABALHO REAL

Promover a formação contínua dos professores é uma disposição expressa da atual LDBEN, consubstanciando-se em uma exigência da legislação e um direito dos profissionais da educação. As secretarias de educação dos Estados brasileiros, por sua vez, ao atenderem a disposição da legislação e as demandas dos professores estabelecem ações e processos que podem ter diferentes formas, amplitudes e

efetividade. A Secretaria de Estado da Educação de Goiás também desenvolve ações e processos destinados à formação contínua de seus professores. Este capítulo parte desse entendimento e dos aspectos que circundam as políticas de formação da SEE/Goiás para, então, progressivamente verticalizar a análise em direção ao trabalho dos professores.

É importante sublinhar que não se trata de meramente relacionar a formação ao problema da ausência de condições objetivas de trabalho. A visada aqui é outra, ela passa por essas questões que envolvem as condições de trabalho, mas as transcende. Desdobrando um pouco mais a questão, diria que o interesse que constitui o eixo do presente capítulo é o de por em tela a *atividade de trabalho* do professor, o que congrega o trabalho feito, o trabalho impedido, os constrangimentos¹³⁰ e as regulações efetuadas para desenvolver a tarefa. No seio de tudo isso é que a questão das políticas de formação contínua de professores da rede pública estadual goiana parece ganhar melhor inteligibilidade. O postulado de base é que sua compreensão se faz a partir de um domínio mais amplo: o trabalho dos educadores.

O capítulo a seguir está dividido em quatro seções: inicialmente a formação efetivamente acessada pelos participantes da pesquisa é apresentada e discutida, buscando assinalar seu sentido, alcance das propostas e também o quadro de problemas que faz emergir; as seções posteriores, por seu turno, se propõem a tomar a questão da formação a partir da realidade laboral, momento em que o trabalho dos professores é discutido nos termos da relação entre saberes, valores e atividade.

4.1 – Da formação ofertada à formação acessada

Ao recensear a formação contínua dos professores alguns aspectos se destacam. Tais aspectos, todavia, se explicitam na dependência da visada que se efetua sobre eles. Assim, em primeira instância e sob o ponto de vista quantitativo, portanto considerando o acesso à formação contínua como a simples soma das práticas experienciadas, pode-se afirmar que a maior parte dos professores desta pesquisa tem acesso aos programas e práticas de formação, seja a ofertada pela rede pública estadual, seja por sua própria iniciativa. Mas este enfoque que toma os dados a partir de um

¹³⁰ Na acepção que a Ergonomia empresta ao termo, constrangimento (*contrainte*) passa a idéia de coação, obrigação, aperto, restrição. Cf. Guérin *et al.* (2004, p. XVIII).

recorte bruto, meramente quantitativo, toca apenas a superfície do problema em tela. Se for considerado outro enfoque, agora longitudinal, a situação parece mudar de figura. O enfoque longitudinal projeta a análise para o percurso ao longo da carreira profissional e, a partir dessa perspectiva, é possível perceber que a quantidade tende a se pulverizar e que parte dos professores pouco acessa os programas e práticas de formação contínua. O quadro 8 permite acompanhar essa questão.

Quadro 8 - Práticas de formação contínua acessadas pelos professores

DOCENTES	PRÁTICA FORMATIVA
P. 1 Geografia	Curso: Formação continuada de professores de Educação Ambiental, 30h, 2004. Curso: Novas Tecnologias e Educação, 2005. Curso: PUC, MICROSOFT, 80h Curso: Reforma do Ensino Médio, 2002 (vários cursos). Curso: Novos Multiplicadores Integrando Micros Aprendendo Juntos. NTE, SEE/Goiás, 2006. Curso: Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino. Universidade Salgado de Oliveira, 2007
P. 2 Química	Congresso: Congresso Brasileiro de Química, 1999 Curso: Capacitação à distância continuada para grupos gestores de unidades escolares, 2003. PRÓ-GESTÃO, 278h Curso: Ensino de Química. Ministrado por Vera Novaes – curso promovido por editora, 2003. Seminários/Encontros: V Semana de Química, II Encontro Nacional de Estudantes de Química (UFG, UnB, UEG, CEFET-GO), 2004 Curso: Técnica de trabalho em pequenos grupos – CETEB, Brasília, 2003 Curso: Trabalho em Grupos diversificados – CETEB, Brasília, 2003 Curso: Comunicação em sala de aula CETEB, Brasília, 2003 Curso: Especialização em Ciências da Natureza, 420h. UnB e SEE/Goiás, 2005-2007
P. 3 Matemática	Congresso: Congresso Paulo Freire. XV Congresso Nacional – Confederação dos Professores do Brasil, 1982. Encontro: II encontro de escolas públicas de Goiânia. UFG, 1984. Curso: Educação Matemática. 1984 Seminário/Encontro: II Encontro de Informática Educacional. 1997 Curso: Avaliação Formativa - GVV Consultoria, 2002, na própria escola
P. 4 História	Seminário/Encontro: X Encontro Regional de Psicopedagogia – 2000, 20h Seminário/Encontro: Seminário sobre Avaliação de Provas dos Exames Supletivos – Ensino Fund. e - Médio – SEE/Goiás 2001 Curso: Capacitação de Professores Monitores das Telessalas, 40h – SEE/Goiás, maio 2002. Curso: Capacitação de Professores Monitores das Telessalas, 40h – SEE/Goiás, nov. 2002. Encontro/Seminário: 1º Encontro Pedagógico TV Escola/Salto Para o Futuro – 2002. SEE/Goiás Curso: Especialização em História – UFG, 2002 Curso: Tv na escola e os desafios de hoje, 60h - Curso de Extensão UFG Virtual, 2002. Curso: Capacitação de Professores Monitores das Telessalas, 40h – SEE/Goiás, 2003.
P. 5 Física	Curso: Mestrado em Física – UFG, 2003 Curso: Procel: Programa de Combate ao Desperdício de Energia Elétrica – Curso para multiplicadores da metodologia “ A natureza da paisagem e energia”, 12h. MEC, Celg, SEE/Goiás. Fev. 2005. Curso: Curso de Extensão: Física no Ensino Médio. UFG, 2007.
P. 6 História	Curso: Educação, 40h. SEE/Goiás, 1988 Curso: A História em Eixos Temáticos, com Andréa Montelato. Promovido pela Editora Scipione, 1995 Curso: Ensino de História, com Gilberto Cotrim. Promovido pela Editora Saraiva 1995 Curso: Reforma Curricular do Ensino Médio, 2002 (diversas etapas). Curso: Ensino de História da África. Promovido pela Editora Ática, 2006

P. 7 Matemática	Curso: Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino – Universidade Salgado de Oliveira. Goiânia, 2006. Curso: Reforma do Ensino Médio – Telessalas. SEE/Goiás Curso: Multicurso Matemática. SEE/Goiás, 2004-2006.
P. 8 Química	Curso: Projeto Tom da Mata – Educação Ambiental. SEE/Goiás, projeto em parceria com a Fundação Roberto Marinho e Instituto Tom Jobim, 1998. Curso: Reforma Curricular do Ensino Médio – Telessalas, 2003-2004. Curso: Novas Tecnologias e Educação – NTE, SEE/Goiás, 2005 Curso: Técnica de Trabalho em Laboratório de Ciências. SEE/Goiás, 2006. Curso: Especialização em Ciências da Natureza, 420h. UnB e SEE/Goiás, 2005-2007. Curso: Complementação pedagógica de Licenciatura. UEG, 2006-2007.
P. 9 Biologia	Curso: Teoria e Prática de Currículo da Primeira série do 1º Grau. SEE/Goiás, 1973. Curso: Atualização de Professores do Ensino de 1º Grau quanto a Operacional dos Guias Curriculares. SEE/Goiás, 1980. Curso: Ensino de Ciências: Atualização para Professores de 5ª a 8ª séries. SEE/Goiás, 1981. Curso: Capacitação para disciplina de Ciências, 5ª a 8ª séries. CETEB, Brasília, 1994. Curso: Interação de Profes. do Ensino de Química de Goiás (Projeto PIQUI), 120h. SEE/Goiás, 1997 Curso: Educação Ambiental. SEE/Goiás, 2002. Curso: Capacitação à Distância para Grupos de Gestores – PROGESTÃO, 278h. SEE/Goiás, 2003 Curso: Educação, Ética e Qualidade no Trabalho. Ministrado na própria escola via contratação de consultoria externa. Ano de realização: 2006.
P. 10 Física	Curso: Especialização em Administração Escolar, 740 h. Universidade Salgado de Oliveira, 2004.
P. 11 Língua Estrangeira	Curso: Reforma Curricular do Ensino Médio. SEE/Goiás, 2000 Curso: Especialização Educação Especial: Universidade Católica de Goiás. Curso: Editora Moderna (s.d.). Curso: Novas Tecnologias e Educação – NTE, SEE/Goiás, 2005. Curso: Avaliação Contínua de Acordo com os Coeficientes. SEE/Goiás (s.d.)

A análise a partir dos percursos profissionais acusa desníveis de acesso à formação entre os professores e, fundamentalmente, que a formação contínua ofertada pela rede pública estadual parece ocupar um lugar lateral ao longo da carreira de parte desses docentes. Por exemplo, uma das professoras, P.6 História, que embora tenha ingressado na rede pública estadual de ensino em 1988, se envolveu em poucas práticas formativas ao longo de sua carreira de 20 anos de profissão. Ela participou de um curso promovido pela SEE no começo de sua carreira em 1988, de cursos esporádicos e de curta duração oferecidos por editoras e dos cursos relativos à Reforma do Ensino Médio na primeira metade dos anos 2000.

Por sua vez, a professora de Geografia, a professora P.1, leciona desde 1997 na rede pública estadual e somente participou de práticas de formação contínua a partir de 2002, momento da Reforma do Ensino Médio, se envolvendo posteriormente em um curso sobre Educação Ambiental em 2004 e outro que envolvia uso de tecnologias e

educação. A referida professora por sua própria iniciativa procurou um curso de pós-graduação *lato sensu* em uma instituição privada em 2007.

Outro professor, P.5 Física, leciona desde 2004 na rede pública estadual e até o momento somente ingressou em uma única prática formativa ofertada pelo Estado, um curso com carga horária de 12h sobre educação e utilização responsável da energia elétrica. Este professor, que é Mestre em Educação pela UFG, em 2007 se inscreveu e participou de um curso de extensão promovido pela mesma universidade. Todavia, no caso deste professor, estamos em meio a iniciativas pessoais e não institucionais. Vê-se então que o universo do que é ofertado em termos de formação pela SEE/Goiás parece ter pouca incidência sobre alguns desses professores: pode-se ficar um, dois, três anos sem que se acesse uma prática formativa formalmente instituída.

Essas constatações, em um primeiro exame, parecem até curiosas, pois se poderia supor que diante de um quadro social que faz efusivos apelos ao professorado estes fossem instados a se inscrever em toda uma série de iniciativas de formação, ou seja, se poderia presumir que estes professores possivelmente estivessem assoberbados com cursos, eventos, palestras e que, tudo somado, repercutiria na contabilização da participação em inúmeros cursos, palestras, etc. Mas não parece ser bem isso o que acontece com esses professores. De todo modo, não se pode deixar de notar que existe uma parte do acesso à formação que é efetuado a partir da própria iniciativa do docente, como no caso da professora de Geografia que cursou especialização e do professor de Física que se inscreveu em um curso de extensão ofertado pela UFG. Como se nota, os professores não são meros expectadores de sua própria formação. Eles têm papel ativo em relação a ela¹³¹. Mas vale advertir: o pior que se pode fazer aqui é acreditar que formar-se continuamente ou não deriva da simples vontade individual, nos termos de algo que se faz ao sabor da escolha ‘livre’ do sujeito. Esta é a porta de entrada para o estreitamento (e para a estreiteza) da política educacional, como também para os julgamentos morais sobre o professor. Mais prudente (e ético) seria perguntar pelas condições concretas em que são feitas essas escolhas, em outros termos, seria preciso conhecer o trabalho desses professores para compreender sua recusa ou sua entrada em práticas de formação contínua.

Mas é possível desdobrar mais a questão. Além das duas perspectivas já mencionadas pode-se recortar períodos específicos para exame e, desse modo, focalizar

¹³¹ O ser vivo não é indiferente ao meio onde vive, ensina Canguilhem (2006).

os anos 2000, período em que o volume de práticas de formação contínua experienciadas pelos professores parece aumentar. Examinando o quadro anterior (quadro 8) é possível identificar que os anos 2000 sinalizam o momento que compreende uma série de cursos comuns aos professores ao passo que estes se inclinam a ingressar em mais práticas formativas. Em surdina, entrevê-se algo intencional e sistematizado no âmbito das políticas: são cursos para preparação de professores-monitores das telessalas ou as próprias telessalas. As comumente denominadas capacitações no contexto da Reforma do Ensino Médio mostram aqui sua envergadura ao terem englobado seis dos onze professores participantes da pesquisa. Número de docentes esse que, se consideradas uma série de variáveis intervenientes (por ex. a entrada de novos professores na rede via concurso público ou em contratação temporária, a saída de professores por aposentadoria, falecimento ou pedido de exoneração, a mobilidade entre segmentos da Educação Básica devido à possibilidade de atuação tanto na segunda fase do Ensino Fundamental como no Ensino Médio), não pode ser meramente reputado como baixo. Ademais, seguindo o espírito da Reforma no sentido da melhoria da formação docente no Ensino Médio, alguns desses professores puderam ingressar em pós-graduações *lato sensu* custeadas pelo poder público e, nesses termos, via projeto de aprimoramento profissional desenhado pela Secretaria. Este foi o caso do curso de especialização ofertado pela UnB em parceria com a SEE/Goiás e do qual participaram as professoras P.8 e P.2, ambas da disciplina de Química.

Esse momento que segue a Reforma parece ter marcado uma novidade em relação ao que até então parecia ser a tônica das práticas formativas experienciadas pelos professores, em geral acessadas aleatoriamente. A novidade trazida pela Reforma parece ser a de uma iniciativa de formação que, em comparação com o período anterior, se mostra aparentemente intencional e planejada. Isto no sentido que houve deliberação expressa da SEE/Goiás em direção ao preparo dos professores e ao estabelecimento de meios para tal. Tanto a formação contínua acessada pelos docentes, como o conjunto de ações formativas empreendidas pela Secretaria atestam isso. Assim, em um quadro em que a formação de professores carecia de um projeto, um certo norte foi dado. Caberia indagar se tal constatação marcaria características suficientemente fortes para imputar mudanças substantivas na política educacional goiana que historicamente, como apontou o estudo de Guimarães (1992), não apresenta um projeto explícito de formação contínua de professores.

Como vimos na discussão efetuada até o momento, as informações relativas à formação contínua acessada pelos professores são passíveis de várias interpretações. Em uma delas, se foram tomadas apenas como um dado bruto, a tendência seria a de se dizer, sem mais, que os professores ingressam em práticas de formação contínua. Em outra, se vistas por um corte longitudinal, é possível identificar que a situação é diferente e que alguns docentes chegam a ficar anos sem participação em práticas que se caracterizem como formação contínua promovidas pelo poder público. Em um terceiro enfoque, seccionando o período dos anos 2000, parece que a tendência ao ingresso na formação contínua aumenta, possivelmente devido às iniciativas desenvolvidas no âmbito da Reforma do Ensino Médio. Tudo isso, no entanto, ganha muito mais interesse quando em exame pelos próprios professores.

4.2 – Sentidos da formação contínua.

Quando perguntados sobre a importância da formação contínua acessada para seu desenvolvimento profissional, os professores não hesitam em considerá-la como fundamental, o que, em princípio, se seguirmos Tanguy (2002), não seria difícil de compreender dada à retórica existente em torno da necessidade de se aprender permanentemente. Essa retórica conforma um lugar de destaque para a formação alçando-a ao senso comum e parece também transitar entre os profissionais do ensino. A fala de uma das professoras é emblemática: “hoje só o diploma não te dá mais um emprego: a pessoa formada já tem um emprego garantido, hoje você não pode falar isso, hoje você tem que estar continuamente estudando, dia-a-dia...” (P.11 Língua Estrangeira). Mas, com algum cuidado, é possível dissecar a questão, matizando-a com alguns aspectos próprios ao campo do ensino. Como se verá adiante, esse ‘considerar a importância da formação’, implica, da parte dos professores, em muitas nuances, por conseguinte é preciso conhecê-las melhor. Evitemos, então, interpretações apressadas. Mais fértil é problematizar o que os professores dizem. Senão vejamos.

4.2.1 – “A formação foi importante”, “os cursos contribuem, contribuem muito” – a formação contínua e o aprendizado profissional.

Instigados a comentar as formações acessadas ao longo da carreira, os professores, examinando suas trajetórias em retrospectiva, assumem que o experienciado por “foi importante” - P.4 Geografia; que a formação contínua “contribui sim” - P.10 Física; que “os cursos contribuem, contribuem muito” - P.11 Língua Estrangeira; ou que a formação contínua é trabalhosa, mas que “vale [o esforço], que sempre vale” - P.2 Química. Ora, diante desses apontamentos que endossam a importância da formação contínua um questionamento logo se impõe: em que consiste essa mencionada contribuição? Por que os professores a valorizam?

Quando indagados a esse respeito os professores argumentam a partir de diferentes linhas, indicando desde contribuições de ordem pragmática ligados ao dia-dia escolar até as questões mais amplas, como nas relativas aos fundamentos da educação. No entanto, parece existir um fio condutor dessas linhas e que se apresenta em relação aos fins do trabalho educativo. Por exemplo, existe o entendimento que os cursos, os seminários, etc. foram importantes no sentido de permitir ensinar melhor através da utilização adequada de recursos didáticos (o uso educacional de um filme, por ex.) e da melhor compreensão de como organizar o processo pedagógico. Nas palavras dos professores:

Eles [os cursos, as práticas formativas] contribuíram em relação a me ensinar como melhorar minhas técnicas de trabalho, como tentar melhorar, a passar aquilo que eu sei para o meu aluno. Eles contribuíram no sentido que, a partir dessas coisas que eu vi nesses cursos aqui, uma maneira diferente de ensinar, de aproveitar outras fontes, como, por exemplo, pegar um filme, aproveitar o filme pra mostrar o conteúdo de História, ou trabalhar com a arte pra que ele apresente aqui o que ele aprendeu.

P.6 História

Todas as vezes que você vai participar de um curso desse, sempre tem coisa nova que te ajuda, auxilia. [Ele contribui] na sua prática diária, te dar uns toques, brincadeiras, como desenvolver melhor o conteúdo, como repassar para o aluno, sempre tem alguma coisa nova que te ajuda, auxilia muito.

P.11 Língua estrangeira

Então, eu mudei bastante, talvez não em relação conteúdo, mas em relação ao meu jeito de ser. Eles me ajudaram a ter um amadurecimento maior do meu trabalho, a compreender melhor o aluno, a poder avaliar de diferentes formas, a ter novos métodos de ensinar. Nesses cursos da Reforma [do Ensino Médio] mesmo, tem uma parte que fala das

inteligências múltiplas, porque a gente tem que avaliar de diversas formas porque existem diversas formas de aprender. Então, eu cresci muito, foi muito importante mesmo.

P.1 Geografia

Os professores parecem interpretar a significado da formação contínua a partir do objeto central do seu trabalho, o ensino. As formações acessadas são reputadas como importantes à medida que permitem ensinar melhor: a formação contribui para “me ensinar como melhorar minhas técnicas de trabalho, como tentar melhorar, a passar aquilo que eu sei para o meu aluno” – P.6 História. , ou ainda, “Eles me ajudaram a ter um amadurecimento maior do meu trabalho, a compreender melhor o aluno, a poder avaliar de diferentes formas, a ter novos métodos de ensinar” – P.1 Geografia. Nesses termos, pode-se dizer que a formação é posta em relação à sua contribuição para o bom cumprimento das obrigações profissionais. Mas essa é apenas uma das linhas que perpassam o argumento dos professores.

Além do sentido de permitir meios para o aperfeiçoamento da prática profissional, a formação que não está diretamente ligada aos aspectos operacionais também é concebida pelos professores como importante. Os saberes da Filosofia da Educação, da Psicologia, etc. se apresentam também como aspectos destacados pelos professores em algumas das formações por eles acessadas.

Nós fizemos Filosofia da Educação, como eu falei, teve muita importância. Mudou minha maneira de pensar.

P.8 Química

Nós fomos capacitados a trabalhar na nossa área, mas abrangendo mais a parte de Filosofia, parte de educação, de estratégia de educação, de como trabalhar o aluno, de como desenvolver o aluno... Eu, por exemplo, não vi Filosofia na minha vida de estudante. Então, foi muito interessante.

P.2 Química

[o curso de especialização] Contribui sim, porque trabalha especificamente a disciplina pedagógica, fundamentos psicológicos, teoria de administração, têm muita comparação entre administração das empresas e administração escolar. Sobre a finalidade da escola, por exemplo, na formação da personalidade do indivíduo e a finalidade da administração de empresa que é o lucro... Então, vem àquela questão, quando se trabalha com o indivíduo, quais os caminhos que se devem percorrer, quais são as forças que devem ser consideradas, então trabalhava muito cuidadosamente a questão de formar o indivíduo.

A formação aqui se reveste de importância porque abordou “a disciplina pedagógica, fundamentos psicológicos”, “a finalidade da escola”, “Mudou minha maneira de pensar”. Tais aspectos não são, por sua própria natureza operacionais, ou seja, não são saberes instrumentais: saberes cujo objetivo reside na manipulação da prática. Essa formação composta por conteúdos que conferem primazia à reflexão mais ampla sobre a educação parece investida de significado pelos professores nos termos do que permite também, mas aqui de modo mediato, realizar o trabalho de ensinar. São saberes que ampliam a compreensão do trabalho educativo. Deriva daí sua importância para os docentes.

Assim, tanto na situação anteriormente descrita, como na situação do acesso aos saberes mais próximos à prática pedagógica, temos uma espécie de fio condutor que se evidencia nos termos de que a formação é compreendida como importante por possibilitar ao professor desenvolver melhor as atribuições profissionais. **A formação ganha sentido em sua articulação com o trabalho.** Esta constatação, em sua obviedade, esconde aspectos decisivos. Dois pontos devem então ser acrescentados para que se possa ampliar o entendimento da questão: deve-se lembrar que a formação em tela é a formação contínua e que esses professores já ingressaram efetivamente no campo do ensino, o que ajuda, em parte, a entender o sentido que atribuem à formação por eles acessada vinculando-a às atribuições profissionais; outro ponto é que a formação parece valorizada pelos professores à medida que potencialmente pode influir na eficácia dessas referidas atribuições profissionais, eficácia essa que participa do sentido do trabalho. E isso não é pouco.

Conforme J. Duraffourg, a eficácia compõe a relação do trabalhador com seu ofício, congregando aí o sentido e a saúde na situação de trabalho. Essa eficácia de que o referido autor nos fala pode ser compreendida como o desenvolvimento das finalidades socialmente fixadas da atividade de trabalho: “Ter máquinas que não funcionam, que estão sempre quebradas quando se é um mecânico, isto compromete a significação do trabalho de maneira bastante fundamental”, mas, alerta ainda o autor: “eu falo de eficácia, que não é um conceito equivalente ao de produtividade” (DURAFFOURG, 2007, p.73). Portanto, a questão diz respeito à dimensão qualitativa do trabalho: a significação da atividade para o trabalhador é inseparável do zelo pela

qualidade do que se realiza¹³². Nesses termos, o valor conferido à formação pelos professores ganha sentido na relação com a qualidade do trabalho que é desenvolvido e do que será realizado.

Nessa perspectiva que busca a compreensão do ponto de vista da atividade do trabalhador, a formação parece então fazer mediação com o atendimento da finalidade social do trabalho, no caso, o trabalho de ensinar. Assim, pode-se afirmar que a formação traz elementos que compõem e colaboram na mediação do trabalho prescrito ao realizado. Essa contribuição evidencia-se, por exemplo, no aprendizado de aspectos técnicos ou de aspectos filosóficos, mas, de todo modo, tem como referência as possibilidades que a formação encerra para o desenvolvimento do trabalho. Em qualquer uma dessas situações, vale ainda uma vez ressaltar, não se trata de simplesmente aplicar o previamente aprendido, pois que o trabalho não pode ser concebido pela via da aplicação. A complexidade da atividade humana, inelutavelmente inscrita nas situações laborais, interdita qualquer simplificação. O que o trabalho parece oferecer à formação são determinados elementos essenciais para a constituição de seus sentidos, mas nunca as garantias do que será o desdobramento futuro da atividade.

4.2.2 - “tava muito duro, tava complicado”, “bom em termos de crescimento profissional, usei pra subir de cargo...” – a formação contínua no cruzamento entre valores dimensionados e valores sem dimensão.

Vimos até aqui que a importância conferida à formação contínua ganha inteligibilidade na relação entre os educadores e seu trabalho, daí que os professores

¹³² O autor comenta um episódio ocorrido em uma fábrica que permite entender bem o problema da articulação entre o cuidado com a qualidade e a significação do trabalho, o contexto é o da situação da relação entre o trabalhador e sua atividade quando se expande o modelo da produção por *sobrequalidade* (produção com patamares qualitativos diferenciados de acordo com a faixa do mercado a que se destina o produto). Ele narra a situação de trabalho e seu diálogo com a operária: “Eu me lembro de uma operária num atelier de confecção. Ela estava mal instalada, o espaço de trabalho entulhado, havia ruído, vapor, ela estava sobre pressão, etc. Em resumo, não havia necessidade de procurar muito para verificar os problemas de condições de trabalho no sentido clássico do termo. Mas do que ela falava em primeiro lugar, o que ela sofria em primeiro lugar não era aquilo. Vinda de sua Itália natal, ela fabricava calças há vinte anos. Hoje lhe exigem, como ela mesma diz, ‘nada de refinamento, pois assim você perde tempo e nós perdemos dinheiro’. Eu ainda a vejo pegando uma calça, me mostrando e dizendo: ‘você vê, me obrigam a fazer esta merda!’. Porque sua empresa fabrica cada vez mais para tal cadeia de grandes lojas, ela não deve mais trabalhar como ela aprendeu. E isto é para ela insuportável, muito mais que suas condições materiais de trabalho” (DURAFFOURG, 2007, p.72). Aqui a relação entre eficácia e saúde se torna nítida, como aponta ainda o autor: “É preciso refletir sobre o que há de patogênico no fato de se exigir das pessoas que elas não façam o melhor que elas podem. No plano axiológico é algo terrível” (*idem*).

falam em aprender e se preocupam com a eficácia do que fazem, eficácia não no sentido de produtividade, mas de melhor cumprir o trabalho de ensinar. A formação aqui é reconhecida por, em certo sentido, colaborar para o ‘gesto’ bem feito, para bem conduzir o indivíduo nos fins socialmente fixados de sua atividade profissional. Este é, conforme Schwartz (2004), o âmbito dos *valores sem dimensão*, valores que não podem ser simplesmente objeto de mensuração. Trata-se, no caso em questão, de um serviço público de caráter basilar para a sociedade: a realização da educação escolar. Educar os adultos, os jovens, as crianças e fazê-las percorrer em anos o caminho que a humanidade fez ao longo da história, para usar uma bela expressão de Fernández Enguita, não é algo que possa ser objeto de estrita mensuração e pesado na balança da troca mercantil.

Mas outros valores também disputam o terreno, os *valores quantificáveis e/ou mercantis*. Em sociedades de mercado como a que vivemos o trabalho é objeto de enquadramento econômico e isso comporta uma forte coerção nas relações sociais. De muitos modos, a formação contínua dos professores é penetrada por isso, o que perpassa, por exemplo, a forma da relação assalariada do trabalho do professor e as circunstâncias de ingresso ou de não ingresso nas situações de formação, conforme pode se depreender dos relatos a seguir:

Eu fiz essa pós-graduação foi mais no sentido de valorizar mais o salário, eu sei que eu fiz uma coisa errada, mas eu precisava dos 30% que o Estado dá... tava muito duro, tava complicado. Se você pegar uma carga horária de 28 aulas no Estado é o equivalente a 1.083 Reais e não dá para um pai de família hoje viver, não dá. Fiz essa Pós-Graduação chamada Métodos e Técnicas de Ensino. [O curso] na verdade, se você levar a sério é bom. Mas se você for levar na ‘maré mansa’, você faz ele também, só que aí não vai ser tão proveitoso para você [...]. Essa Pós-Graduação então me enriqueceu, me enriqueceu de verdade... não vou falar para você que eu também não fui lá em busca das horas aula, dos 30%, mas é que fui buscar uma coisa e achei outra... quer dizer, fui buscar uma coisa e trouxe outra de volta: conhecimento e melhoria de salário também.

P.7 Matemática

Foi da especialização, pela UFG. [Eu] paguei com recurso próprio. Foram 360 horas. [O curso] pra sala de aula acrescenta muito pouca coisa. Foi bom em termos de crescimento profissional, usei pra subir de cargo, de letra, passei de P3 para P4. Então, para mim, foi interessante nesse sentido.

P.4 História

A única coisa que eu penso em fazer é um curso de pós-graduação, não fiz ainda por questões financeiras [...]. Especialização... eu já pensei em fazer na área de didática mesmo, todo ano eu olho. Na minha vida sempre prezou muito as questões das minhas filhas em primeiro, então, eu sempre fico me deixando pra depois, eu fico pra depois.

P.6 História

A partir do que dizem esses professores é possível perceber que o imperativo econômico pode tanto ser o que os impulsiona como o que os afasta de determinadas iniciativas de formação contínua, como no caso dos cursos de especialização.

As necessidades da vida no contexto do regime social do salariado podem inclinar os professores para a formação objetivando auferir elevação de seus rendimentos: “eu precisava”, “tava muito duro, tava complicado”, “bom em termos de crescimento profissional, usei pra subir de cargo, de letra, passei de P3 para P4”. Os professores são aqui confrontados a um constrangimento, o dos baixos salários, que, segundo o professor de Matemática, “não dá para um pai de família hoje viver, não dá”. Em tal quadro, os docentes parecem se valor das próprias normas reguladoras da carreira para encontrar uma saída: o plano de cargos e salários. Interpretar isso demanda dois posicionamentos: de um lado, deve-se evitar o julgamento moral, por outro é preciso reconhecer que o sentido da formação aqui é instrumentalizado e objetivado pelo critério econômico, pois que a formação é objeto de troca no mercado e é partir disso que é reputada como importante.

Mas essa não parece ser uma via de mão única, como se depreende do professor P.7 de Matemática. A formação dimensionada pelo valor mercantil no mesmo processo pode ceder lugar a outra perspectiva, “fui lá em busca das horas aula, dos 30%, mas é que fui buscar uma coisa e achei outra... quer dizer, fui buscar uma coisa e trouxe outra de volta: conhecimento e melhoria de salário também”. Isto se dá porque o que é dimensionado pelo mercado ou quantificado e o que não pode ser nem dimensionado e nem quantificado (por ex. a aspiração à justiça social, à saúde e, de modo abrangente, o valor da educação humana) partilham a mesma sociedade, ainda que em tensão ou em conflito: “valores de mercado e valores sem dimensão não se excluem como dois

mundos distintos” (SCHWARTZ, 2004, p.165). Isso ajuda a explicar porque um dos professores, P.4 História, por um lado expressa uma relação funcional para com sua formação (a frase é emblemática: “usei pra subir de cargo, de letra, passei de P3 para P4”), mas em outro momento, instado a avaliar o conjunto da formação que havia acessado, esse professor, que inclusive atuou como formador na Reforma do Ensino Médio, aponta outros sentidos para seu trabalho e sua formação e que não podem ser reduzidos a valores de um universo contábil.

[...] eu coloquei um pouco da minha vida [nesses cursos, seminários...], com certeza tem muita importância pra mim. E, não é só pra pendurar na parede, não é por isso, mas é porque quando eu me ofereci pra fazer, ou seja, quando me dispus a fazer, eu pensava também, nessa minha formação, no que eu poderia transferir para os colegas, meus alunos, enfim... Então, a importância que esses cursos têm, é justamente isso, de me oferecer uma bagagem para que eu pudesse retransmiti-la.

P.4 História

O relato revela a temporalidade do ser humano no trabalho, “coloquei um pouco da minha vida”, revela o investimento de *si* para o aprendizado profissional, “eu me ofereci pra fazer ...me dispus a fazer”, revelando ainda sentidos para a formação, “eu pensava também, nessa minha formação, no que eu poderia transferir para os colegas, meus alunos...”. Ao lado da relação de troca entre tempos de trabalho materializada na relação salarial na qual o professor está inserido, existem outros valores em jogo e que não se direcionam somente ao interesse privado.

Ora, os professores, é importante marcar bem isso, não ingressam nessa relação por sua livre vontade, ela os antecede e os ultrapassa no quadro de uma situação que demanda um certo ‘custo’ para o indivíduo, pois as escolhas não são fáceis, não são efetuadas sem mais e não deixam de causar constrangimentos: “Eu fiz essa pós-graduação foi mais no sentido de valorizar mais o salário, eu sei que eu fiz uma coisa errada, mas eu precisava...” – P.7 Matemática. Assim, se a formação faz laços com o bom cumprimento dos fins do trabalho educativo, sua procura norteadas pela busca do incremento salarial aparece para o professor como um ato às vezes desconcertante, “eu sei que fiz uma coisa errada”, mas no qual se é objetivamente confrontado, “mas eu precisava”.

Se acompanharmos uma das professoras, P.6 História, é possível perceber que o dimensionamento econômico que apela para a entrada do professor em determinadas modalidades de formação contínua também é o mesmo que o afasta, “eu penso em fazer é um curso de pós-graduação, não fiz ainda por questões financeiras”, e faz com que os projetos profissionais sejam alvo de desejo e de um contínuo adiar, “todo ano eu olho”. Se a coerção econômica se faz presente aqui ela ganha outro ingrediente manifesto na problemática concernente ao trânsito entre a esfera profissional e a vida fora dela. A situação de ser mãe e cuidar das filhas parece compor exigências que é preciso considerar diante das escolhas profissionais, “minha vida sempre prezou muito as questões das minhas filhas em primeiro”, conformando um contexto em que é necessário eleger prioridades diante do orçamento familiar, por isso “eu sempre fico me deixando pra depois, eu fico pra depois”. Deixada a si mesma, a professora se escolhe e se exclui, ela perde e perdem seus alunos, a escola... Vê-se então novamente a importância de que a formação contínua dos professores não seja concebida como assunto de interesse privado ou assunto de mercado, mas como política educacional, matéria fundamental do poder público.

Resumindo o que foi apresentado nesta seção, temos que o discurso que apela às virtudes e ao imperativo de formar-se permanentemente perpassa os professores, mas que se incorporarmos uma visada que se preocupe com a relação entre o sujeito e seu trabalho, a questão pode ser matizada e, sem negligenciar esta primeira constatação, incorporar ainda outras perspectivas. No que foi desenvolvido aqui se pode depreender que os professores reputam como importante a formação contínua que acessaram e que essa importância está em mediação com o ensino (eixo central da docência). Evidencia-se, então, o cuidado dos professores para com a dimensão qualitativa do trabalho e no qual projetam o bom atendimento das finalidades do processo educativo. Em se tratando de atividade humana, isto absolutamente não é algo pequeno, visto que “importância dessa dimensão é considerável para o indivíduo: o significado de sua atividade, ao concretizar-se no resultado, impregna de sentido sua relação com o mundo, fator determinante da construção de sua personalidade e de sua socialização” (GUÉRIN *et al.*, 2004, p.18). Este sentido não se constitui em um meio laboral inerte, mas é resultante do esforço (nem sempre exitoso) permanente do trabalhador e sua perda ou arrefecimento não fica sem consequências, sendo esta uma via para se compreender as

situações de insensibilidade, de lassidão e, mais amplamente, o sofrimento no trabalho¹³³.

Não obstante, se existe um certo esforço para se produzir sentido na atividade é porque não se está tão somente em um plano fisiológico, mas, fundamentalmente, axiológico. De maneira especial, fez-se referência aos valores dimensionados e não-dimensionados que atravessam as situações de trabalho e que podem tanto franquear como interditar a passagem pela formação contínua. Os valores impossíveis de serem objeto de quantificação, como o da educação humana, são cruzados e tensionados com outros valores, valores que tomam o social como objeto, como são os que se orientam pelo interesse mercantil. Os professores escolhem e *se* escolhem (presença ineliminável do sujeito) nesse *meio de trabalho*, situação que demanda sempre um ‘custo’ para os que estão nela envolvidos.

4.3 – A formação contínua e a atividade de trabalho dos professores

A partir do apontado anteriormente e procurando avançar na discussão não se pode deixar de observar que o trabalho não é algo que se faz sozinho, que as ferramentas, as máquinas, etc. intercambiam o realizado em outras esferas, que a situação de trabalho coloca em mediação a atividade de uma pessoa em relação à de outras, daí que “não se pode compreender a atividade de um sujeito a partir dela mesma. Não se pode explicar a atividade por meio da própria atividade” (CLOT, 2006, p.101). Nesses termos, é preciso estender a análise, até este momento muito centrada no professor e em sua formação, para uma análise que incorpore a escola e o coletivo docente.

Como pudemos acompanhar momentos atrás (cf. quadro 8), os professores ao longo de seus percursos profissionais ingressaram em diversas situações de formação contínua, alguns professores mais que outros, é verdade, mas de qualquer modo houve a passagem por cursos de pequena duração, cursos de especialização, momentos de formação contínua na própria escola, etc.. A proposta desta seção é estabelecer um ir e vir entre o acessado na formação e as situações de trabalho. Na seqüência, para fins didáticos, as experiências formativas são abordadas em conjuntos constituídos por afinidade em termos de formas e conteúdos, compondo assim quatro subseções: 1) pós-

¹³³ Cf. Lantheaume (2006), Clot (2006) e Dejours (1987), com as devidas diferenças de abordagem.

graduações, 2) seminários e cursos da Reforma do Ensino Médio, 3) cursos de média/pequena duração, e 4) espaços de formação na escola. A diversidade das experiências de formação que serão apresentadas guardam unidade na atividade de trabalho dos professores, de modo que esta atividade atravessa as quatro subseções do texto.

4.3.1 – “A especialização estou fazendo agora... foi bem puxado”: pós-graduações *lato e stricto sensu*

No conjunto das situações de formação externas à escola existem diversos cursos, por exemplo, sobre educação ambiental, novas tecnologias, as especializações; como também os seminários da Reforma do Ensino Médio e palestras promovidas por editoras. Instados a detalhar essas experiências os professores narraram cada uma delas em separado e puderam assim efetuar distinções no conjunto das formações acessadas. Quando seguidas até o trabalho escolar, especialmente com atenção para o contexto formado pela organização da escola e o coletivo de professores, essas narrativas revelam aspectos valiosos sobre o exercício da docência. Começando pelos cursos de especialização, já abordados inicialmente nas seções anteriores, estes são uma das formas mais conhecidas e reconhecidas pelos professores de modalidade de formação contínua. Esses cursos, em termos de via de ascensão na carreira e oportunidade de aprendizado, parecem logo compor o campo de possibilidades dos que ingressam no magistério. Nesta pesquisa, dos onze professores participantes sete deles concluíram ou estavam concluindo o curso de especialização e em toda esta escola de Ensino Médio mais da metade dos professores são especialistas. No entanto, um curso de especialização não tem forma e conteúdo, mas formas e conteúdos. Ele pode assumir diferentes feições de acordo com a instituição que o oferece, com o projeto do curso, os interesses subjacentes, perfil do corpo docente e discente, etc. Por exemplo, o referido curso pode se apresentar como muito próxima à formação tipicamente acadêmica e se fundamentar em conteúdos de campos disciplinares específicos, como conta o professor de História:

Teoria bastante. Porque, na realidade, esses cursos de especialização da UFG na área de História, eles querem na verdade que o aluno faça a especialização, mas já pensando em entrar no mestrado. A idéia deles é

essa, então, eles enfocam muito a teoria e a prática da pesquisa mesmo. Então, foi isso que eu senti.

P.4 História

Mas um curso de especialização pode adquirir outras feições e assumir a problemática própria ao campo da educação escolar e a formação de professores. Quando uma das professoras de Química animadamente relata seu trabalho com os alunos ela também conta como suas práticas se cruzaram com o trabalho final de curso que elaborou na especialização em Ciências da Natureza.

Então, eu vou fazer a prática pra vocês, pra ver como determina, por exemplo, o teor de hidróxido de sódio no leite. Eu falo pra vocês: não tão vendo o problema do leite, que eles estão detectando quantidade a mais de hidróxido de sódio no leite, isso determina através desse processo. Eu sou muito mais dar prática do que a teoria e, isso é até válido, porque a gente até falou isso na monografia e a orientadora ficou encantada, falou: - Nossa, vocês trabalham assim! Eu falei uma parte, a gente trabalha teoria e prática e outra parte a gente trabalha só com a prática, porque tem matéria que a gente não vai explorar tanto porque não cai no vestibular. E ela ficou encantada, porque ela é professora da UnB e ela trabalha no laboratório, ela ficou encantada com o trabalho meu e da [P.8 Química].

P.2 - Química

Nesse relato é possível perceber o perfil formativo do curso, especificamente na preocupação com o ensino, mas também é possível notar como as práticas dessa professora se encontraram com o desenvolvido no curso de especialização e foram alçadas em direção à sistematização. Acompanhei essa professora em uma das aulas no laboratório da escola e pude presenciar sua procura em cativar os alunos a partir dos experimentos, chamando-os a entender o que se passava com as substâncias que quando misturadas, em um processo quase mágico, mudavam de cor sob seus olhos.

Ainda sobre este mesmo curso de especialização, a outra professora de Química, a professora P.8, traz um comentário de natureza diferente do anteriormente apresentado, mas que permite igualmente perceber como a formação experienciada pode se infiltrar na vida profissional dos professores. Ela explica que o curso lhe proporcionou compreender melhor as exigências da docência, que hoje se sente mais competente e segura como profissional da educação:

Essa monografia que eu fiz na UnB [no curso de especialização] já me deu outra forma de ver, porque apesar das dificuldades todinhas que eu

passsei durante o trabalho, no final eu fui perceber que foi eu que fiz o trabalho, eu com a minha colega... Ninguém escreveu nada para mim. Fui eu que estive lá, com a cara dura, de falar o que eu achava com a minha experiência em sala de aula. Então, aquilo me engrandeceu demais. Então hoje, eu digo que hoje em 2007, a partir do dia 29 de setembro de 2007, eu sei que as notas que eu passei aqui para o meu diário são as notas reais, que eu sou uma professora competente, porque até então eu vinha, assim, à margem, pensando: - Será que eu estou fazendo o trabalho certo? Será que meu trabalho tá certo? Então eu vi que eu sou uma profissional, que eu posso ser vista como uma profissional da educação. Às vezes se você me visse em outro momento eu nem iria estar fazendo essa entrevista de medo de expor minhas idéias, de me colocar como profissional da educação.

P.8 - Química

O empenho no desenvolvimento do ‘trabalho bem feito’ comentado nas seções anteriores retorna na fala dessa professora, “eu vinha, assim, à margem, pensando: Será que eu estou fazendo o trabalho certo?”, daí que ela se interroga, se questiona sobre a qualidade do que faz na escola, “meu trabalho”, pois que é preciso fazer “certo”, saber se “tá certo”. Nessa ponto o curso de especialização parece ter contribuído para a elevação de sua consciência como educadora e conferiu-lhe maior segurança no exercício profissional. Mas essa mesma professora ao apontar a positividade do curso de especialização para seu desenvolvimento profissional aponta limites no curso que, segundo ela, ofertado a distância tendeu a se constituir em um processo de estudo muito individual, o que reputa como uma perda. Ao longo de sua fala, é importante notar isso, aspectos da dinâmica do trabalho escolar aparecem e dão pistas de algumas das dificuldades existentes. Em suas palavras:

A especialização estou fazendo agora... foi bem puxado, porque não teve essa troca de experiências, então você tem que fazer sua avaliação, seu trabalho tudo sozinho, porque foi a distância né, então teve essa dificuldade de você questionar, de você trocar idéias. Então é você com a máquina, você digitando e mandando para outra pessoa, a pessoa a avalia o conteúdo e você não tem como fazer a discussão. E nem a discussão com os colegas, às vezes a gente sentava com um colega para discutir algum assunto, mas entre os afazeres você não tem tanta... porque quando você fala assim: - não, nós vamos sentar aqui para conversar a respeito desse assunto aqui. É diferente de você falar assim: - não, vamos tomar um cafezinho ali e discutir sobre isso. Não tem tanta seriedade, não tem tanto compromisso um com outro. Então eu considero esse curso de especialização individual demais, não teve tanto uma formação, teve uma formação agora no final que foi a apresentação da monografia, mas todo o trabalho não teve aquela interação, não teve aquela proximidade. Eu acho que era muita leitura e pouca discussão.

Em que pese as críticas efetuadas às possíveis limitações do curso (e que se de fato procederem devem ser objeto de atenção para seus novos oferecimentos), é importante observar as indicações que a professora vai oferecendo sobre a disposição do tempo na escola. O tempo para os que trabalham na escola parece sempre exíguo, um tempo indisponível para os professores, “às vezes a gente sentava com um colega para discutir algum assunto, mas entre os afazeres você não tem tanta...”. Não é possível ‘sentar’ com o colega (ela se refere a professora P.2 Química, ambas cursaram juntas a especialização), não é possível uma conversa que demande maior circunspeção, porque se está “entre os afazeres” e falar com o outro exige um momento próprio, “É diferente de você falar assim: - não, vamos tomar um cafezinho ali e discutir sobre isso. Não tem tanta seriedade, não tem tanto compromisso um com outro”. É preciso tempo para desenvolver as coisas com “seriedade”, com “compromisso” com o colega e isto parece que a organização escolar não oferece. Esse detalhe que aparece no relato da professora pode, ademais, derivar em outra observação: o fato de que o modelo de formação em tela demanda individualmente dos professores a gestão desse tempo rarefeito, por conseguinte a gestão do tempo se torna questão de foro privado, elevando assim o volume das obrigações profissionais. A especialização, nesse contexto, é algo que passa a compor um já enorme volume de trabalho (cf. a seção seguinte, 4.4).

Ainda sobre os cursos de especialização, convém chamar atenção para situações que sinalizam aprendizagens realizadas, saberes constituídos, modos de fazer aprendidos que são reconhecidos na forma salarial (significam passagens de nível na carreira) mas que se esvaem ao não encontrarem mobilização no cotidiano escolar. Vejamos, por exemplo, o que conta a professora de Língua Estrangeira:

Esse aqui [aponta o certificado] eu posso falar teve meu suor, teve meu sangue, que foi uma coisa que eu vivi na pele mesmo. Eu fiquei quatro meses, você já ouviu falar naquele Colégio Maria Luiza, no Setor Aeroporto, para deficientes auditivos? [...].Mas foi ótimo, eu fiquei quatro meses lá dentro com eles, indo quase todos os dias, assistindo aula junto com eles, até aprendi a língua dos sinais, aprendi muita coisa. Mas é igual o que eu te falei você aprende, mas se não pratica você esquece. Eu aprendi tanta coisa, tanto gestos comunicando com eles, mas aí foi lá, enquanto eu tava junto com eles e comunicava com eles através dos gestos. Foi muito bom. Depois eu saí e não tinha com quem comunicar, eu esqueci muita coisa, praticamente tudo.

No caso desta professora, a aprendizagem adquirida e certificada (título de especialista) permitiu que ela obtivesse ganhos salariais (plano de cargos e vencimentos). Contudo, as aprendizagens decorrentes da formação recebida parecem que não estão sendo aproveitadas na escola, de modo que o aprendido ao não ser requisitado acaba recuando com o passar do tempo. De fato, é algo um tanto curioso, mas é possível em certas condições a existência do reconhecimento formal de um saber, sem sua efetiva solicitação. Essa situação talvez não seja incomum na rede estadual de ensino, mas não se tem aqui elementos suficientes para nenhuma afirmação conclusiva. Ademais, é preciso ter cautela e efetuar as devidas distinções nesse âmbito, pois não se deve descartar a hipótese de que uma dada formação cobre efeito na prática pedagógica do professor sem que ele tenha plena consciência disso. O caso de um dos professores de Física é ilustrativo.

O professor P.5 Física comenta algo semelhante ao da situação narrada pela professora P.11, no entanto, examinando em detalhe a realidade parece ser bem outra. Esse professor possui mestrado em Física pela Universidade Federal de Goiás e entende que seus estudos no decorrer do mestrado, suas publicações e a pesquisa que realizou estão seccionados do ensino que desenvolve na escola: “a parte de pesquisa do mestrado, que é a que eu considero mais importante, essa não tem aplicação nenhuma, nem na época do Ensino Superior, nem agora no Ensino Médio”. Nesse ponto, pode-se concordar com ele, o que se faz na escola não é o mesmo que se faz na pesquisa no âmbito da pós-graduação em Física. Mas, quando se observa mais atentamente certas demandas do cotidiano de seu trabalho na escola, a situação ganha outra perspectiva. Isto pelo seguinte motivo: esta escola possui um grande laboratório que comporta espaços para as disciplinas de Biologia, Química e Física. Utilizar esse laboratório e fazer uso pedagógico de seus recursos não é algo que naturalmente compõe a formação de todos os professores, mas algo que se precisa aprender. Assim se pronuncia outro professor de Física: “tem muita coisa que a universidade não fornece para você... prática nos equipamentos, noção para você trabalhar com a parte laboratorial, deixa muito a desejar” - P.10 Física.

A professora dinamizadora do laboratório no período matutino, P.9 Biologia, está sempre em contato com os demais professores devido à especificidade de sua

função e traz uma informação que ajuda a entender o comentário anteriormente efetuado. Ao mostrar-me um port-fólio com fotos de algumas atividades realizadas no laboratório (havia fotos de alguns professores fazendo experimentos em suas aulas e rodeados por alunos, fotos da professora P.2 Química e do professor P.5 Física), contou sobre o desconforto inicial de alguns professores ao serem convidados a atuar como professores-dinamizadores, portanto, a lidar especificamente com o laboratório:

E os meus colegas, a [P.2 Química e P.10 Física], eles acharam ruim de mais, a [P.2 Química] agora que tá... no princípio ela não gostou, bem no princípio ela dizia que não tinha condição de trabalhar aqui, achava que não tinha condições... e o [P.10 Física] ficou perdido, ele disse que trabalhou lá na IQUEGO¹³⁴, mas era um trabalho diferente do laboratório da educação e é mesmo. Aí a [P.2 Química] começou a dar aula aqui e começou a tomar gosto. Aí convidaram ela para ser dinamizadora do noturno e ela veio.

P. 9 - Biologia

Esse desconforto inicial, “acharam ruim demais”, não é sem motivação, pois que o laboratório não é uma sala de aula convencional, referência comum aos professores. Trabalhar no laboratório envolve aprender algo que para esses professores não compunha suas formações e experiências prévias, daí que inicialmente acreditavam não ter “condição de trabalhar” e ficar “perdido”. E isto, convém salientar, mesmo que se conheça uma indústria química, visto que é “um trabalho diferente do laboratório da educação”. Voltando agora ao professor P.5 de Física, sua posição em relação ao laboratório da escola contrasta com o dos demais professores no sentido de certa familiaridade com tudo aquilo, revelando grande desenvoltura no manejo das experimentações.

Lá é um ambiente muito bom, os professores de Física teriam que passar muito tempo lá, aprendendo, inventando coisas, enriquece o trabalho, enriquece a formação da gente. Eu trabalhei lá dois anos, eu era dinamizador à noite. Então, o que eu mais fazia era montar experiências, para eu ou minha esposa [professora de Física nesta mesma escola], pra gente trabalhar aqui de manhã. Então, eu tinha muito tempo pra ‘fuçar’ [...]. Eu inventava, criava coisas novas, aperfeiçoava as que o manual trazia pronto. Mas, eu inventei muita experiência, tem muita experiência que é feita lá que foi eu que inventei, com sucatas, com coisas baratas e funcionava bem quando eu dava as aulas lá, funcionava bem. Um assunto que é difícil para os alunos entender é o efeito da corrente elétrica, efeito

¹³⁴ Indústria Química do Estado de Goiás.

magnético, efeito químico, efeito térmico. Eu ia lá e mostrava nos equipamentos, apresentando cada um: - Olha, tá vendo, tá passando corrente elétrica no fio e a bússola tá virando quando se aproxima, porque esse fio tá produzindo um campo magnético, - Ah professor, então o fio funciona como o imã? - É, o fio é um imã. E explicar isso com quadro e giz é difícil, né!

P.5 Física

Assim, o que para alguns, pelo menos inicialmente, foi fonte de desprazer, para esse professor é o tema de uma narrativa animada na qual fala sobre seu trabalho no laboratório de Física, terreno que não é estranho à sua trajetória profissional. A passagem pela formação inicial (este professor é bacharel e licenciado) e pela pós-graduação parecem ter lhe legado ferramentas que hoje são postas por ele em movimento sem que as perceba como tal, mas que repercutem na desenvoltura com que trata os conteúdos de sua disciplina, na fala que teoriza a Física sem esforço e em todo um desembaraço na lida com as experimentações no laboratório.

Essa situação que envolve o referido professor de Física e seu trabalho no laboratório pode oferecer mais alguns ensinamentos sobre a formação e seu encontro com a dinâmica do trabalho nesta escola em que a presente pesquisa foi realizada. Esta questão necessita ser abordada um pouco mais detidamente. Vejamos então.

Em seus comentários o professor de Física fala na existência de tempos distintos na escola, momentos do que foram e do que são hoje suas práticas pedagógicas e também as que são realizadas atualmente no laboratório. O laboratório possui desse modo um antes, “trabalhei lá dois anos”, ocasião em que esse professor podia refletir e ponderar sobre o andamento do trabalho, “eu tinha muito tempo para ‘fuçar’”, lapidando e constituindo práticas na medida em fazia daquele meio em que desenvolvia suas atividades o *seu meio de trabalho*¹³⁵. Assim, ele recentrava o trabalho em torno de si, “...inventava, criava coisas novas, aperfeiçoava as que o manual trazia pronto”, e legava ao *meio* os traços de sua atividade, “tem muita experiência que é feita lá que foi eu que inventei”.

No entanto, o verbo no pretérito marca o que foi, “[o laboratório] funcionava bem quando eu dava as aulas lá, funcionava bem”, e põe em tela a indagação sobre os impedimentos ao andamento da atividade. Ora, mas o que ocorre para que, nas palavras

¹³⁵ No sentido atribuído por Canguilhem (2001) e Schwartz (2004b).

do professor, as coisas não funcionem mais? Algumas pistas podem ser encontradas no comentário efetuado por esse mesmo professor em outro momento da entrevista:

o professor que tá lá agora não tem muita experiência com laboratório. Era eu, fui dinamizador dois anos e do dia para noite eles tiraram essa dinamização, para resolver problemas internos. Na verdade, ele tava tendo problemas de relacionamentos com alguns alunos... Então, agora que ele tá começando a ter experiência, eu acho que logo vai começar a funcionar bem, mas por enquanto. Se eu preciso de uma experiência, eu tenho que ir à tarde, à noite preparar para poder usar de manhã [...]. O meu maior problema de ir para o laboratório esse ano, [é que] eu estou dando 56 aulas semanais, atualmente. Eu não tenho tempo de ir lá montar experiência e o dinamizador que tá lá não está a par das coisas, por isso não funciona.

P.5 Física

No comentário se entrevê uma situação que remete à organização da escola, particularmente à lógica que preside a disposição do trabalho e as tarefas. Pelo que se depreende, na escola os professores podem ocupar funções diversas (regência de sala de aula, dinamizador de laboratório, coordenação da biblioteca...) e delas serem deslocados rapidamente, “do dia para noite”, de acordo com deliberação das instâncias hierárquicas, “eles tiraram essa dinamização”. Nesse ponto, os critérios de disposição do trabalho dos professores nem sempre são de ordem estritamente pedagógica, “para resolver problemas internos”, mas que de qualquer maneira conformam os *usos de si* realizados pela gestão desta instituição escolar de Ensino Médio. No caso específico o professor conta que seu colega, o professor P.10, tinha problemas de relacionamento com os alunos e que isto motivou a ida dele para a função de dinamizador do laboratório. Esse episódio não parece incomum na escola, pois as diferentes funções existentes são ocupadas (e visadas pelos próprios docentes) a partir de diversas necessidades advindas dos professores e da direção¹³⁶.

Mas essas trocas dos ocupantes das funções não se dão sem problemas. Na situação em questão, a substituição abrupta de um professor pelo outro (ambos com a mesma rubrica: Professor de Física) parece ter incorrido em sérias dificuldades. Isto

¹³⁶ Por exemplo, a professora P.9 de Biologia informou que sua condução ao laboratório ocorreu após ter se desentendido com a antiga direção da escola e o conseqüente período de auto-afastamento do trabalho. Logo então, ela conta, entraram em contato e ofereceram outras funções na escola, o que veio aceitar quando ofereceram a função de dinamizadora do laboratório de Biologia. Outro caso é o de uma das coordenadoras, a coordenadora C.2, que comentou já não suportar o volume e o ritmo do trabalho, de modo que já estava viabilizando para o ano seguinte seu deslocamento para a função de dinamizadora da biblioteca.

porque o novo professor tem pouco conhecimento do que é o trabalho no laboratório, “o professor que tá lá agora não tem muita experiência com laboratório”, e o professor que estava lá anteriormente é imediatamente devolvido ao circuito ordinário da docência, o que significa para ele um enorme volume de trabalho, “eu estou dando 56 aulas semanais, atualmente... não tenho tempo de ir lá montar experiência e o dinamizador que tá lá não está a par das coisas, por isso não funciona”. Ora, para que funcione é preciso estar “a par das coisas”, mas tudo parece tensionar em contrário: de um lado, o modo de organização da escola e o excessivo volume de trabalho dos professores dificultam os momentos de partilha comum da profissão e a inclina em direção a individualização; por outro, a visão simples do que é trabalhar franqueia a substituição sem mais entre os professores, fazendo tábua rasa de todo um conjunto de saberes que animavam o funcionamento do laboratório (modos de fazer, de organizar, de conduzir os alunos na utilização dos experimentos, estratégias para contornar problemas como o da voltagem alta demais dos equipamentos, etc.).

De certo modo, existia ali um trabalho em comum entre professores que era produzido nas entrelinhas da prescrição da tarefa e que parecia permitir a eficácia do funcionamento do laboratório. Por conseguinte, a troca sumária de professores parece ter produzido fissuras entre esses laços em comum que, mesmo diante de uma organização do trabalho que pouco possibilitava as trocas coletivas, permitia a freqüente utilização do laboratório, isto porque o professor P.5 de Física era dinamizador do laboratório no período noturno e lecionava em sala de aula no período da manhã juntamente com sua esposa, também professora de Física da escola. Assim, na situação de pouca oportunidade para as trocas entre os professores, a dupla função assumida pelo professor de Física (dinamizador e docente) e um aspecto externo ao trabalho escolar (o fato da outra professora de Física ser sua esposa e atuar no mesmo turno) vieram compor alguns dos elementos que parecem ter contribuído para a eficácia do que ali se realizava. Como esse mesmo professor de Física disse mais de uma vez, isso “facilitava as coisas”. A substituição repentina dos professores dinamizadores tocou em aspectos que não eram diretamente visíveis, ainda que existentes e importantes. Infelizmente, hoje em dia o laboratório de Física da escola é pouco visitado por professores e alunos.

Enfim, tanto as práticas de gestão como os modos de organização da escola e da profissão docente concorrem para fustigar a colocação de saberes em *patrimônio*, os saberes infiltrados nas situações laborais e que as dotam de historicidade, como também

incidem sobre os laços coletivos constituídos nas situações de trabalho. Se a sistemática de funcionamento da escola constrange as oportunidades de se aprender com o outro, a substituição sumária dos professores parece ter agravado mais a questão, em certo sentido ‘lavando’ os saberes que, apesar de uma organização do trabalho desfavorável, ali pareciam ser erigidos e potencialmente poderiam constituir-se em *patrimônio*. Assim, tudo somado, os saberes que antes movimentavam as instalações e equipamentos do laboratório se esvaem e o novo professor que chega é deixado diante de si mesmo.

Essa discussão que envolve os professores que circulam em torno do laboratório de Física da escola é reveladora de como o problema da competência no trabalho é complexo e transborda as análises individualizantes, seja porque sua constituição se faz pelo entrelaçamento diversos *ingredientes* ou porque as qualidades postas em marcha na atividade não derivam de um indivíduo isolado: o professor em sala de aula com seus alunos não trabalha sozinho, embora o trabalho dos outros reste quase sempre em penumbra (por ex. o trabalho dos professores que o antecederam na profissão e que legam tradições, saberes e modos de proceder; de outra parte, de maneira mais direta, temos a coordenação escolar, os demais professores da escola; mas não apenas, até mesmo as disposições legais e o livro didático utilizado em sala de aula, a rigor, cristalizam o trabalho efetuado em outras esferas¹³⁷).

4.3.2 – “A Reforma, os cursos foram bons”, “a concepção do curso, em si, era muito boa...”: – Seminários e cursos da Reforma do Ensino Médio.

De início, recordemos: a Reforma do Ensino Médio em Goiás foi iniciada em 2000 e prosseguiu durante os seis anos subseqüentes, período em que houve toda uma sistemática de preparação dos professores para que pudessem desenvolver o ensino nas escolas segundo os princípios das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Entre outras medidas, foram realizados cursos para preparar ‘professores-monitores’ e cursos para o coletivo de docentes da rede pública estadual, as

¹³⁷ Como bem aponta Yves Clot, trabalhar exige sempre enfrentar uma heteronomia do objeto e da tarefa que será desenvolvida. Essa prescrição, ele adverte, “não é o contrário do trabalho; ela é o resultado de outras atividades, o resultado ‘esfriado’ das atividades de gestão e concepção” (CLOT, 2006, p.95).

denominadas telessalas, nas quais os referidos professores-monitores efetuariam a formação de seus colegas de profissão, como conta um deles: “A gente fazia o curso, voltava pra cá, fazia grupos de estudos, montava o material, material para curso de dois dias, montava tudo direitinho, por exemplo, sexta-feira, 8 horas abertura, depois passar uma música, um vídeo” – P.1 Geografia. Assim, os docentes que integram esta pesquisa participaram desse processo e comentam em que aspectos esses cursos foram importantes e no que foram problemáticos:

Eu não sei, a idéia, a concepção do curso, em si, era muito boa... Eu acho que a idéia inicial foi muito interessante, era muito válida, que era tentar dar essa sacudida no docente, para essas novas práticas do ensino, pra novas idéias de como ensinar [...]. Mas o não ir adiante, ou não ter uma sistematização quanto ao tempo, porque nós começamos em 2001 e fomos parar em 2005, então, não houve uma continuidade nesse sentido. Os professores se encontravam uma vez nesse ano, depois só no outro ano, eram encontros quase anuais, então, acabava por quebrar aquela seqüência, eu acho que o que prejudicou foi isso.

P.4 História

A Reforma, os cursos foram bons. Foram ministrados em Caldas Novas. Eu era monitora, e aí a gente voltava e dava o curso aqui para os colegas. Só que quando era pra dar o curso aqui, eles colocavam o pessoal de qualquer jeito, lá no [nomeia a escola], não tinha um certo conforto para o pessoal, era sábado e domingo [...]. Então, o projeto é muito bacana, ele vem trazer uma autonomia das escolas, a questão do protagonismo juvenil, a gente trabalhar com projetos, porque o adolescente ele se envolvendo num projeto que ele mesmo teve a idéia, ele vai ser mais responsável. Muito bacana, eu tenho todo o material na minha casa. Só que quando foi na hora da gente repassar isso para os outros professores, o governo não ofereceu boas condições pra gente repassar isso.

P.1 Geografia

No comentário dos professores dois aspectos parecem bem marcantes: em um primeiro momento tecem-se elogios e posteriormente críticas. Os cursos e seminários no contexto da Reforma são elogiados por supostamente incidirem sobre a renovação das práticas escolares, “...tentar dar essa sacudida no docente, para essas novas práticas do ensino, pra novas idéias de como ensinar”, mas criticados nas circunstâncias que os envolvia e em seus desdobramentos, “...quando foi na hora da gente repassar isso para os outros professores, o governo não ofereceu boas condições”, “eram encontros quase anuais, então, acabava por quebrar aquela seqüência, eu acho que o que prejudicou foi isso”. Nesses termos, os conteúdos dos cursos (por ex. o ensino por projetos, o

protagonismo juvenil, a orientação epistemológica da reforma curricular) não são problematizados, mas sim a ausência de condições para que eles pudessem ser levados adiante. Ademais, os apontamentos de outros professores expressam um pouco do espírito de descontentamento e a resistência que por vezes perpassou as situações de formação:

Teoricamente o que foi apresentado lá, a proposta da reforma, tudo isso foi ótimo. Inclusive teve uma briga feia lá, no sentido de que uma professora perguntou pra alguém que tava apresentando o projeto se aquilo ali realmente seria colocado em prática, ou se seria apenas mais uma maneira de gastar uma verba que veio e que precisava gastá-la. Quase deu morte lá, no sentido que a pessoa se sentiu extremamente ofendida e acabou ofendendo a professora. Mas ela não estava de toda errada, porque o resultado tá aí... um fracasso no seguinte sentido, a forma que aconteceu o curso, lá na hora de reunir, eu não diria que seria por causa das pessoas que estavam dando o curso, mas pela própria insatisfação que havia ali. Então, ao invés da gente estar lá discutindo as melhorias, ficou batendo muito em teclas de melhorias de salário, que a escola tá assim, que o aluno tá assim e tal. E aí ficou muito nisso e o que realmente precisava ser feito...

P.6 História

Essas constatações sinalizam que o objeto central da resistência do professorado não parece ter sido os conteúdos da reforma curricular e sim a inexistência de condições (estrutura da escola, baixos salários, etc.) para sua efetivação. Tal constatação ratifica o identificado por Zibas, Ferretti, Tartuce (2005) em relação à Reforma do Ensino Médio e os professores do Estado do Ceará e São Paulo¹³⁸. Todavia, é possível acompanhar essas questões a partir de outra perspectiva. O caso narrado por uma das docentes que integrou a equipe de professores-monitores no decorrer da Reforma permite uma boa entrada para essa discussão.

Essa professora, P.11 Língua Estrangeira, explica que no começo dos anos 2000 ela e seus colegas de área na escola começaram a desenvolver o ensino de línguas com base em um processo didático que enfatizava a oralidade, pois que no contato com outros professores, alguns deles americanos, haviam descoberto novas maneiras de ensinar a língua inglesa, em suas palavras:

¹³⁸ Conforme os autores: “Parece evidente, no entanto, que os argumentos mais elaborados – especialmente aqueles da academia – sejam um tanto impenetráveis para a maioria do magistério. A oposição às reformas – principalmente à reforma curricular – parece originar-se mais nos aspectos das carências institucionais e da precariedade das condições de trabalho do que nos princípios filosóficos, pedagógicos e políticos que orientaram a proposta oficial” (ZIBAS, FERRETTI, TARTUCE, 2005, p.70).

em 2001, 2002, teve um grupo de americanos aqui no colégio e eles mostraram a forma de como eles ensinam os alunos que vão para os EUA a falar inglês, a oralidade, um processo muito bonito o trabalho que eles desenvolvem lá. Aí eu fiquei: vamos fazer isso aqui no colégio, vamos implantar. Em dois anos a gente começou a fazer isso, viu que tava dando resultado, só que aí veio a Reforma do Ensino Médio...

P.11 Língua Estrangeira

Assim, os professores tinham modos de desenvolver o ensino da língua inglesa, modo esse resultante das escolhas realizadas por eles e cuja avaliação lhes parecia positiva, “...viu que tava dando resultado”, mas essas práticas que até então estavam em curso foram posteriormente tensionadas pelas exigências derivadas da Reforma, “só que aí veio a Reforma do Ensino Médio...”. As novas orientações daí provenientes não parecem ter sido recebidas tranquilamente, promovendo questionamentos e tentativas de mediar o que até então era realizado na escola com as demandas oriundas da Reforma:

Aí, a gente ficou em cima do muro. E agora? A gente caminha de acordo com as orientações do MEC, vamos fazer o que o MEC tá pedindo ou vamos seguir aquela linha da oralidade? [...] Aí, o que a gente vai fazer? Fazer as duas coisas, trabalhar como o MEC sugere, trabalhar a oralidade, mas com ênfase na leitura, o vestibular cobra mais leitura.

P.11 Língua Estrangeira

Nesse exemplo, é possível identificar o quadro hierárquico no qual a escola está inserida e que, de forma mais ou menos aberta¹³⁹, fixa novas disposições curriculares e pedagógicas a serem observadas, “o que o MEC tá pedindo...”. Aqui é preciso alargar a questão e teorizar um pouco, ocasião de abrir um pequeno parêntese.

Pois bem, esse conjunto de disposições mencionadas congrega instâncias pré-existentes às situações de trabalho e, nessa condição, ingressam no quadro de exigências que compõem o trabalho prescrito. Constituem-se, assim, em normas antecedentes a serem ‘trabalhadas’ no desenvolvimento da atividade. Esse fato, que assinala a dialética entre *normas antecedentes* e sua *renormalização* nas situações laborais, não é uma

¹³⁹ Nesse ponto é preciso considerar um quadro de autonomia relativa da instituição consubstanciada, por exemplo, no PPP da escola, mas também os constrangimentos que os macro instrumentos de avaliação educacional (SAEB, ENEM...), quando utilizados como instrumentos de coerção pela gestão, podem trazer ao trabalho dos professores. Cf. Sousa (2005) e Alves (2007).

excepcionalidade do magistério, sendo antes um traço característico da atividade humana de trabalho, sempre inscrita e atravessada de história. Nos termos de Schwartz:

toda vida humana, porque ela é em parte uma experiência, é atravessada de história. Mas, quando se trata do trabalho, se isto é verdade também, não se trata de uma ‘pequena história’, de uma história marcada pelo acaso das vidas individuais: nenhuma situação humana, sem dúvida, concentra, ‘carrega’ com ela tantos sedimentos, condensações, marcas de debates da história das sociedades humanas com elas mesmas quanto as situações de trabalho: os conhecimentos acionados, os sistemas produtivos, as tecnologias utilizadas, as formas de organização, os procedimentos escolhidos, os valores de uso selecionados e, por detrás, as relações sociais que se entrelaçam e opõem os homens entre si, tudo isso cristaliza produtos da história anterior da humanidade e dos povos. (SCHWARTZ, 2003b, p.23, grifos do autor)

Assim, as situações de trabalho estão, no sentido abrangente do termo, eivadas pelo trabalho dos outros que nos antecederam, trazem assim os vincos dos que estiveram antes de nós nas instituições, nos *gêneros profissionais*¹⁴⁰, nos modos de manipular as ferramentas, na própria constituição dessas ferramentas e, com marcas mais recentes ou mais remotas, contribuem para compor os contextos em que os seres humanos trabalham. Contudo, Schwartz (2003b) faz uma observação fundamental: nada pode antecipar completamente o desenvolvimento da *atividade* de trabalho, “todo esse conjunto de normas, de saberes, de concentrados de história passada, não pode, em caso algum, determinar por si só o que vai se passar na atividade de trabalho” (*idem*, p.23). Como se sabe, o taylorismo tentou levar às últimas consequências essa ambição de antecipação ao prescrever tudo o que deveria ser realizado pelos operadores. O que exatamente obstaculiza essa ambição?

Pelo menos dois aspectos decisivos: a variabilidade das situações e a própria atividade humana de trabalho. A primeira expressa as múltiplas configurações e variâncias (do meio técnico, organizacional e das pessoas) que concretamente se apresentam nas situações laborais e que demandam a gestão dos trabalhadores¹⁴¹. A

¹⁴⁰ O *gênero profissional* é a memória social da atividade (Cf. CLOT, 2006).

¹⁴¹ Ilustrando com a educação escolar, temos a disposição de recursos técnico-pedagógicos, as formas concretas de gestão por parte da direção, as distintas composições das equipes de professores e a singularidade de cada um desses docentes. Tudo isso compõe múltiplas variabilidades nas situações concretas e afetam o andamento da atividade dos professores, seja por sua ausência, presença ou mudanças de estado. Para exemplificar, basta ter em mente (e quem já lecionou em escolas sabe disso muito bem) que na instituição escolar o ‘funcionamento’ entre os turnos tende a ser diferente, o turno da manhã tende a ser diferente do turno da noite, e isso com o prédio da escola sendo o mesmo, as cadeiras sendo as mesmas, os níveis escolares os mesmos... Mas se a variabilidade se dá entre conjuntos ela se dá

segunda corresponde ao que está no cerne das preocupações ergonômicas e ergológicas e que, embora seja parcialmente passível de ser conhecida, nunca é totalmente decifrável. Conforme Schwartz, “na medida em que toda atividade de trabalho é tomada e deve arbitrar entre normas – e saberes – antecedentes e renormalizações a operar, o sentido dessas renormalizações não está inscrito em parte alguma, pois ele remete às pessoas, individualmente ou em grupo” (*idem*, p.23). Esse re-trabalho das *normas antecedentes* e as transformações aí realizadas, mesmo que ínfimas e pouco perceptíveis, constituem a história dos homens e das mulheres no trabalho.

Assim, fechando o parêntese, a partir dessas considerações pode-se compreender um pouco mais o encontro entre as disposições oriundas da reforma curricular e as situações de trabalho na escola. Seguindo novamente a narrativa da professora de Língua Estrangeira, ganha visibilidade o processo pelo qual saberes e práticas são objeto de questionamento e suscitam escolhas, “o que a gente vai fazer?”, derivando em tentativas de reconfigurar o que até então era realizado, “Fazer as duas coisas, trabalhar como o MEC sugere, trabalhar a oralidade...”. Ora, nada poderia previamente definir os resultantes desses *encontros* nas situações de trabalho.

Todavia, tentar compreender o que ali se passa envolve apreender os debates de normas que perpassam as situações laborais e, mais propriamente, ter em conta que é preciso considerar a dialética dos *usos de si*, “maneira singular pela qual os homens e as mulheres fazem uso deles próprios em função deles próprios e daquilo que os outros lhes demandam” (DURAFFOURG, 2007, p.70). Nesse ponto, a seqüência da narrativa efetuada por essa mesma professora de Língua Estrangeira é emblemática: ela comenta algumas passagens sobre o período em que na Reforma do Ensino Médio atuou em práticas de formação como ‘professora-monitora’, explicando uma situação complicada e que precisava ser objeto de gestão: a ambigüidade de, como formadora, representar a proposta oficial e, ao mesmo tempo, acreditar em outra perspectiva. Em suas palavras:

Eu fiquei muitos anos em cima do muro, o que eu faço? Vamos trabalhar a oralidade, igual o cursinho de inglês faz com os alunos, vamos fazer

também entre os indivíduos, com suas histórias, seus percursos nas formações escolares e profissionais, variabilidades que são inclusive de ordem biológica, como os da idade e os ritmos circadianos, instando o corpo a estados funcionais diferentes ao longo das 24h do dia, o que pode ser percebido no que diz uma das coordenadoras da escola: “O meu problema maior em relação ao meu pico de trabalho é porque o meu organismo não se adapta a levantar cedo, isso pra mim é uma tortura física, um desgaste físico intenso o ano inteiro, porque eu não sou matutina [...]. Eu me levanto, o relógio desperta eu levanto venho normalmente, só que quando vai chegando onze horas, meio-dia, eu vou começando a baquear” - C.2.

isso no colégio ou vamos caminhar juntos com o MEC? Aí, depois na última Reforma do Ensino Médio, eu tava lá dentro, e eu tinha que agir de acordo com as idéias deles e eu tinha que convencer os professores a agir dessa forma [...]. Eu fui sincera e falei meu ponto de vista. Eu falei: - eu penso dessa forma, mas a orientação do MEC é pra gente seguir assim, assim e assim [...]. Eu tive oportunidade de ter um aluno na sala, [nomeia o professor, este foi seu aluno no curso e utilizava uma abordagem metodológica diferenciada], eu falo aluno, mas lá a gente encontra pessoas com mestrado e com vocabulário muito maior que o meu mesmo, com o conhecimento muito maior. O [nomeia o professor] deu uma hora e meia de aula, pediu permissão pra mim, pra mostrar o método de como eles desenvolvem o trabalho deles com os alunos estrangeiros. Ele ficou uma hora e meia explicando para os professores... O pessoal ficou encantado, tanto é que pediram material para o [nomeia o professor]. Eles seguiram muito tempo aquela apostila. E aí, como que você faz? É um trabalho muito bonito, é um trabalho rico que você vê que tem condições do aluno aprender.

P.11 Língua Estrangeira

Assim, como se depreende, as situações de trabalho envolvem uma complicada negociação dos *usos de si*, lugar de uma *dramática* para o sujeito: “...fiquei muitos anos em cima do muro”. As experiências prévias da professora na escola e aquilo no qual acreditava não pareciam se alinhar às novas determinações que lhe chegavam e que, posteriormente na função de formadora, ela precisaria adotar e difundir, “eu tava lá dentro, e eu tinha que agir de acordo com as idéias deles e eu tinha que convencer os professores a agir dessa forma”. Todavia, acompanhando o desenvolvimento da atividade de trabalho da professora têm-se sinais das *renormalizações* efetuadas, “Eu fui sincera e falei meu ponto de vista. Eu falei: - eu penso dessa forma, mas a orientação do MEC é pra gente seguir assim, assim e assim”, e dos caminhos que ali naquele curso de formação foram trilhados a partir do re-trabalho das *normas antecedentes*, “Ele ficou uma hora e meia explicando para os professores... O pessoal ficou encantado...”. Assim, a análise mais detida vai revelando aspectos do trabalho dessa professora que estavam em penumbra e chama atenção para a potência transgressora da atividade humana que atraiu diversos estudiosos atentos à experiência dos homens e mulheres no trabalho.

No entanto, o que se aloja no amplo registro das *normas antecedentes* é forjado em meio a relações políticas, de força e de poder, por vezes com uma envergadura que não deixa incólume os campos que recobre. Mais adiante, quando perguntada sobre como estão as práticas da escola hoje na área de Línguas em face da experiência anterior, a mesma professora de Língua Estrangeira explica a situação atual:

“Foi boa [a experiência], no início foi muito boa. Ela se perdeu, depois ela se perdeu, não teve continuidade, porque veio a pressão da superintendência, veio as telessalas, as exigências de trabalhar dessa forma...”. Talvez os gestores da Reforma pudessem refletir sobre isso, refletir sobre as reais conseqüências de uma abordagem vertical (*top down*) do trabalho docente que, em uma direção, se propõe como norma, quando existem *normas*, e que em outra tende a ressecar o solo em que práticas diferenciadas podem germinar. Nesse sentido bastante preciso, pode-se dizer que, contraditoriamente, as políticas educacionais fracassam quando logram êxito¹⁴².

4.3.3 – “[Este] aí é o que eu tenho a lembrança melhor, é o que mais ficou, porque ele veio ensinar um monte de coisas diferenciadas”, “Foram três dias de quatro horas, não valeu a pena”: Cursos de curta duração e demais modalidades.

Esta subseção comporta um vasto leque de iniciativas, algumas muito pontuais, outras de maior duração, iniciativas na modalidade de palestras, outras na forma de programas que se propõem a articular grupos de estudo. Enfim, abriga modalidades formativas muito diversas e com proposições igualmente diferentes, como são os cursos do Progestão, do programa de educação matemática denominado GEMA, os cursos/palestras realizados por editoras, entre outros. Sem dúvida, um conjunto de práticas bastante disperso, mas tentemos avançar a discussão.

Nesta escola vários professores participaram de uma iniciativa promovida pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) em parceria com os Estados denominada Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares, mais conhecido como Progestão. Segundo estudo realizado por Gatti (2008), desde o início de seu oferecimento em 2001 até o ano de 2006, mais de 128 mil gestores escolares (entre diretores, secretários e professores convidados) haviam sido atendidos, o que significou para alguns Estados a totalidade dos diretores de escola em exercício. Nesta unidade escolar em que a presente pesquisa foi realizada, a direção e alguns

¹⁴² Problemas de natureza semelhante se apresentam no campo educacional de outros países. Como aponta Gimeno Sacristán no caso da reforma educacional espanhola, os promotores da reforma se investiam de autoridade e se serviam da desigualdade de posições entre os diferentes atores do sistema educativo, intervindo de modo a “deslegitimar los saberes teóricos y prácticos de los buenos profesores. Les crean a éstos la sensación de que venían comportándose de forma equivocada. Se les somete a un proceso de re-profesionalización que desconecta con las raíces de su cultura profesional” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p.87).

professores foram cursistas do Progestão, sendo que dois desses professores estão entre o grupo de docentes que integram este estudo. Segundo eles, o curso foi importante por permitir compreender melhor o que é a gestão, quais seus processos e o que significa assumir a posição de gestor:

Foi ótimo. Deu uma visão do que era gestão escolar, o que é um gestor escolar, quais são as atividades dele, qual o papel que ele exerce [...]. Eu, se eu quiser, eu posso me candidatar a diretora, porque esse curso me dá a capacitação necessária pra pegar cargo de direção ou de diretora, secretária, coordenador, conselho escolar. Eu sou apta a pegar qualquer uma dessas atividades. [O curso] Foi durante um ano... era realizado aqui e em quatro colégios [nomeia o bairro e as escolas], cada final de semana era em um ... têm essas apostilas, os módulos que a gente tinha que fazer. E aí tinha encontro presencial todo fim de semana.

P.2 Química

Aqui na escola foram poucos, acho que foram sete, a diretora, a secretária e mais umas quatro. E aí foi excelente, eles bateram muito encima de reflexão, então esse Pró-Gestão também ajudou... ajuda nessa hora mesmo... a gente lembra desse curso e que o administrador e as pessoas que trabalham com o administrador enfrentam mesmo esse tipo de problema, que isso faz parte.

P.9 Biologia

Como se pode perceber os professores têm uma visão bastante positiva do curso, “...foi excelente”, em seus comentários aparece também um pouco da dinâmica de desenvolvimento do Progestão, “têm essas apostilas, os módulos que a gente tinha que fazer. E aí tinha encontro presencial todo fim de semana”. É oportuno destacar que a exemplo dos cursos derivados da Reforma do Ensino Médio a sistemática do Progestão envolvia atividades formativas (encontro dos grupos, acompanhamento do tutor, etc.) aos finais de semana (sábado e/ou domingo). Sem desconsiderar potenciais positivities do curso, é legítimo perguntar pela incidência dessas práticas sobre o volume de trabalho semanal dos professores, particularmente quando o avanço por sobre os finais de semana se torna naturalizado pelas modalidades de formação oferecidas. Quais as repercussões disso, a médio e longo prazo, para a saúde de trabalhadores que já ao longo da semana enfrentam jornadas longas, distribuídas por vezes em três turnos de uma profissão que exige forte mobilização pessoal na relação com os outros?

Outra iniciativa de formação experienciada pelos professores foi promovida especialmente para a área de Matemática, trata-se do Grupo de Estudos de Matemática (GEMA). Esse grupo de estudos integra um programa de formação a distância denominado Multicurso Matemática, implementado pela SEE/Goiás em parceria com a Fundação Roberto Marinho. Uma boa apresentação do desenvolvimento e das dificuldades enfrentadas durante esse processo por ser visto em Magalhães & Rocha (2007).

De acordo com as referidas autoras, o GEMA foi desenvolvido em escolas estaduais de Ensino Médio entre os anos de 2004 e 2006 e se propunha como uma proposta diferenciada que conjugaria reflexões pedagógicas, material de apoio ao aluno e ao professor (livros de apoio, fitas de vídeo com exemplos de situações contextualizadas, fichas que articulavam as demais áreas de conhecimento, ambiente virtual, etc.). Goiás foi o primeiro Estado “no uso desses materiais didático-pedagógicos, os quais foram disponibilizados a todos os alunos e docentes de Matemática da rede estadual e se fundamentam numa proposta de ensino contextualizado e interdisciplinar por meio de uma metodologia problematizadora” (MAGALHÃES & ROCHA, 2007. p.1). O GEMA foi o operacionalizador dessa proposta e consistia em grupos de estudos divididos por regiões geográficas, apoiados por um sistema de tutoria e suporte de técnicos da secretaria de educação. Ainda segundo as autoras, o acompanhamento que efetuaram nas escolas dos professores participantes do projeto evidenciou algumas situações em que existia indiferença à proposta, mas que muito também se viu de práticas inovadoras e de tentativas de desenvolver o que se aprendia nos grupos de estudo. Um dos professores de Matemática que integram a presente pesquisa participou do GEMA, vejamos o que ele diz:

O GEMA também é um projeto muito bonito, como eu falei para você... nós nos reuníamos para discutir, para fazer as tarefas que os tutores mandavam, tinha tarefa de casa para a gente. Então, determinado conteúdo, números racionais: - como você mostraria para o aluno o conceito de números racionais apresentado? Então nós fazíamos a tarefa e respondíamos. O tutor reúne, tutor não, coordenador, no nosso caso aqui o [diz o nome do professor]. O coordenador reúne, põe na pasta, portfólio, e era mandado para a nossa tutora [nomeia a tutora], professora da UFG. Ela lia e corrigia nossas tarefas: - olha, pode fazer em sala de aula que foi legal e tal. Então, tinha um ambiente virtual que era muito interessante. Era uma página [na internet] só do grupo do GEMA.

Além de aspectos positivos (o apoio técnico, as discussões coletivas, o recurso as tecnologias), o professor comenta também que em sua avaliação alguns aspectos foram problemáticos:

É... algumas coisas são boas, algumas coisas contextualiza bastante, como as fitas, as fitas que mostram idéias interessantes... São coisas interessantes, outras não são legais. Eles tratavam nossos alunos, nossos alunos tem um certo déficit de conteúdo, mas eles tratavam nossos alunos como que não soubessem as quatro operações direito. Tem que entender que eu trabalho com um e trabalho com a maioria e a maioria...dali eu tenho que tirar um grupo de alunos bons ali, que vão para frente. Todo mundo sabe que vestibular é um funil. Então teve muitos pontos negativos, teve pontos positivos, mas teve muitos pontos negativos também. Nós encostamos alguns conceitos porque o conteúdo não cai na Federal mais, a Federal abandonou esse conteúdo... e a UEG, e a Católica [UCG], e a UnB e aí?

P.7 Matemática

No comentário precedente aparece uma questão sempre presente entre a maior parte dos professores que compuseram o grupo de interlocutores da pesquisa: a questão do vestibular. Lecionar em uma escola de Ensino Médio demanda se defrontar, de maneira mais ou menos freqüente, com esse tema que envolve mais que um simples dispositivo que possibilita o ingresso no Ensino Superior. A ‘presença’ do vestibular na instituição escolar aciona ideologias de uma sociedade meritocrática, “Todo mundo sabe que o vestibular é um funil”, e repercute no desenvolvimento do trabalho dos professores, “encostamos alguns conceitos porque o conteúdo não cai na Federal mais”. Questão difícil de ser enfrentada e que toca em convicções há muito consolidadas e alimentadas pelo nosso modelo societal.

No tocante ao GEMA, não se tem elementos aqui para um exame abrangente da sistemática de seu funcionamento e fazê-lo escaparia ao objeto central deste estudo. Todavia, a partir do apresentado por Magalhães e Rocha (2007) e pelos apontamentos efetuados pelo professor, é possível dizer que do ponto de vista das *formas* o projeto possui bons pressupostos (isto no sentido de promover a reflexão individual e coletiva sobre o ensino, propor apoio técnico aos educadores, etc.) e que, em maior ou menor medida, influenciou sobre o trabalho dos professores. Mas aqui é necessário efetuar um alerta: se se quiser encontrar a formação experienciada como imagem refletida na prática pedagógica do professor não se vai encontrar nada, pois ela não é a imagem da formação, mas o que se faz dela a partir de todo um quadro existente na situação de

trabalho¹⁴³. A título de exemplo, a seguir o professor conta um pouco de seu trabalho na escola e do lugar que nele ocupa o material pedagógico obtido no referido projeto de educação matemática:

se eu vou trabalhar a aula 32, por exemplo, hoje dia 21 de novembro vamos supor que eu ia trabalhar o capítulo 22, a unidade 22 do livro. Naquela unidade 22 tinha uma fita [fita de vídeo] que contextualizava o assunto que eu tava ensinando. Através de uma prática, através de algumas idéias que eles buscavam: - olha, hoje nós estamos estudando função, vamos para uma piscina, outra hora era uma ferramenta e aí contextualizava a idéia de função com aquela ferramenta, uma série de coisas. Eu tenho os vídeos guardadinhos lá em casa. Então o que acontecia? Essas fitas para mim foram úteis, ainda hoje são úteis. Porque hoje eu vejo um conteúdo que é mais avançado, eu coloco a fita, mostro para o aluno na prática e depois dou o conteúdo. Então isso para mim é interessante, pelo menos esse ponto positivo eu tenho disso aí. Mas o conteúdo propriamente dos livros eu não dou. Então o que eu tiro de positivo? Isso aí que eu estou te contando. As fitas foram e são importantes para mim até hoje.

P.7 Matemática

Assim, para ensinar seus alunos o professor explica que organiza o processo pedagógico incorporando parte do lhe foi apresentado, “[as] fitas para mim foram úteis, ainda hoje são úteis. Porque hoje eu vejo um conteúdo que é mais avançado, eu coloco a fita, mostro para o aluno na prática e depois dou o conteúdo”, selecionando o que julga pertinente de acordo com as situações, “o conteúdo propriamente dos livros eu não dou”. O que narra esse professor em relação ao como procedeu em seu trabalho aparece também na fala dos professores que participaram de outras modalidades formativas, como no caso dos cursos de duração bastante reduzida.

O conjunto que aqui está sendo denominado de cursos de curta duração é composto por práticas formativas de duração muito variáveis, podendo ir de uma parte do dia a vários dias e meses. Eles dizem respeito às iniciativas de formação específicas promovidas ou apoiadas pela SEE de Goiás, como também aos cursos acessados pela iniciativa do próprio professor. Em geral esses cursos possuem o perfil de uma formação orientada por preocupações bem focalizadas, interesses bem delimitados (capacitar para... ou preparar para...). É o que conta, por exemplo, um dos professores

¹⁴³ Aqui é possível compreender porque Tardif e Lessard afirmam que os professores não encontram prontas suas ferramentas de trabalho, mas precisam em certo sentido produzi-las e ou adaptá-las (cf. TARDIF & LESSARD, 2005, p. 174 e ss.)

de História sobre um curso de extensão promovido pela UFG. Sua avaliação é positiva, “Foi legal. Acrescentou bastante, nesse sentido, como lidar com essas coisas da mídia dentro da sala de aula”, no que comenta também sobre o conteúdo e os propósitos da formação:

Eu acho que aqui da escola foram dois ou três que fizeram, eles mandavam pra gente livros, e uma série de programas que você tinha que assistir, uma série de coisas e atividades. E aí, você fazia essas atividades, aqueles memoriais e devolvia pra eles [...]. Na realidade, o enfoque era como trabalhar essa questão da televisão dentro da escola. Porque você sabe que os nossos alunos hoje ficam muito mais tempo em frente à televisão do que em frente a nós. E essa mídia eletrônica ela tem uma influência muito forte, nas crianças, nos jovens, nos adolescentes de uma maneira em geral [...]. Então, a idéia era capacitar alguns professores da escola, e aí esses professores trabalhariam com os demais da escola.

P.4 História

O curso que o professor faz referência é o *TV na escola e os desafios de hoje*, proporcionado por meio de parcerias entre a Secretaria de Educação a Distância do MEC, a Unirede¹⁴⁴ e as secretarias estaduais de educação. O curso em questão, embora o professor portasse somente um certificado de 60h, possuía carga horária de 180h (o que correspondeu a 19 semanas de curso em 2002) dividido em três módulos, tendo os objetivos de permitir aos cursistas compreender e utilizar as novas tecnologias da informação e da comunicação, integrar seus usos ao projeto político-pedagógico da escola e às propostas curriculares, dispondo ainda desses recursos para a comunidade escolar. Desde seu oferecimento pela primeira vez em 2000, mais de 80 mil professores haviam passado pelo referido curso¹⁴⁵.

Avançando a discussão, é pertinente sublinhar que o objeto da formação é algo bem delimitado (as tecnologias e a educação) desenvolvido por um período previamente estipulado (19 semanas), tendo como propósito contribuir para uma maior qualidade do ensino escolar via preparação dos professores para a utilização dos equipamentos e recursos do kit tecnológico do TV Escola (antena parabólica, TV, vídeo, etc.). Práticas formativas com esse perfil visam incidir sobre o ensino buscando um modelo de formação bem ajustado à realidade profissional dos docentes. Todavia, padecem de uma ambigüidade fundamental: à medida que se ajustam o fazem sobre uma estrutura

¹⁴⁴ Consórcio estruturado em âmbito nacional formado por instituições públicas de Ensino Superior.

¹⁴⁵ Estas informações sobre o *TV na escola e os desafios de hoje* podem ser encontradas em <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/tedh/tedh0.htm>

preexistente (o modelo de organização do trabalho docente) e sobre a qual dizem muito pouco ou nada. O trabalho aqui não é exatamente algo a ser transformado.

Se uma prática formativa pode transcorrer durante semanas, existem também as muito breves, ofertadas que são em poucas horas ou dias. Na interlocução com os professores que integram o estudo foi possível perceber que algumas dessas práticas formativas foram de natureza precária em relação à concepção, estruturação e sistemática de oferecimento. A título de exemplo, um dos professores, P.5 Física, comenta a situação vivenciada por ele no decorrer de um desses cursos de curta duração. Ele explica que se propôs a ingressar no curso porque aparentemente o que lá seria tematizado tinha relação com suas preocupações pedagógicas e poderia contribuir com o que já realizava na escola:

Eu acho importante trabalhar com os alunos aqui, pelo menos para maioria que não vai alcançar o curso superior, tentar direcionar o nosso conteúdo mais para coisas práticas que vão ter aplicação na vida deles depois. Então, quando eu estou trabalhando a parte de eletricidade, no terceiro ano, eu comento com eles, ensino estimar o consumo dos equipamentos elétricos, a ler as placa de identificação, a fazer cálculo de preço: não pode colocar roupa para secar atrás da geladeira por isso, calcule o tanto que gasta a mais quando se coloca a calça atrás da geladeira. Esse tipo de trabalho eu sempre fiz desde que comecei a trabalhar aqui. Então, eu já tenho até o material pronto, uma apostilazinha que eu trabalho todos os anos, sempre vou dando uma melhorada nela. Quando eles lançaram a possibilidade de fazer esse curso, eu quis fazer por isso.

P.5 Física

De início a preocupação com a questão das finalidades sociais do trabalho e sua dimensão qualitativa reaparecem e é atendo-se a elas que o professor se dispõe a ingressar na prática formativa em questão. A intencionalidade, “acho importante trabalhar com os alunos aqui...”, as estratégias, “tentar direcionar o nosso conteúdo mais para coisas práticas que vão ter aplicação na vida deles depois”, se compõe com a busca por melhor desenvolver o trabalho, “Quando eles lançaram a possibilidade de fazer esse curso, eu quis fazer por isso”. No entanto, ele revela que o que vivenciou no curso foi decepcionante:

Quando eu cheguei lá, o curso, na verdade, era a [empresa] fazendo uma propaganda dela mesmo, tinha um material para gente trabalhar com os alunos... E quem tava dando curso para gente era uma moça que era assistente social, nada contra a formação dela, é válido para assistente social, mas para dar um curso de economia de energia, ela não entendia nada de Física. Aí, o que aconteceu, eu e o professor de geografia, a maior parte do tempo, nós tínhamos que ir lá para frente explicar: ele explicando a parte política da coisa e eu mais a parte técnica. Mostrei meu manualzinho para ela, que eu trabalhava aqui, que era melhor do que a [empresa] mandou para escola [...]. E a maioria dos professores que estavam nesse curso não era da área, eram pedagogos, professores de história, entenderam muito pouco do que foi passado lá, se a própria moça que tava dando o curso não tava entendendo quase nada. A [empresa] preparou uma apresentação em data show para ela, então ia passando lá e a maioria das vezes lendo e ela não tava entendendo o que tava falando, e muito menos a platéia. E aí uns 2% do pessoal que tava lá que era mais ou menos da área que conseguiu assimilar melhor [...]. Foram três dias de quatro horas. Não valeu a pena.

P.5 Física

O que esse professor diz mostra bem como algumas dessas práticas de formação podem conter problemas dos mais variados, desde os relativos ao material pedagógico utilizado até o perfil do formador. O argumento parece suficientemente forte: “foram três de quatro horas. Não valeu a pena”.

Mas existem professores que trazem uma outra posição sobre esses cursos de pequena duração. Uma das professoras de Química, a professora P.8, por exemplo, comenta um dos cursos que participou: “fiz um curso de Técnica de Trabalho em Laboratório de Ciências, onde professores da Universidade [UFG]... não professores, alunos de mestrado, vieram aqui para colocar alguns métodos de trabalho em laboratório e depois o pessoal da Superintendência também”. Perguntada sobre as contribuições do curso ela aponta que uma dos principais aspectos é o de conferir maior segurança em sua prática pedagógica diante de seus alunos. Em suas palavras:

[O curso] principalmente tira aquela capa de cima de você. Por exemplo, quando você entra num laboratório químico e você vai fazer uma experiência junto com os alunos a primeira coisa que você tem é medo de errar. Eu vou errar aqui, a reação não vai dar certo e esses caras vão cair matando em cima de mim: - E... a professora não dá conta!.. Então tira esse peso de cima de você, porque do mesmo jeito que você erra o aluno do mestrado que veio aqui te mostrar também erra e também errou, esqueceu alguma coisa. Mostra pra você que você tem condição de fazer aquele planejamento, tem condição de você aplicar aquela metodologia sem nenhum constrangimento, que você está preparado. Quando eu saí da

Faculdade, como eu te falei, a gente não tinha aquele preparo, tudo era difícil.

P. 8 Química

Na fala da professora aparece toda uma preocupação em não errar diante de seus alunos, alunos de Ensino Médio, portanto idealmente na faixa de 15 a 17 anos e levando consigo modos e atitudes muito próprias a esta fase de suas vidas. Conduzir o experimento no laboratório envolve sempre o risco de falhas, “a primeira coisa que você tem é medo de errar”, o que pode resultar em pronta reação dos alunos, “esses caras vão cair matando em cima de mim: - E... a professora não dá conta!”. Assim, o curso contribuiu para dissipar imagens cristalizadas da docência, “tira aquela capa de cima de você”, ao possibilitar a compreensão que mesmo os experimentos realizados pelos alunos do mestrado algumas vezes não funcionaram como deveriam. Esse aspecto de proporcionar a professora maior confiança na realização de seu trabalho é louvável e por si mesmo justificaria a oferta de um curso como esse. Todavia, diante do contexto aqui apresentado é possível efetuar algumas indagações: Em que medida o ‘medo de errar’ comentado pela professora não deriva da individualização do trabalho escolar e da conseqüente fragilização do coletivo? Se a organização do trabalho escolar pouco possibilita o aprendizado em comum entre os professores, cursos como esses não incidiriam apenas sobre aspectos pontuais e assim apenas deslocariam as questões ao invés de enfrentá-las? Até onde vai a responsabilidade da formação inicial diante de uma situação como esta, ou seja, em que medida possíveis precariedades da formação inicial explicariam o que relata essa professora? De fato, percebe-se de saída que essas são interrogações complicadas, questões-problema que tem o mérito de indicar que, em se tratando do trabalho humano, uma abordagem parcelar fatalmente se arrisca a perder visão de conjunto da situação e de sua dinâmica. Nessa perspectiva a política de formação contínua quando predominantemente sustentada por cursos, eventos, etc., encontra seus limites.

As questões anteriormente assinaladas, bem entendido, não significam ignorar que cursos curtos ou até mesmo uma palestra possam eventualmente oferecer subsídios para que os docentes possam melhor ensinar. Seguindo mais detidamente um caso concreto isso fica visível, como igualmente ficam visíveis os limites que estes apresentam. A questão não se resolve em um binário abolir ou ofertar formações

Acompanhemos então mais de perto o que conta uma das docentes, a professora P.6 de História.

A referida professora animadamente relata que um dos cursos que freqüentou lhe possibilitou desenvolver um trabalho diferenciado com seus alunos. Segundo ela, a ministrante do curso (que era a autora do livro, pois que o curso fora promovido por uma editora) lhe trouxe uma abordagem dos conteúdos de História que até então não conhecia, em suas palavras:

Aí, nessa técnica aqui, nesse outro curso aqui [aponta o certificado do curso], é que eu montei essa mostra de História, que é da Andréa Montellato... como ela trabalha História por eixos temáticos, ela desenvolveu com os alunos dela, na época, ela tava trabalhando as navegações, então, ela levou trabalhos que ela desenvolveu com os meninos, eles construíram diário de bordo, tudo baseado no século XV mesmo, foi daqui que eu tirei a idéia de fazer a minha mostra de História. Então, eu peguei meus alunos do primeiro ano e trabalhei em cima das civilizações antigas, eles escolhiam uma civilização e mostravam o que eles tinham escolhido em termos de arte e visual. Porque o curso dela foi baseado em ensinar História por eixos temáticos e fazer o aluno produzir em cima disso daí... então, isso pra mim também foi bom.

P.6 História

Têm-se aqui já alguns aspectos que merecem destaque. É importante observar como a professora se relaciona com a formação, “foi daqui que eu tirei a idéia”, e o sentido que ela constitui para si, “minha mostra de História”. A referida mostra é a idéia de outrem *trabalhada*, posta em movimento pela atividade da professora. Dito de outro modo: a “técnica” a que ela faz referência demanda, por um lado ser seguida e, por outro, ser reinventada localmente¹⁴⁶. Ainda um detalhe: a rigor, no calendário escolar o momento de apresentação dos trabalhos produzidos pelos alunos com o apoio dos docentes é o da Semana Cultural da Escola, a mostra comentada pela professora foi de sua própria iniciativa, portanto, fora da estrita exigência da instituição. Instada a explicar como foi o desenvolvimento da mostra, ela discorre mais detalhadamente:

Bom, a idéia surgiu daqui [aponta o curso], eu pensei: como que eu vou fazer pra que os meninos produzam algo que seja aquilo que eu tô

¹⁴⁶ A questão da técnica e de sua (parcial) reinvenção nas situações de trabalho é bem desenvolvida por Y. Schwartz (cf. especialmente o texto *Técnicas e competências* em Schwartz & Durriev, 2007). Essa discussão, a partir de outra perspectiva, também se apresentava nos estudos de Alain Wisner sobre as transferências de tecnologia entre regiões e países. A esse respeito cf. Wisner (1992).

querendo? A primeira coisa que eu fiz foi pegar diversas civilizações e o que marca cada uma delas, então peguei os romanos, peguei a arte romana, peguei a arte grega, peguei os fenícios com as navegações, os hebreus com a história religiosa deles, pus no papelzinho cada um e o que eu queria que eles fizessem em cima daquilo. Aí, dividi a sala em grupos de cinco alunos e sorteei, porque se você deixa a escolha dá confusão, aí depois de sorteado, eu fui falando pra eles como que funcionaria, dei 20 dias mais ou menos pra que eles produzissem aquilo que eu pedi. Então, no caso, por exemplo, da Mesopotâmia, eu lembro que teve um trabalho muito bonito que teve alguns meninos que produziram o Zígarate... eles trabalharam com isopor e até a tonalidade, aquelas cores de areia, eles conseguiram reproduzir. E eu fui falando pra eles, olha eu tenho isso e isso aqui, dentro disso aqui eu quero que vocês produzam algo que represente essa sociedade, nós já estudamos, então vocês vão procurar. E nós fomos pra biblioteca, lá eles pegavam os livros, falavam: - professora estou produzindo isso aqui, é mais ou menos, tá bom, o que pode ser melhorado, tal. Então, no dia... tinha trabalhos maravilhosos e a exposição foi feita no auditório da escola e aberta para os alunos.

P.6 História

No que a professora comenta percebe-se, nos termos de Tardif (2002), uma pluralidade de saberes movimentados (saberes disciplinares, curriculares, experienciais...). Sem dominar bem os conhecimentos sistematizados em sua área disciplinar, sem conseguir traduzir isso para a especificidade de seus alunos e sem adequadamente conduzir o processo pedagógico, aquilo que inicialmente surgiu como uma idéia não teria se realizado e culminado em uma mostra de História. Mas se trabalhar envolve uma diversidade de saberes, ainda assim existem aspectos que os ultrapassam. Por exemplo, por que a professora se investe em processo pedagógico tão árduo? Por que não se poupar? O que promove e o que oblitera tudo isso? Quais seus condicionantes? Que papel tem aí a relação com os demais professores da escola? E tantas e tantas outras questões. O passo a frente nessa discussão parece estar na noção de atividade de trabalho. Sem passar pela *atividade* dificilmente pode-se compreender a natureza dos *usos de si* efetuados pela professora, as relações entre o indivíduo e o coletivo no trabalho e, mais que isso, perde-se de vista muito do que se tece entre a professora e a organização escolar (com sua disposição do trabalho, hierarquias, rotinas de funcionamento, etc.). Continuando e seguindo essa perspectiva é preciso agora retomar os apontamentos da professora de História a respeito da mostra que realizou com seus alunos.

Como se viu nos comentários anteriores da professora, o realizado por ela demandou uma série de mediações para ser produzido, atravessando saberes, técnicas e

inclusive o próprio corpo, sempre inscrito e pouco notado, mas onipresente na atividade de trabalho, corpo que aprende, que esquece, que vigia, que se empenha, que se cansa¹⁴⁷. A mostra de História coagula trabalho: a apropriação da idéia inicial, o se ater a princípios e sua reinvenção local, o planejamento, a gestão do plano, a identificação dos alunos em dificuldade, a dispensa do apoio adequado a cada um, a atenção mobilizada para uma pergunta, o exemplo esclarecedor oferecido na resposta, tomadas de decisão, memória, etc., etc.. Em uma sentença: é trabalho investido, trabalho no qual a professora *se* investe. Mas a gestão de tudo isso está longe de ser uma realidade não problemática e seus custos para o sujeito, às vezes, são altos demais. Vejamos um pouco mais o que conta a professora:

Eu fiz duas vezes essa mostra, aí na segunda vez teve uns problemas, porque os meninos não levaram os trabalhos e aí houve alguns trabalhos que foram roubados, jogados fora antes do tempo e aí deu muita confusão, os meninos vieram reclamar pra mim, e aí eu falei assim: - Ah! Porque assim, uma coisa que às vezes eu acho meio difícil é que você, às vezes, não tem o apoio do colega quando você vai fazer uma coisa dessa. Agora, não que a gente tem menos turmas, mas na época que eu trabalhei isso, por exemplo, eu tinha muitas turmas de uma mesma série, então eu tinha oito primeiros anos. Então, você trabalhar com oito turmas sozinha é muita coisa. Porque você tem lá cinco, seis grupos dentro de uma sala, hoje eles são menos alunos, mas nessa época a gente tinha em média 45 alunos nas salas, então você tinha dentro de uma sala em média oito grupos. Aí, quando eles chegam tudo de uma vez com esses trabalhos é onde você, às vezes, sente falta de um colega pra te apoiar, falar: - Vou ajudar você fazer, vamos organizar essa mostra e tal. E eu acabei não mexendo com isso mais e, aliás, eu acho que às vezes, ultimamente, eu ando muito desestimulada, eu já tive mais ânimo em pegar esse tipo de coisa e realizar.

P.6 História

Logo de início aparece a informação de que a mostra de História não mais foi realizada pela professora e indicações de dificuldades experimentadas com os alunos e com os colegas professores, sinalizando alguns dos contornos da dinâmica do trabalho na escola. Essa dinâmica parece ter como um de seus componentes a gestão do ensino-aprendizagem de um número elevado de alunos, “eu tinha muitas turmas de uma mesma série, então eu tinha oito primeiros anos”, sob a condução individual da professora, “você trabalhar com oito turmas sozinha é muita coisa”. Mas os aspectos que compõe o

¹⁴⁷ Cf. Schwartz (2007, p.191 e ss.)

que se esconde por traz de uma noção genérica, tal como a de ‘número elevado de alunos’, são vários e podem conformar distintas situações.

Na situação em tela, por exemplo, a professora possuía muitas turmas de uma mesma série o que representa, seguindo a lógica curricular habitual da organização escolar, o desenvolvimento de um trabalho em comum entre essas séries. Deriva daí que oito turmas simultâneas, oito primeiros anos, participaram da mostra de História¹⁴⁸. Em cada uma das salas de aula o número de alunos parece ser alto, “nessa época a gente tinha em média 45 alunos nas salas”, e pela natureza da proposta da mostra precisam ser distribuídos em grupos, “você tinha dentro de uma sala em média oito grupos”, grupos esses que no mesmo momento precisam ser instruídos sobre como proceder, “Aí, quando eles chegam tudo de uma vez com esses trabalhos é onde você...”. Com um detalhe: o único espaço para orientar os alunos é o da própria aula (50 min), não é possível assisti-los em outros momentos, pois as *horas-atividade* na escola não são operativas (cf. o próximo capítulo, itens 4.3.4 e 4.4) e esta professora leciona 53 horas-aula semanais em dois períodos, um na rede pública e outro na rede privada de ensino. Faz então sentido o chamado da professora pelo apoio dos colegas, “às vezes, sente falta de um colega pra te apoiar, falar: - Vou ajudar você fazer, vamos organizar essa mostra e tal”. Coletivo exigido, mas negado no interior instituição, franqueia recuos na atividade de trabalho, “eu acabei não mexendo com isso mais”, oferecendo como um de seus riscos o embotamento, “eu acho que às vezes, ultimamente, eu ando muito desestimulada, eu já tive mais ânimo em pegar esse tipo de coisa e realizar”. Ainda a seguir resta um ponto importante a ser lembrado.

No início da fala da professora algo chama a atenção: os alunos, justamente os destinatários de todo o árduo trabalho relatado por ela, aparecem descritos em uma situação de tensão e cujo desfecho é uma mudança de registro por parte da professora: “e aí eu falei assim: – Ah!”. Como entender isso? Estamos diante de causas ou de consequências provocadas por outros processos? Essas indagações serão objeto de discussão mais adiante. Neste momento importa reter que em situações de sofrimento no trabalho, a relação com os alunos, muitas vezes fonte de prazer, pode inverter seu sentido.

¹⁴⁸ Essas composições entre séries, níveis, etc., podem tornar o trabalho mais ou menos difícil de ser gerido, sendo algo a ser examinado em cada situação. Apenas a título de exemplo e de modo hipotético, pode-se observar que este aspecto narrado pela professora poderia ser um pouco diferente se ela possuísse algumas turmas de quinta e sexta séries do Ensino Fundamental que não estivessem participando da mostra dos alunos do Ensino Médio, o que significaria menos trabalhos sob sua supervisão.

4.3.4 – “Nós temos aqui, até tem esse nome, Trabalho Coletivo... mas só que não funciona bem”: A formação no contexto escolar.

A rede pública estadual de ensino, como já adiantado, possui um momento institucionalizado nas escolas para a formação dos professores em serviço, possibilitando (em princípio) a reflexão conjunta, a discussão e o planejamento de suas ações na escola. O referido momento é o Trabalho Coletivo realizado uma vez a cada mês do ano letivo, normalmente aos sábados, e no qual todos os professores devem comparecer de acordo com seus respectivos turnos de trabalho. Na escola em que esta pesquisa foi realizada também acontecem encontros para o Trabalho Coletivo.

No decorrer do presente estudo foi possível presenciar um desses encontros e identificar através das entrevistas a posição dos professores em relação a esse espaço formativo deliberadamente inserido na organização escolar. Entre os professores a posição em relação aos espaços de formação intra-escola foi bem marcada e o conjunto das informações indicam que esses momentos formativos estão sendo ineficazes, como diz um dos professores: “Nós temos aqui, até tem esse nome, trabalho coletivo, é um sábado por mês. A escola toda se reúne, pessoal administrativo, os professores para discutir os assuntos mais diversos, cada um no seu turno, mas só que não funciona bem” – P.5 Física. Ora, mas o que significa dizer que o Trabalho Coletivo da escola “não funciona bem”? Que elementos, aproveitando a expressão anterior, contribuem para esse disfuncionamento? Quais suas repercussões para o ensino oferecido pela escola? Acompanhemos um pouco mais o que dizem os professores:

É... a idéia do trabalho coletivo é justamente essa, de possibilitar para os professores aquilo que, por exemplo, na rede municipal existia¹⁴⁹, que é o sentar para planejar. Eu acho que esse momento que você senta com os colegas, você expõe seus problemas, e o colega expõe, e você vê que o meu problema é o dele, a gente pode também tentar se organizar, para

¹⁴⁹ O professor faz referência ao fato de que na rede municipal de ensino de Goiânia havia um momento previsto no horário de trabalho regular da escola que possibilitava a organização e planejamento do trabalho conjunto entre os docentes. Exemplificando: esse espaço significava que uma escola em todas as sextas-feiras teria aulas até às 9:00 h, com o período seguinte sendo destinado ao trabalho coletivo dos professores. A atual gestão municipal, cujo prefeito Íris Resende Machado (PMDB) fora reeleito no pleito eleitoral de 2008, suspendeu esse promissor modelo de formação em serviço. Mais recentemente houve sinalizações de um possível retorno do trabalho coletivo semanal na rede municipal, mas quanto a isso não se pode afirmar nada por enquanto.

resolver esse problema. Então, esse espaço é proposto na escola, o que eu tenho visto que ele tem sido mal aproveitado, com assuntos que poderiam facilmente ser relatados em um momento, por exemplo, numa última aula, em que os alunos vão embora pra casa...

P.4 Geografia

É tão complicada essa idéia de sentar e conversar. Eu acho que a idéia do nosso Trabalho Coletivo que acontece aqui no sábado deveria ser voltado para isso. Eu não agüento chegar aqui no Trabalho Coletivo... me perdoe, eu me considero um cara católico, mas eu chego aqui de manhã: oração. Aí, um pega a oração, 15 min de oração. Aí, vamos fazer uma dinâmica de grupo... enrola o tempo [...]. Eu fico indignado de vir aqui de manhã para escutar algumas coisas que eu não aquento mais escutar...

P.7 Matemática

O trabalho coletivo daqui não é voltado para a área, e nem tem muita vontade pra gente ficar misturado, pra discutir temas do colégio, não. Eu acho até que é um defeito daqui. Trazem muita palestra, muita informação, mas eles não deixam a gente trabalhar o que é necessário. Eu não vejo que tenha algo importante para a realidade do colégio. A realidade nossa é a gente se reunir pra discutir, o que a gente pode melhorar, o que a gente pode fazer para o melhor andamento da disciplina.

P.2 Química

Dois aspectos, como se viu, são recorrentes na fala dos professores. O primeiro deles é a necessidade de dialogar com os colegas da escola para que o trabalho possa fluir como o desejado. Esse dialogar envolve a discussão do conteúdo, o planejamento, o aprendizado conjunto, etc.. O segundo aspecto é na verdade o reverso do anterior: trata-se da não viabilização do Trabalho Coletivo como espaço formativo no interior da escola. Tudo é tematizado no Trabalho Coletivo (informes da direção escolar, informes da SEE/Goiás, festas, etc.), mas as questões atinentes ao trabalho pedagógico e sua organização aparecem como algo lateral. Estranhamente, o principal se torna secundário e o secundário passa a ocupar tempos e espaços destinados às questões principais.

Em resumo, os professores argumentam que para o desenvolvimento do trabalho escolar é necessário que o coletivo da instituição possa dialogar e que grupos de docentes (por ex. de professores de Matemática, de Física, etc.) possam se articular tendo em vista realizarem o trabalho em comum. No entanto, eles apontam que isso

infelizmente não vem se concretizando no momento institucionalmente reservado para esse fim.

Essas constatações promovem questionamentos: 1) Quem são os responsáveis por essa situação? 2) Quais as implicações para o trabalho pedagógico da escola? Senão vejamos.

1) Em relação à primeira indagação, a tendência do senso comum é a de procurar ‘culpados’ no âmbito interno da instituição, apressando-se em listar responsabilidades, por exemplo, das coordenadoras pedagógicas, afinal elas são diretamente incumbidas da condução do Trabalho Coletivo da escola. Todavia, a visada aqui é outra. Nas situações de trabalho, e não falo somente do ensino, é comum a culpabilização dos trabalhadores pelas falhas que se apresentam ao passo que se abstrai do fato ocorrido uma pluralidade de aspectos intervenientes, dos mais imediatos até os mais distantes, como o das decisões tomadas pela gestão em outros contextos e que repercutem em nível local comprometendo as situações de trabalho, implicando em perdas de eficácia e/ou saúde¹⁵⁰.

Nessa perspectiva, para alargar o entendimento do problema em análise, seria preciso considerar sim que na organização escolar existem atribuições funcionais específicas (de diretor, de coordenador, de professor, etc.) e que não se pode fugir às responsabilidades: quem coordena precisa coordenar, ou dito de outro modo, precisa exercer suas atribuições profissionais. É trivial dizer que esses momentos de formação na escola são muito importantes e que neles o coordenador pedagógico tem papel fundamental: o coordenador é o articulador de um processo intencional de formação na escola. No entanto, um enfoque alargado da questão implicaria, pelo menos, em compreender a formação inicial e continuada dessas coordenadoras, compreender suas condições de exercício profissional, as implicações do modelo de organização do trabalho docente na rede estadual de ensino e, como mostrou um estudo recente, a própria repercussão da cultura escolar sobre o trabalho formativo a ser realizado (cf. DOMINGUES & ALMEIDA, 2008). Mas essas questões não se esgotam aqui. É

¹⁵⁰ Cf. o caso dos acidentes de grandes proporções comentados por A. Wisner (WISNER, 1994, p.53 e ss.) e também as situações descritas por J. Duraffourg em relação às repercussões negativas que as decisões tomadas pela gestão podem ter sobre o trabalho concreto se este não for devidamente considerado (DURAFFOURG, 2007, p. 56 e ss.). Em todos esses casos os problemas ou acidentes nas situações de trabalho são expressões da conjugação de vários elementos e não de uma simples decisão individual daquele que estava no último elo da corrente, embora seja mais fácil e rápido identificá-lo como único ator responsável pelo ocorrido.

necessário considerar que o trabalho da coordenação pedagógica incide não sobre objetos, mas sobre sujeitos, como disse uma das coordenadoras: “muitas vezes o meu trabalho, para ele dar certo, depende do trabalho do outro, este outro quer dizer o professor” – C.1).

O que dizer dessa bela sentença? Ela deixa entrever que o trabalho na instituição escolar é fundamentalmente um trabalho que se realiza sobre outro ser humano (os alunos, os professores...) e que esse “outro” pode se inscrever ou não na relação, ou em outros termos, que os professores são decisivos para que o trabalho da coordenação possa fluir, mas ao mesmo tempo parece existir margens para que nessa relação os professores não estejam presentes¹⁵¹. Nesse sentido, seria preciso perguntar também sobre a formação desses professores, suas condições de trabalho... e perguntar também sobre suas *identidades profissionais*¹⁵², pois elas (em parte) possibilitam entender a adesão ou a recusa dos professores por determinadas modalidades de formação e seus respectivos conteúdos. Promover a formação contínua “comporta desafios identitários” (DUBAR, 2003, p.51) e é preciso ter clareza disso se a intenção for de fato efetivar mudanças, pois que os modelos pedagógicos da formação (e isto é muito importante) estão associados a modos de se viver o trabalho, mas também aos modos de transformação desses modos de viver. Conforme aponta Dubar:

Não há o “bom modelo” em si mesmo, mas apenas modelos mais ou menos adaptados aos objetivos “políticos” da formação e às formas identitárias dos estagiários. Querer fazer passar os indivíduos de uma forma identitária para uma outra constitui um objectivo muito ambicioso que lhe exige, ao mesmo tempo, que mude a configuração dos saberes e a relação vivida no trabalho. Se estes elementos não mudarem, há muito poucas hipóteses de a formação modificar quem quer que seja... (DUBAR, 2003, p.51, grifos do autor)

¹⁵¹ No setor de serviços, recordemos Orban (2005), as margens de labilidade são maiores que em outros setores, pois que a presença direta do outro no processo de trabalho amplia o campo dos possíveis da situação, por conseguinte o nível de indeterminação aumenta.

¹⁵² A partir de pesquisas empíricas, Dubar (2003) desenvolve quatro *tipos ideais* de identidades construídas pelos trabalhadores: 1) *identidade de 'fora do trabalho'*, a adesão à formação constrói-se por um interesse instrumental, a formação bem vista é a circunscrita aos saberes práticos e trabalhar é, sobretudo, uma via de sobrevivência: “somos obrigados a trabalhar”; 2) *identidade de empresa*, no sentido de engajamento dos que se dizem “mobilizados” e se identificam com os valores promovidos pela instituição; 3) *oficiais do mesmo ofício* dizem respeito aos que esperam reconhecimento pela boa execução do que tradicionalmente corresponde ao seu trabalho, buscando fazer melhor o que já fazem; 4) *identidades de 'rede'*, por sua vez, correspondem aos que tem com o trabalho que realizam uma relação de provisoriedade, pois projetam ascender social e profissionalmente graças aos saberes formais (por ex. valorizam o diploma, os títulos acadêmicos) que possuem, independentemente da instituição: se esta não oferece o que esperam, eles se deslocam.

Como disse o autor, mudar as pessoas e sua relação com o trabalho é algo muito ambicioso, esse é um dos motivos que torna desmedida a imputação de responsabilidades individualizantes, sendo mais fértil examinar o conjunto da situação de trabalho. Assim, como já apontado, existem múltiplos condicionantes no exercício da coordenação escolar, como também na docência e na organização escolar como um todo. Ocorre, no entanto, que tudo isso é atravessado pelas políticas educacionais, são as políticas que orientam estruturalmente a forma de organização da escola (modelos de funcionamento, turnos de trabalho, funções e postos de trabalho, quantitativo de pessoal, etc.), a carreira (estatuto jurídico, progressões por titulação ou tempo de serviço, etc.), a disposição da carga horária trabalhada e a remuneração (número de aulas semanais por disciplina, alocação dos professores em uma ou mais escolas, carga horária x remuneração).

Nos termos anteriormente delineados, pensando então as responsabilidades do ponto de vista das políticas, parece razoável questionar se o apoio técnico da SEE/Goiás é suficiente para a escola; parece igualmente justo perguntar se existe, *de facto*, condição física e de pessoal para que as escolas funcionem em três turnos; é também pertinente indagar se o tempo destinado aos professores para planejar aulas, corrigir provas, etc. é adequado ou, ainda, se a utilização dos sábados para o Trabalho Coletivo é o único caminho disponível. Esses questionamentos conduzem ao problema do modelo atual de organização do trabalho docente. A esse respeito, talvez, não fosse demais indagar se a forma de atribuição de carga horária aos professores (com horas em sala e horas extra-sala) é operante ou se seus princípios, *in abstracto* bastante justos, tornaram-se deformados no calor do trabalho real.

2) É então no campo das políticas que é possível encontrar o lugar adequado para abordar o segundo questionamento que fora efetuado nos parágrafos anteriores: o problema dos impedimentos ao Trabalho Coletivo e suas repercussões sobre o ensino. A discussão sobre os tempos destinados a pensar o trabalho na escola está no terreno das políticas, pois que está intimamente ligado com projetos que ganham espaço ou arrefecem na dependência da correlação de forças que o movimento dos educadores (entidades acadêmicas, sindicatos, fóruns, etc.) estabelece nas relações entre educação, Estado e sociedade. O tempo remunerado para as obrigações externas a sala de aula e para a formação no âmbito escolar é acima de tudo uma conquista. Mas nada está

garantido a priori ou resta imutável nesse campo (não é demais lembrar que a rede municipal de ensino de Goiânia possuía um momento coletivo realizado na semana habitual de trabalho e no próprio turno, mas que atualmente não mais o possui). Os momentos de formação na escola são fundamentais para que o trabalho possa ser melhor organizado, para que se possa planejar o que se fará e avaliar o já realizado, como também para fazer com que as posições e práticas individuais passem pelo crivo do conjunto dos professores da instituição, momento que é de fortalecimento do próprio coletivo escolar.

Esses espaços formalmente instituídos para a formação na escola possibilitam parar para pensar o trabalho realizado e o que se pretende realizar. Pausa necessária e importante em que se pode ‘sentar com o colega’, para usar uma expressão tantas vezes evocada pelos professores. Esse ‘sentar com o colega’ representa pausar uma atividade profissional que, para aqueles que estão na *batalha do trabalho real*, parece muito veloz: gestão da sala de aula, dos conteúdos, avaliação, a atenção individual a um aluno, a observância do calendário, correção das provas, entrega de notas, várias turmas, escolas... Não causa estranheza que em meio a tudo isso o tempo pareça sempre escasso e ao final se tenha a sensação de que o ano letivo, dizem os professores, ‘passou voando’. Se, acompanhando o apontado pelos docentes, esse tempo coletivo à parte da estrita atividade de ensino é tão importante e mesmo assim resta precarizado, quais suas implicações para o ensino ofertado pela escola? Quais suas repercussões para o trabalho pedagógico? O que comenta uma das professoras a seguir parece ser uma boa entrada para se compreender a ressonância dessas questões sobre o ensino. Vejamos literalmente o que ela conta para, na sequência, examinar mais detidamente seus comentários:

Nós temos esse espaço, nesses dias, por exemplo, de Trabalho Coletivo, nós temos. Porque em geral nos trabalhos coletivos é assim: sábado que vem tem trabalho coletivo, o assunto será feira de ciências, a gente vai vir pra cá, sentar e discutir sobre feira de ciências, ou quarta-feira, nós vamos ter só as três primeiras aulas, as últimas serão para sentar e discutir sobre, como nós vamos fazer. Então, eu acho que tem, talvez não tenha tanto como a gente gostaria que tivesse, e muitas vezes não dá certo pela questão de que hoje você vem e eu não venho, porque hoje você dá aula aqui, mas eu não dou aula aqui, então quer dizer eu vou ficar de fora... sabe como que isso acontece, às vezes, pelo professor não estar presente, foi tomada a decisão de que nós vamos fazer a feira de ciências, e o tema da feira será esse e a feira será tal dia. Eu não concordo com o tema, e nem com o dia, mas no dia eu não tava e nem podia estar, de repente, e a

decisão foi tomada pelo grupo que naquele momento era a maioria, aí eu questiono e não concordo. E, às vezes, por não concordar, eu não faço nada pra atrapalhar, mas também não faço nada que contribua para que o trabalho se desenvolva. Então, não é que eu ache que falte tempo, talvez falte uma organização melhor, de todos nós, pra que aconteça de uma forma em que todos tenham uma participação melhor. Porque às vezes tem Trabalho Coletivo aqui que tem muitos professores, e as vezes tem Trabalho Coletivo que são poucos, isso acontece. Eu mesma já não pude vir em alguns... Eu acho que sempre teve espaço, tem espaço, tem o tempo, só acho que, às vezes, não é bem organizado, o tempo e o espaço, de forma que todos participem, porque, às vezes, a gente sente assim que alguns ficam de fora, não sei por que, mas ficam.

P.6 História

No que aponta a professora é possível depreender a existência (formal) do espaço próprio para o Trabalho Coletivo na escola e sua passagem à situação concreta. Ela informa que na escola há um momento destinado ao coletivo dos professores, “temos esse espaço, nesses dias, por exemplo, de Trabalho Coletivo”, que esse momento habitualmente ocorre em um dia específico da semana, “sábado que vem tem trabalho coletivo”, mas que eventualmente outros espaços precisam ser abertos, “ou quarta-feira, nós vamos ter só as três primeiras aulas, as últimas serão para sentar e discutir...”. Aqui já se tem pontos que devem ser ressaltados.

Primeiro, chama a atenção a extensão da jornada de trabalho para os sábados, algo que no atual modelo de organização da profissão docente no Brasil, com seus múltiplos contratos e turnos de trabalho, precisa ser ainda melhor avaliado quanto a sua efetividade, afinal, existe o risco de que em certos casos a carga de trabalho aumente enormemente o que, a julgar por diversas pesquisas de natureza empírica realizadas com professores brasileiros, não fica sem consequências e pode ser contraproducente, pois que arrisca em incorrer em danos à saúde¹⁵³.

O segundo ponto diz respeito ao modo como o tempo escolar, sempre tão exíguo, deriva em decalagens entre o trabalho prescrito e o real no que tange a organização do trabalho pedagógico. Nesse ponto o trabalho real escapa largamente ao trabalho prescrito, pois que a previsão oficial de encontros mensais e aos sábados parecem insuficientes para a condução das atividades de trabalho na escola, sendo

¹⁵³ Cf. por ex. Codo (2000); Gasparini, Barreto & Assunção (2005); Neves & Seligmann-Silva (2006); Gomes & Brito (2006), respeitando às diferenças de abordagem da relação entre trabalho e saúde presentes nesses autores.

necessários outros espaços, como as últimas aulas de uma quarta-feira, mesmo que para isso se dispense os alunos¹⁵⁴.

A esse respeito foi possível observar *in loco* ocasiões em que uma última aula foi suprimida ou que o período destinado ao recreio necessitou ser ampliado para a discussão de questões pedagógicas (por ex. as atinentes ao sistema de recuperação dos alunos em dificuldade de aprendizagem), discussão das determinações da SEE/Goiás (por ex. com a polêmica suscitada pela instituição de mecanismos de avaliação do desempenho profissional dos servidores da educação) ou discussão de assuntos relacionados à organização interna da escola. Esses eram momentos em que era preciso discutir problemas internos ou externos à sala de aula e que se apresentavam a todos como suficientemente relevantes para merecerem a alteração da rotina de funcionamento da instituição.

A demanda para isso não parece partir exclusivamente deste ou daquele seguimento da escola, sendo mais preciso, não parece originar de uma decisão unilateral da diretora, das coordenadoras ou dos docentes, mas, em certo sentido, de uma decisão multilateral entre esses sujeitos envolvidos na situação de trabalho. A demanda é constituída no desenvolvimento da atividade. É que as exigências do trabalho real parecem transbordar os tempos/espços pré-estabelecimentos e formalmente instituídos. Retomando Canguilhem (2006), pode-se dizer que o *meio* (de trabalho) exige que os educadores modifiquem a organização *normal* da instituição e ao fazê-lo possibilitem, paradoxalmente, a *normalidade* desta mesma instituição. Nesse sentido, pode-se afirmar que escola segue seu curso pela presença *viva* do trabalho dos educadores.

Pois bem, voltemos agora a acompanhar os comentários da professora de História, a professora P.6. De acordo com ela, a realização do Trabalho Coletivo na escola enfrenta alguns impedimentos, “muitas vezes não dá certo pela questão de que hoje você vem e eu não venho”, e que tais impedimentos se assentam em motivações bastante objetivas, “porque hoje você dá aula aqui, mas eu não dou aula aqui, então quer dizer eu vou ficar de fora...”. Depreende-se daí que a presença/ausência dos professores nos sábados em que a escola conjuntamente se reúne não pode ser compreendida como uma espécie de comportamento voluntarioso, não se trata de capricho pessoal. Se tal apontamento faria sentido para qualquer seguimento da Educação Básica, no caso do

¹⁵⁴ O que sinaliza uma situação limite, precisamente por afetar a própria educação escolar como direito resguardado constitucionalmente.

Ensino Médio isso talvez seja ainda mais verdadeiro. Explicando melhor: no caso específico desta escola pesquisada, muitos de seus professores lecionam em outras instituições da rede pública e privada de ensino o que eventualmente acarreta sobreposição de trabalho aos sábados, com a conseqüente impossibilidade do professor atender em um mesmo dia e turno duas escolas.

Contudo, essa questão ganha ainda um outro ingrediente complicador quando se leva em consideração o modelo de funcionamento do Ensino Médio das maiores escolas da rede privada de ensino (por ex. com aulas regulares aos sábados, simulados, duplos turnos de estudo, disciplinas específicas para o vestibular, etc.). Tais características contrastam o Ensino Médio quando comparado aos outros segmentos do ensino, como no caso do modelo de funcionamento da primeira fase do Ensino Fundamental. Se nesta última o uso dos finais de semana para atividades na escola também ocorre, no mais das vezes são finais de semana esporádicos. No caso do Ensino Médio das prestigiadas instituições de ensino da rede privada em que lecionam vários dos professores desta escola, o uso dos finais de semana é a regra. Assim, essas eventuais sobreposições de jornadas de trabalho afetam parte do grupo de professores da escola e ajudam a entender um pouco mais dos problemas que circundam o momento de formação e planejamento conjunto da instituição em questão¹⁵⁵. É possível ser ainda mais preciso na identificação das possíveis perturbações ao desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola. Continuemos a acompanhar a professora de História, ela traz algumas indicações importantes a esse respeito.

Os apontamentos da professora P.6 de História sinalizam como os aspectos concernentes à dimensão coletiva do trabalho incidem sobre o andamento dos processos pedagógicos da escola. Ela explica, exemplificando com a feira de ciências, que o jogo de presenças/ausências nos momentos de trabalho conjunto traz conseqüências, “sabe como que isso acontece, às vezes, pelo professor não estar presente...”, mas que ali ações coletivas são tecidas, “foi tomada a decisão de que nós vamos fazer a feira de ciências, e o tema da feira será esse e a feira será tal dia”, bem como se tecem engajamentos/desengajamentos individuais, “às vezes, por não concordar, eu não faço nada pra atrapalhar, mas também não faço nada que contribua para que o trabalho se desenvolva”. Difícil não identificar aí tensões entre os docentes e entre esses e as

¹⁵⁵ O que, por outra via, ajuda a entender o elevado número de horas-aula semanais dos professores do Ensino Médio. Cf. Quadro 3.

disposições da organização escolar, questão que explicita a complexa dialética que se estabelece entre os *usos de si* demandados pela instituição e os *usos de si* que os professores se demandam.

Ora, nenhum organograma, escala de hierarquias, decretos da direção escolar ou da secretaria de educação pode preestabelecer **tudo** o que deverá se passar nas situações de trabalho da escola. Nada pode antecipar **totalmente** o que acontecerá na situação laboral antes que as pessoas coloquem o trabalho em movimento, fazê-lo seria *impossível*, como também não se pode viver somente sob heterodeterminação, fazê-lo seria *invivível*¹⁵⁶. Assim, na problemática que envolve o trabalho ganha expressão novamente a presença do sujeito, ou sendo ainda mais preciso, a afirmação do *corpo-si*, simultaneidade do biológico, do psiquismo e do cultural nos termos de Y. Schwartz. Em certo sentido, pode-se dizer que o *Corpo* faz escolhas e que estas são instâncias em que se engajam valores: diante de um trabalho em comum a ser realizado com os colegas na escola, devo me poupar ou me envolver? Vale ainda uma vez repetir que o dizia a professora de História quando exemplificava que, em determinadas situações na escola, o trabalho não era seguido conjuntamente pelos professores: “eu não faço nada pra atrapalhar, mas também não faço nada que contribua para que o trabalho se desenvolva”. Enfim, ninguém pode decidir no lugar dos professores que estão na situação. De todo modo, ainda resta compreender melhor o peso que as imposições da organização do trabalho jogam nesse contexto. Veremos mais adiante.

A partir do que foi apresentado pode-se indagar sobre o que fomenta e o que oblitera as situações de trabalho na escola. Avançar por esse caminho pode permitir compreender melhor o que forma/deforma as qualidades humanas na profissão de ensinar. Seguindo essa via chega-se a uma importante sentença: “o trabalho nunca é neutro em relação à saúde: ou é operador de saúde ou é patogênico” (DEJOURS, *apud* BRITO, 2005, p. 880). Isto vale para o indivíduo e para o coletivo no trabalho. Esse é o tema da próxima seção.

4.4 – Saberes, satisfação e sofrimento no ensino

¹⁵⁶ “*Impossível e invivível*: a *impossibilidade* é a de um controle, de uma antecipação total das variabilidades industriais; sempre haverá, nas interfaces e nos acordos de trabalho, ‘brechas de normas’, que exigem que os seres pensantes e deliberantes façam, *hic et nunc*, escolhas para tornar possível a produção. O *invivível* é o fato de a vida humana, toda a vida humana, parar de se manifestar de forma sadia, a partir do momento que o meio pretende lhe impor integralmente suas próprias normas...” (SCHWARTZ, 2002, p. 117, grifos do autor).

Nesta seção, a última deste capítulo, a atenção recai sobre o saber movimentado pelos professores no exercício de sua profissão. A proposição não é a de identificar quais são os saberes docentes, de listá-los, decifrar origens, etc. Competentemente, uma ampla literatura já discutiu a questão (cf. Capítulo 1). A visada aqui é outra. Ela leva em consideração a existência desses saberes, mas busca fundamentalmente efetuar a passagem pelo que ocorre na atividade de trabalho, busca adentrar por outro ângulo o trabalho concreto dos educadores, apreender um pouco do que se pode chamar de “saber em trabalho”, nas palavras de Eloísa Santos¹⁵⁷. Como o leitor pôde acompanhar nas seções anteriores, essa empreitada já foi iniciada: a formação contínua e seu trânsito pelo trabalho dos professores já a sinalizou. Agora, diferentemente, o interesse é retomar alguns pontos já discutidos e a partir daí alargar a compreensão da atividade de trabalho dos professores, mas isto com especial atenção para com a dinâmica que a envolve e os empecilhos ao seu desenvolvimento, questões que colocam em tela a relação entre trabalho e saúde. Esses são os balizadores do texto a seguir.

4.4.1 – A inteligência no ensinar

Essa inteligência da tarefa – segundo a expressão de Maurice de Montmollin – foi negada com energia durante um século. F.W.Taylor chegou a afirmar que essa inteligência era prejudicial, que precisava de trabalhadores com a força e a inteligência de um boi, e Henry Ford dizia que o trabalhador devia deixar sua inteligência junto com o chapéu, ao entrar na fábrica. (WISNER, 1994, p. 71)

O trecho anteriormente citado é de um texto elaborado por Alain Wisner, originalmente publicado em 1989. No referido texto, cujo título é já bastante sugestivo, *Um objetivo maior: a inteligência no trabalho*, Wisner argumentava que mesmo as tarefas aparentemente simples (por ex. efetuar uma solda corretamente) exigiam mais dos trabalhadores do que comumente se imaginava. Contudo, para compreender isso, ele dizia, era preciso que houvesse o interesse e, também, a disposição de escutar as pessoas. Com isso ele queria destacar a importância de um exame mais atento ao que se passa com as pessoas no trabalho. Partilhando com o autor esse interesse e disposição de escuta, esta pesquisa tenta compreender um pouco da dinâmica presente no trabalho dos professores que participam como interlocutores neste estudo. Essa dinâmica, bem

¹⁵⁷ Cf. Santos (1996, p.12).

entendido, significa o que é posto em movimento pelos docentes na situação tendo em vista desenvolver a dimensão prescrita do trabalho de ensinar. Em suma, isso quer dizer abordar a *atividade* dos professores.

O trabalho prescrito, é oportuno retomar os conceitos, representa as orientações, regras ou objetivos fixados antes que os trabalhadores entrem em atuação. No ensino, pode-se falar em prescritos que são mais próximos ou mais distantes do contexto escolar, as determinações da LDBEN são um exemplo deste último, o sistema de avaliação da aprendizagem registrado no PPP da escola ou um plano de ensino elaborado pelos próprios professores exemplificam o primeiro. Tudo isso, no entanto, precisa ser *trabalhado* pelo sujeito. A atividade de trabalho é o eixo articulador desse processo que liga o projetado ao efetivamente realizado, o trabalho prescrito ao trabalho real. A atividade de trabalho, nos termos da Ergonomia, compreende a maneira com que os resultados são obtidos e os meios utilizados tendo em vista o desenvolvimento da tarefa. A passagem de ponta a ponta nessa relação envolve considerar o encontro com variabilidades que são tanto presentes na organização do trabalho (tempos/espacos de aula, sistema de planeamento individual e coletivo, equipamentos, etc.), como presentes nas próprias pessoas (distintas trajetórias profissionais, experiências adquiridas, modos de envelhecimento, etc.). Os professores ao levarem adiante sua atribuição precípua, o ensino, precisam gerir essas variabilidades e é este o caso dos docentes que participam como interlocutores nesta pesquisa.

A partir dos aspectos anteriormente assinalados a interrogação é bem objetiva: o que os professores, diante das situações de trabalho da escola em que lecionam, põem em movimento para a realização do ensino? O relato e a análise de alguns trechos literais do exercício de *instruções ao sócia* oferecem uma boa base para a compreensão da questão

Até o presente momento as informações colhidas por intermédio das entrevistas e das *instruções ao sócia* entraram no conjunto dos dados da pesquisa sem uma rubrica particular. Agora, no entanto, importa distinguir. A passagem por alguns extratos das *instruções*, embora um tanto extensos, se faz necessária: é o sequenciamento do diálogo entre o sócia e quem o instrui que possibilita, por intermédio do encadeamento de questionamentos e respostas, iluminar aspectos do trabalho dos professores que estão em penumbra. Para tornar o texto mais objetivo, a seguir o extrato de uma das sessões de *instruções* é apresentado mais longamente e em seguida

analisado, momento em que pequenos extratos de outras sessões também são agregados à argumentação. Como já explicado, a regra consiste em instruir um suposto sócia que deve substituí-lo no trabalho sem que os demais trabalhadores ali presentes percebam a substituição.

As instruções a seguir foram proferidas por uma das professoras de Química. Ela explica ao sócia o que deve ser feito em relação à escolha dos conteúdos de ensino e indica uma série de mediações que desenvolve para o aprendizado dos alunos, revelando um trabalho atento ao equilíbrio entre o que a turma demanda e os diferentes ritmos apresentados pelos alunos individualmente. Mas essas questões são muito mais profundas e, em certo sentido, o que essa professora procura construir parece ser um processo capaz de permitir que os alunos trabalhem naquilo que lhes cabe, se ponham em movimento no pensamento, mobilizem sua *atividade intelectual*¹⁵⁸. Vejamos então:

Instruções ao Sócia

P.8 Química

SÓCIA - Sendo seu sócia, o que eu deveria saber e fazer em relação à seleção do conteúdo para ensinar?

PROFESSORA - Bom, a primeira coisa em relação ao conteúdo, eu procuro selecionar o básico, como estamos numa escola estadual, eu não posso exigir muito do aluno, principalmente, matéria de primeiro ano, porque é uma matéria muito abstrata. Então, eu prefiro trazer para o aluno uma coisa mais básica, mas que não vá atrapalhar ele futuramente. Eu vou procurar fazer uma base sólida, mesmo não aprofundando, mas uma base sólida para que ele tenha condição de seguir e tenha também aquela vontade de aprender [...]. Então, por isso eu faço o básico para o aluno ter gosto de ele mesmo procurar fazer. Se o aluno quer fazer atividade, as atividades são essas, eu vou exigir algumas, algumas eu corrijo na sala de aula, outras se o aluno fez: - professora tô com essa dúvida e tal, eu procuro saber se tem mais alguém na turma querendo a respeito daquele exercício, não tem, eu vou sentar com aquele aluno, resolvo aquele problema com aquele aluno. Ontem mesmo teve um caso com um aluno: - professora que é isso, e tal? Eu falei vou explicar pra você, mas isso não é essencial pra você, aí eu expliquei no canto do quadro, a turma arregalou o olho, -professora vai cair na prova! Eu falei gente isso aqui é à parte, isso aqui é para explicar a pergunta do colega, não tem necessidade. Aquele aluno que tem a capacidade de aprender entendeu, o aluno que não tem capacidade eu não vou cobrar dele, eu não posso cobrar uma coisa dessas. Então, é assim que eu faço a respeito do conteúdo, o básico, lembrando que tem que colocar a vontade do interesse do aluno em procurar mais coisas. E principalmente o aluno que vem da oitava série, nono ano com dificuldades de química, com aquele bloqueio de que a matéria é chata, enjoada, para que ele tenha amor pela

¹⁵⁸ Conforme Charlot, para aprender o aluno precisa se propor a estudar, é preciso que ele se invista em uma atividade intelectual: “Se um aluno fracassa na escola, não é diretamente porque pertence a uma família popular, é porque não estuda ou não estuda de maneira eficaz [...]. Para que o aluno se aproprie do saber, construa competências cognitivas, é preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual, que se mobilize intelectualmente. Mas, para que ele se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem para ele tenha sentido, possa produzir prazer, responder a um desejo. É uma primeira condição para que o aluno se aproprie do saber. Há também uma segunda condição: que essa mobilização intelectual induza uma atividade intelectual eficaz” (CHARLOT, 2003, p.29).

matéria, ver que a matéria é bonita, interessante, e procurar fazer com que ele queira aprender aquilo.

S - Agora eu vou te perguntar em relação a que estratégias eu devo utilizar para ensinar esse conteúdo selecionado? Como eu devo fazer?

P - Você deve, primeiramente, diminuir o máximo possível do conteúdo, você não pode dar uma aula de 50 min teórica, em Química o aluno não aceita. Então, você deve no máximo passar no máximo 15 min de teoria e o resto da aula, você deve fazer o exercício, não só o exercício no quadro, você deve colocar o exercício no quadro e ir passeando, conversando com o aluno e não exigindo que ele faça, você chega na carteira, olha, pergunta porque não tá fazendo, conversa particularmente com o aluno, levar como se você quisesse ser amiga do aluno, tentar levar ele para o seu lado, se ele fala - professora, eu não dou conta de fazer. Então, pega o caderno, vamos lá, e pega na mão dele. A gente pensa que o aluno do segundo ano de Ensino Médio... que ele não quer que a gente pegue na mão, mas ele quer. Então, você deve fazer esse trabalho, não ficar atrás daqueles alunos que fazem, porque aqueles alunos que fazem, eles vão fazer. Mas, você também, não deve desprezar os que fazem, mas você também deve fazer o rodízio. E outra coisa que você deve fazer também, falar, eu aprendi e você também tem capacidade de aprender, colocar as suas dificuldades, que você tinha com a matéria do ensino médio, porque eles acham que professor por ser professor ele nunca teve dificuldade naquela matéria, e você tem que mostrar pra ele que você teve também aquela dificuldade, que você também não entendia, que você tinha medo de mostrar para o professor que você não sabia, para tirar esse medo dele.

S - E como eu devo agir para despertar o interesse da turma?

P - Você deve, o mais concretamente possível, levar ao cotidiano do aluno, a matéria da aula. Ácido, ninguém sabe o que é ácido, sabe o limão, qual a característica do limão, eu coloco o limão numa prata ele vai reagir? Então, você deve colocar pra ele que ele está em contato direto com tudo aquilo que a Química está falando. Se eu estou falando em sala de aula, você vai ter que trazer ele, para colocar as experiências dele, na sala de aula. Então, esse exercício você deve fazer sempre, não só jogar a teoria, mas primeiro fazer com que ele traga a bagagem que ele tem do seu cotidiano para dentro da sala de aula, e através daquele cotidiano que você vai introduzir sua matéria.

S - Como eu devo avaliar os alunos? O que fazer?

P - Infelizmente, a nossa avaliação ainda é muito quantitativa, você não tem uma avaliação qualitativa, por isso você deve separar esses quatro tipos de alunos. Porque tem um aluno que não rende, não dá conta de fazer uma prova, mas na hora de fazer exercícios na sala de aula ele tá fazendo, todas as atividades ele faz, só que se você pedir a avaliação, quantitativa, ele não dá conta. Então, você não pode menosprezar esse aluno, você tem que avaliá-lo de forma que ele possa também ter a mesma avaliação que o outro aluno quantitativo. Então, eu faço minha avaliação quantitativa e faço a minha qualitativa também. Porque o aluno não aceita ser avaliado qualitativamente, quem dá conta de tirar números, ele não aceita a qualidade, eles querem que os outros também tenham a mesma quantidade. Isso, mais no meio do ano você tem que deixar bastante claro isso, porque o aluno te cobra: - professora, fulano não tira nota boa, porque ele ficou com a mesma média que a minha? Porque ele dá conta, ele faz, enquanto você não faz os exercícios. Então, eu não olho o caderno, porque tem aluno que não precisa copiar, ficar copiando, para ele aprender. Então, eu não olho o caderno, mas eu olho muito a participação, você vai ter que olhar muito a participação do aluno em sala de aula, cobrar dele. Esse aluno que consegue vir pra sala de aula, você vai ver que no final, você consegue uma avaliação quantitativamente, ele dá conta da quantidade, você avaliando a qualidade, você chega à quantidade. Enquanto, aquele aluno, muitas vezes mandão, que não faz nada, ele não vai dar conta da quantidade e também não dá conta da qualidade. Então, a avaliação principal que você tem que ver, que você tem que colocar para os seus alunos é a qualidade, a qualidade é muito mais importante que a quantidade.

S - E quais os instrumentos eu vou utilizar, prova?

P - É a participação na sala de aula.

S - Então, eu devo usar a participação?

P – Mais, participou mais o fulano. No final da aula, eu não digo no primeiro mês de aula, mas no segundo mês de aula, você já sabe praticamente o nome de todos os alunos, você não precisa ficar com o diário, anotando, perguntando. Às vezes, o aluno não vai te responder o certo, mas o erro é também uma possibilidade de acerto, porque ele erra hoje, amanhã ele vai acertar. Então, se o aluno apresenta uma curiosidade, já é uma avaliação positiva pra ele, qualitativamente, aí no final da aula, você tem o seu caderno de observação e você vai colocar os nomes dos alunos que participaram. E você tem também a parte negativa, os nomes desses, porque você não vai tirar aluno de sala de aula, porque a sua arma é o diário, o aluno adora ir para a coordenação, para ele é o auge, porque ele vai mostrar que ele superou o professor [...].

S - E dá tempo de anotar?

P - Rapidinho dá. Porque você já tem lá, aluno positivo, aluno negativo, você coloca um mais, ou menos, ou mais ou menos, isso tem o quê, dois ou três números, não é muita coisa, ou dois ou três nomes, coloca só a abreviatura, porque é só pra você lembrar, não precisa colocar o nome completo. Porque no final do dia, no final da aula, você lembra de toda a aula, então se você tiver um ganchinho lá, um pedacinho lá, você já sabe o que aconteceu naquela aula [...].

S – E se quando eu estiver fazendo as avaliações acontecer de ter um número de alunos com notas ruins muito elevadas? Isso já aconteceu?

P - Não, não aconteceu, porque quando eu começo a perceber que tem muita parte negativa, muita participação negativa, eu já sento com os alunos e faço minha avaliação. Eu não vou ser avaliado por secretário, por isso ou aquilo, porque a avaliação minha é feita diariamente, eu quero saber o que tá acontecendo: – ah professora, é por causa disso e disso. Então, vamos melhorar, vamos ajeitar. E, a maioria das vezes, o aluno gosta de ser cobrado, o aluno gosta de professor durão... então você é durão. Você vai receber os alunos com um sorriso, mesmo que ontem ele te deu trabalho demais, mas hoje você vai dar um sorriso pra ele. E isso não quer dizer que você vai abrir a guarda pra ele, não. Na hora de aula, todos calados, nos meus quinze minutos, é meu direito, aí eu coloco a matéria todinha no quadro. E depois dos quinze minutos vira um fuzuê minha sala, tem aluno levantando, aí eu vou atrás, senta aqui, vamos fazer. Então, eu deixo liberdade entre aspas, porque eu vou atrás para procurar trazer para fazer atividade. Então, é dessa maneira que você vai trazer o aluno pra dentro do conteúdo [...]. Ninguém nunca conseguiu me ensinar a fazer um plano de aula e eu seguir um plano de aula. Eu posso muito bem, eu já fiz vários planos de aula, levei para a sala de aula e minha aula não rende, não é a mesma coisa. Eu fico presa no plano de aula e não sei captar dos alunos a dúvida que eles têm. A aula anda mais rápido, só que as dúvidas ficam para traz. O aluno tem dúvida e você vai deixando. Então eu prefiro ficar olhando o olhinho deles, dando a matéria e olhando o olhinho, sei a hora que posso correr e sei a hora que posso reduzir um pouquinho para pegar na mãozinha deles.

As instruções proferidas pela professora oferecem uma enorme riqueza de informações e possibilitam múltiplas abordagens. Mantendo a atenção no que se passa com a atividade de trabalho é possível perceber que ensinar, desde os processos

pedagógicos em sala de aula até os relativos à organização pedagógica da escola como um todo, exige intensa mobilização do docente. A instituição escolar demanda a atividade da professora e esta também *se* demanda. Vejamos o caso dos dois aspectos tematizados acima: os conteúdos de ensino e a gestão da classe.

O que, por exemplo, genericamente dispõe os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) ou se apresenta nos doze capítulos e 220 páginas de um livro didático, precisam ser desdobrados pela professora para que o ensino se concretize. É preciso *trabalhar* sobre o prescrito, nem que seja para lhe dar outra direção¹⁵⁹. Assim, essa professora de Química explica que é preciso efetuar separações no conjunto dos conteúdos que serão ensinados, “eu procuro selecionar o básico”, operação que na avaliação dela parece delicada ao possivelmente incidir sobre os percursos seguintes dos alunos, “vou procurar fazer uma base sólida, mesmo não aprofundando, mas uma base sólida para que ele tenha condição de seguir e tenha também aquela vontade de aprender”. Isso que a professora denomina de vontade de aprender possui um fundamento marcadamente social: a relação com o saber e com a escola é diferente entre as classes sociais, não é questão de ser maior ou menor, mas de ser uma outra relação, explica Charlot (2003). Mesmo que Tateando a professora transita por essas questões. No trabalho dela dois aspectos vão se encontrar intimamente associados, um deles é a definição do que ensinar, o outro é levar o aluno a estudar. Levar o aluno a estudar, eis um desafio aos professores¹⁶⁰.

Em suma, no que se pode depreender das *instruções*, muito do que a professora desenvolve, desde o momento da definição inicial do que será ensinado, parece passar pelo interesse em despertar nos alunos o desejo pelo saber e pelo aprender, fazer com que eles estudem e tenham, por conseguinte, uma *atividade intelectual eficaz*. Especialmente no caso dos conteúdos de ensino, chama atenção como o desenvolvimento do trabalho pedagógico demanda a intensa ação do professor. A

¹⁵⁹ Este é justamente um dos aspectos em que as proposições de Braverman (1980) se mostraram carentes de qualquer apetite analítico.

¹⁶⁰ “Para que o aluno se aproprie do saber, é preciso que ele tenha ao mesmo tempo o desejo de saber e o de aprender. Desejo de saber em geral, desejo de tal tipo de saber (matemática, história...), desejo deste ou daquele conteúdo do saber. Desejo de aprender, isto é, desejo que eu aprenda. É preciso que haja uma mobilização do próprio sujeito, em atividades determinadas, sobre conteúdos determinados. A questão que se coloca é: de onde e como vem o desejo de saber? De onde vem e como se constrói o desejo de aprender, essa mobilização intelectual que exige esforços e sacrifícios? [...]. Esta é uma das questões fundamentais que os professores encontram a cada instante no cotidiano da aula” (CHARLOT, 2003, p.30).

título de ilustração, segue um breve extrato de *instruções* específicas sobre o tema dos conteúdos escolares proferidas por um outro professor.

Instruções ao sócia

P.5 Física

SÓSIA - Então, se amanhã eu fosse seu sócia, o que eu deveria saber e fazer primeiro em relação à escolha dos conteúdos para que eu possa trabalhar?

PROFESSOR - Você deve primeiro procurar saber quais são os conteúdos que estão sendo cobrados no vestibular, porque não vai dar para trabalhar todos os conteúdos do livro, porque a carga horária aqui é um pouco reduzida. Então, você tem que pegar os principais conteúdos, tendo como ponto de partida o vestibular, e fazer uma seleção do que tem sido mais cobrado, dos assuntos mais gerais. Aí, você vai selecionar, então, o conteúdo do livro didático que vai ser adotado pela equipe de professores de Física e dentro desse livro você vai fazer uma correspondência com esses assuntos que você deve trabalhar. E procurar trabalhar durante o ano, usando em lista de exercícios, os exercícios mais atuais.

S - Então, eu devo utilizar duas coisas: uma ficar atento com aquilo que costuma acontecer no vestibular, e de outro ficar atento o que o livro didático me dispõe. Tentar conciliar, é isto?

P - Isto, conciliar o livro didático com o vestibular, da melhor forma possível. Porque você não vai conseguir fazer isso com muito sucesso, porque o livro que você vai conseguir adotar aqui é um livro barato e, conseqüentemente, de má qualidade. E nem dá pra dizer que você vai ter disponível um livro razoável, você vai ter um livro ruim, pela faixa de preço que você é obrigado a adotar. Mas você pode completar isto com a lista de exercícios trazidas de fora, você monta lista com exercícios de vestibular.

S - Eu mesmo devo montar?

P - Você mesmo deve montar essas listas. Procurando, principalmente, exercícios de vestibular daqui da região: Universidade Católica, UFG...

S - Aí, eu pego, coloco no computador e faço a lista?

P - Você vai ter disponível, um programa, um software, que tem um banco de dados com cerca de oito mil exercícios, e aí, você vai poder selecionar nele os exercícios com as características que você quer.

S - Onde eu vou encontrar isso?

P - Esse software, você vai achar numa empresa daqui de Goiânia mesmo [nomeia a empresa]. Você consegue fazer uma lista de 30 exercícios, em 30 segundos. Você vai lá, seleciona a Universidade que você quer, o assunto, o grau de dificuldade do exercício, se ele é objetivo ou subjetivo, e ele te dá a lista pronta, inclusive com correção.

Como se depreende dos extratos apresentados, os conteúdos de ensino não se constituem em peças a serem encaixadas tal como na forma prévia de um quebra-cabeças, se me permitem a metáfora. Não se trata de encaixar algo previamente

formatado em uma estrutura que, do mesmo modo, já está antecipadamente definida. Exige-se aqui a atividade do professor. Vejamos outro exemplo, agora com o professor P.7 Matemática.

O referido professor, ainda sobre o tema dos conteúdos de ensino, fornece as seguintes instruções ao sócio: “...você deve selecionar somente aquilo que você acha que realmente faz falta para o aluno, aquilo que ele vai tanto usar na prática discente dele em sala de aula, como em concursos, vestibulares, enfim, então tudo que for usar realmente. Por que existem muitos conteúdos no livro didático que, do meu ponto de vista, devem ser excluídos. Então você deve primeiramente fazer um apanhado geral de qual conteúdo é necessário para aquele aluno, dar uma ‘enxugada’ [...]. Depois que você selecionar esses conteúdos você deve redigir um breve texto, um breve resumo no quadro, mostrar aos alunos as partes principais ali que você separou para eles no quadro, as relações entre as definições, a teoria e a forma, fazer um apanhado geral para eles. Conseqüentemente você deve fazer uma lista de 5 exercícios para eles contextualizando aquele conteúdo que você passou...” – P. 7 Matemática.

Portanto, sintetizando, temos que os conteúdos de ensino são trabalhados pelos docentes: preenchendo as lacunas dos materiais pedagógicos, agregando exercícios extraídos de outros materiais, ajustando às características das turmas ou inserindo conteúdos alinhados às tendências do vestibular (este último uma referência sempre presente). O trabalho prescrito faz a passagem ao trabalho real, seu fundamento é a atividade de trabalho dos professores. A realização de tudo isso, no entanto, não se faz sobre um terreno inerte ou cristalizado, mas no enfrentamento do caráter dinâmico de toda situação de trabalho.

No ensino, esse dinamismo congrega um amplo conjunto de aspectos integrantes da variabilidade da situação. Os relatos a seguir foram extraídos pela interlocução com os professores, coordenadoras ou por observações na escola e ilustram algumas das situações em que essas variabilidades se manifestam.

Variabilidades no trabalho pedagógico

No início do ano letivo de 2007 o calendário da escola foi elaborado e as datas importantes fixadas, por exemplo, datas para o Trabalho Coletivo da escola, reunião com pais, simulados para o vestibular, feira de ciências, períodos de recuperação paralela, datas comemorativas

como dia do professor, aniversário do colégio, entre outras. No segundo semestre as datas do calendário foram substancialmente modificadas para acomodar as reposições das aulas por efeito da greve dos professores naquele ano.

Um dos professores de Física explica as dificuldades de conciliar as aulas no laboratório com o conteúdo em sala de aula: “A escola tem disponível um laboratório de Física muito bom, mas você vai esbarrar num problema. Você vai chegar num momento que você vai ter que fazer uma opção: ou completa o conteúdo programado para o ano, a ementa, ou então faz essas aulas experimentais. No último ano, eu escolhi o conteúdo e deixei essas aulas práticas um pouco de lado, se bem que elas facilitam muito, mas o nosso problema é o tempo [...]. Agora, é impossível, você conseguir conciliar, essas aulas práticas e fechar o conteúdo, não dá tempo, principalmente, porque aqui na escola você vai observar que tem muita festa, muito evento, muita palestra, muita chuva, muito sol, muita coisa que atrapalha o andamento normal” - P.5 Física.

Ensinar para os alunos do turno matutino é diferente de ensinar para os alunos do noturno, explica um dos professores de Matemática: “é gigantesca, é enorme a diferença. Por exemplo, eu desenvolvi esse ano apenas um terço do conteúdo que eu precisava desenvolver esse ano no noturno... O aluno da tarde, o aluno da manhã são alunos que estão justamente naquele horário porque tem o tempo para estudar, os alunos da noite não, eles estão ali porque precisam estar naquele horário. Enquanto de manhã eu passo 90 exercícios para o aluno fazer num mês [...] se eu passo cinco a noite eles já falam. Porquê? Porque não tem tempo. Tem aluno meu que dorme em sala [...], a noite eu pego na mão cara, pego na mão. É individualmente senão eu não consigo” – P.7 Matemática.

Tendo início os 15 min do intervalo [recreio] do período noturno, o vice-diretor da escola chega a sala dos professores. Ele chama a atenção dos professores sobre suas condutas em relação ao sistema de avaliação da escola [no PPP da instituição reza que uma avaliação não pode ter nota superior a três], pois que ele fora acertado coletivamente e, segundo o vice-diretor e sem citar nomes, os professores o estavam descumprindo. Seguindo-se a isso, outros comentários e informes se sucederam naquele intervalo que, efetivamente, durara um período superior ao previsto. Os professores que lecionaram após o intervalo passaram a dispor de cerca de 30 min de aula para cada turma.

A coordenadora do turno da manhã conta que o ritmo da escola é diferente ao longo do ano letivo e em certos dias em particular. Ela explica: “Eu atribuo à vários fatores, uma que agora a gente começou a se organizar melhor... no começo do ano tem alunos novatos, você tem que tá acompanhando mais, muda o processo de avaliação, muda as atividades... Então, agora, mesmo que eu tenha voltado pra área pedagógica, a disciplina já tá mais controlada, porque o que piora numa escola, pra mim, primeiro lugar, é a falta de professores, a disciplina do aluno ela é muito controlada se o professor está na sala de aula. Agora, vem aqui o dia que faltar cinco, seis professores, o que é uma mulher louca, o que é uma coordenadora louca [...]. Outro também que é muito negativo, mas que eu não posso deixar de citar, que é a realidade, é a evasão. Quando chega num período desse aqui [mês de novembro], um aluno que já não estava bem, já tava mais por conta de aprontar, ele já evadiu” – C.2.

As variabilidades das situações de trabalho podem ser listadas, mas não esgotadas. Elas são muito diversas, são mutáveis e, como já apontado neste estudo, dizem respeito a variabilidades dos contextos, dos meios técnicos e das pessoas. O

trabalho concreto é quem as impõe e estas podem obviamente serem mais ou menos acentuadas, mais ou menos custosas para os professores de uma escola, por exemplo. Essas variabilidades podem ser geridas, não suprimidas. Se é esta a questão, importa novamente ter em evidência a atividade humana. É a atividade humana de trabalho que atravessa esses imponderáveis das situações laborais. A abordagem por essa perspectiva alarga os horizontes a serem apreendidos: abordar a vida e as atividades humanas significa se encontrar com as complexas relações de um triângulo constituído por saberes, valores e atividade (SCHWARTZ, 2004b). Os professores (individual e coletivamente) na realização de sua tarefa transitam por essas vias, transformando-as e sendo transformados por elas. Trabalhar é inscrever-se nesse processo e gerir as variabilidades da situação. Se o ensino abordado pelo ângulo do trabalho sobre os conteúdos e pelo ângulo das variabilidades é bastante instrutivo da complexidade da profissão de ensinar, outro aspecto que também permite compreender bem isso é a gestão da classe. Vejamos então.

Para ensinar, como se sabe, os professores precisam conduzir todo um processo junto a seus alunos. Não basta para estes últimos terem o contato direto com os conteúdos de ensino, a passagem de parte a parte entre o não-saber e o saber não é algo imediato, mas mediato. Nesse aspecto, o processo pedagógico e as mediações que aí são realizadas pelo docente são imprescindíveis. A gestão da classe oferece ótima oportunidade para se focalizar a questão. A gestão da classe, conforme Gauthier (2006), está intimamente articulada à gestão dos conteúdos de ensino e põe em tela uma importante face do trabalho pedagógico do professor. Acompanhando novamente as instruções proferidas pela professora P.8 de Química pode-se prosseguir na compreensão dessas questões.

A referida professora explica como organizar o tempo da aula em função do aprendizado dos alunos, “você deve no máximo passar no máximo 15 min de teoria e o resto da aula, você deve fazer o exercício...”, mas que além de lançar os exercícios na lousa é preciso ir ao encontro dos alunos, “você deve colocar o exercício no quadro e ir passeando, conversando com o aluno e não exigindo que ele faça, você chega na carteira...”, e que isso envolve dialogar e entender o caso desse aluno individualmente para daí auxiliá-lo, o que da parte da professora é um trabalhar em conjunto com o aluno, “pega na mão dele”. Na gestão da classe é necessário distinguir entre os alunos aqueles que precisam ser objeto de maior atenção, “...não ficar atrás daqueles alunos

que fazem, porque aqueles alunos que fazem, eles vão fazer”, mas ao mesmo tempo os outros alunos precisam também ser acompanhados, “você também não deve desprezar os que fazem, mas você também deve fazer o rodízio”. Essa inteligência no desenvolvimento da tarefa preenche as situações de trabalho na escola e sem ela a transmissão da cultura seria apenas uma promessa. Não existe educação escolar sem a atividade de trabalho de quem ensina.

Conduzir o processo pedagógico em uma sala de aula envolve intensa atividade cognitiva, mais que isso, ali se põe a subjetividade do professor e, a rigor, seu corpo inteiro é chamado. Quem o convoca? A atividade de trabalho o convoca, dirá Y. Schwartz. A situação de trabalho demanda arbitrar em torno das possibilidades engendradas no desenvolvimento da atividade, “fico presa no plano de aula e não sei captar dos alunos a dúvida que eles têm. A aula anda mais rápido, só que as dúvidas ficam para traz”, diz a professora de Química. A situação laboral demanda um *saber em trabalho* que não se exprime sob uma forma, mas em formas: o olhar que perscruta a turma à medida que a matéria vai sendo ensinada é uma de suas expressões, “eu prefiro ficar olhando o olhinho deles, dando a matéria e olhando o olhinho, sei a hora que posso correr e sei a hora que posso reduzir...”. Assim, em certo sentido, ensinar exige a totalidade da professora.

Assim, as instruções vão revelando *os usos de si* demandados pela professora: o cuidado na definição dos conteúdos de ensino, o “ir passeando” entre as fileiras da classe, o “pegar na mão”, a realização do “rodízio” entre os alunos... Essas decisões (ir ou não ao encontro dos alunos, efetuar ou não o rodízio, etc.) não estão previamente inscritas em nenhum lugar, elas derivam do debate de valores no curso da atividade de trabalho, na dialética dos *usos de si*. Esses valores atravessam tanto a relação em sala de aula com os alunos como nas demais instâncias do trabalho pedagógico da escola, por conseguinte, perpassam também os vínculos entre o professor e o coletivo docente. A nota de campo a seguir, extraída de um fato presenciado na sala dos professores, é emblemática:

Quando cheguei à sala duas professoras estavam conversando. Uma dessas professoras, senhora já madura [e que não estava entre os docentes integrantes da pesquisa], com seus mais ou menos 50 anos de idade, comentava que havia feito uma cirurgia e que o médico lhe havia concedido 30 dias de afastamento do trabalho. Ela explicou a colega que só ficou 15 dias. Depois, no decorrer do recreio, procurei me aproximar e

conversar. A professora me relatou que não era possível encontrar professor substituto para sua disciplina [espanhol] nos meses finais do ano e assim os alunos seriam prejudicados: “um mês sem aula, já pensou!”. Disse então que mesmo podendo ficar em casa não tinha jeito, tinha que vir: “Se eu não tivesse me sentido bem, mas eu estou. Por que vou ficar em casa? Eu venho para a escola”.

Em síntese, se existem escolhas a serem realizadas é porque existem valores em jogo no desenvolvimento da atividade (o valor educação humana, o trabalho com os colegas...), valores esses que se infiltram nas relações entre docentes e discentes e também se enlaçam com a cultura escolar. Por aqui vai ficando nítido porque Schwartz (2004b) insiste em uma abordagem formada pelo triângulo saberes/valores/atividade, elementos simultaneamente distintos e relacionados que se conjugam nas múltiplas e complexas composições das situações de trabalho. É que abordar o trabalho concreto sem passar por essas questões é arriscar deixar de fora aspectos fundamentais. Todavia, seria ainda preciso indagar pelo que ocorre quando certos valores recuam, ou ainda, seria necessário compreender o que se passa quando a gestão da atividade de trabalho se torna penosa demais para os professores. No limite, não se corre o risco de sucumbir?

4.4.2 – O sofrimento no trabalho (e para além dele): *meios e normas* no ensino

O conceito de sofrimento no trabalho, aponta Schwartz (2004), à dependência do uso que se fizer dele pode incorrer em limitações, mas é uma verdadeira conquista no sentido que permite compreender o que há de danoso na relação entre o trabalhador e seu trabalho, sem por aí derivar em uma psicologia em busca de responsabilizações individuais¹⁶¹. O trabalho pode ser lugar de realização para o sujeito, ponto fundamental na relação entre desejo e prazer, mas pode também fazer sofrer¹⁶². A constrição dos espaços de investimento pessoal, a ausência de resultados no que se faz, seu não reconhecimento social, entre outros aspectos, não ficam sem consequências para os

¹⁶¹ O sofrimento tem lugar especial nos estudos da Psicodinâmica do Trabalho, notadamente com Christophe Dejours, professor de Psicologia do Trabalho do CNAM. A partir das contribuições da Ergonomia da Atividade e da teoria psicanalítica, o autor desenvolve uma perspectiva que concebe o trabalho tanto como patógeno como lugar de prazer, capaz então de ser investido em direção à saúde. O trabalho, segundo a Psicodinâmica, possui uma organização em termos de divisão de tarefas e divisão dos homens (hierarquias, repartição de responsabilidades, vigilância, controle, etc.) que não fica sem consequências para os trabalhadores. Essas consequências não são necessariamente negativas, podendo tanto ser deletérias (quando o trabalho é patógeno) como favoráveis à saúde (quando são estruturadoras). Nesse quadro, o sofrimento no trabalho é uma sombra muitas vezes presente para as pessoas em nosso modelo societal. Cf. Dejours (1987, 1989).

¹⁶² Cf. Dejours (1989), Neves & Seligmann-Silva (2006).

trabalhadores. Os entraves na organização do trabalho cobram seu preço também no ensino, como vem sendo evidenciado por uma instigante literatura que recentemente se debruçou sobre a questão, notadamente com os estudos de Neves & Seligmann-Silva (2006), Gomes & Brito (2006), Neves, Athayde, Muniz (2004), Caldas & Kuenzer (2007) e Lantheaume (2006). Junto com esses autores pode-se afirmar que o sofrimento no trabalho tem uma materialidade bastante concreta na educação, não sendo somente algo que se diz, mas algo que se experiencia no cotidiano escolar. Os professores que participam da presente pesquisa também o evidenciaram. Na interlocução com eles foi possível identificar tanto situações de sofrimento como de prazer no exercício de sua profissão. Mas antes de prosseguir é preciso abrir um pequeno parêntese: é necessário explicitar a questão da variabilidade individual na relação entre trabalho e saúde, afinal, não existe modo, mas modos de adoecimento.

A questão é que as pessoas em suas atividades profissionais ingressam em relações sociais semelhantes quando sob a mesma organização do trabalho, mas ao mesmo tempo, sob essa mesma organização, cada pessoa é singular, de modo que a variabilidade individual está então sempre presente¹⁶³. No caso de uma escola, se por um lado a situação laboral é a mesma para o conjunto dos professores, por outro isso significa que esses professores podem estar simultaneamente sob situações semelhantes e responderem a elas diferentemente. Portanto, a carga elevada de trabalho, os constrangimentos, as pressões do ambiente não incidem igualmente sobre todos os professores. O que significa dizer que não se trata de somar os fatores de dificuldade, de somar seus efeitos, nada disso. “O limiar entre a saúde e a doença é singular, ainda que seja influenciado por planos que transcendem o estritamente individual, como o cultural e o socioeconômico” (GOMES & BRITO, 2006, p.58). Fechando o parêntese e mantendo a atenção a esse importante detalhe da relação entre trabalho e saúde, é possível agora continuar na discussão com elementos que possibilitam entender porque os entraves e dificuldades no exercício profissional não são experienciados do mesmo modo pelos professores da escola. Dito isso, podemos prosseguir.

Um trabalho que faz bem...

¹⁶³ Cf. Guérin *et al* (2004), Dejours (1989), Gomes & Brito (2006).

Ao falarem do ensino e do dia-dia na escola os professores evocam determinadas situações em que a docência, embora difícil, parece valer todo esforço dispensado. Isso pode ser percebido principalmente quando comentam sobre as iniciativas pedagógicas que conseguiram desenvolver e sobre a relação com os alunos. Nessas situações, a dimensão do prazer de trabalhar com o ensino é geralmente evocada.

No tocante as iniciativas de cunho pedagógico desenvolvidas, os professores comentam sobre situações em que propostas, projetos, práticas pedagógicas, etc., são levadas a bom termo e cumprem suas finalidades educativas. Podem ser citados como exemplos a já descrita mostra de História realizada pela professora P.6, ou ainda o caso da professora P.3 de Matemática que, em um encontro casual nos corredores da escola, contava animadamente que estava efetuando o levantamento do perfil sócio-econômico dos alunos e transpondo junto com eles os dados para percentuais, gráficos e tabelas: “tem um dos alunos que a família dele tem cinco pessoas e a renda é um salário mínimo!”, dizia a professora em tom de descoberta. A relação aqui, recuperando a abordagem ergonômica, é a do desenvolvimento da tarefa mediada pela atividade, o professor segue da dimensão prescrita do trabalho em direção ao trabalho real, ou seja, a do trabalho efetivamente realizado diante das situações concretas.

A relação com os alunos é igualmente muito evocada para assinalar as situações de satisfação no ensino. Nesse campo se misturam aspectos sócio-afetivos e o encontro de sinais que parecem dar pistas de que o esforço despendido foi de algum modo reconhecido. Vejamos o que dizem os professores quando indagados a respeito do que é prazeroso no trabalho que realizam na escola:

Uma coisa seria o convívio, um carinho muito grande mesmo, as conversas, principalmente conversas informais, mas principalmente quando você vê que ele aprende, ele tá aprendendo, é um estímulo. Eu estava comentando com uma colega que tem um grupinho [de alunos] lá no 1ª A que eles são feras, qualquer coisa que você comenta eles debatem, num nível muito bom, então isso incentiva. Você sente: poxa, eles gostam da matéria, eles se interessam, tem uma visão crítica. Estou trabalhando com a Geografia crítica, até uma visão que às vezes eu não tinha tido, eles falam, ajudam. Até tem um aluno que prestou vestibular pra geografia e passou, tava até brincando com ele: - será que eu tenho alguma culpa nisso? Ele falou: - um pouco.

P.1 Geografia

O êxito dos alunos na vida escolar parece partilhado pelos professores. O aluno que segue na vida escolar parece levar as marcas de um trabalho feito por muitas mãos, um trabalho efetuado ao longo do tempo no percurso da escolarização, mas que mesmo assim não dissipa autorias.

Então, você vê assim, que aquilo que você está fazendo e que pra muitos é nada, não dá importância, pra outros tem outro significado, então isso é bom. O que é bom também, que é gratificante, é quando eu encontro meus alunos e eles me chamam pelo nome, falam: - eu sinto saudade de você, eu gosto de História porque você me ensinou a gostar. Então, isso pra mim é bom. Eu tenho uma colega de trabalho que é professora, a gente trabalha na escolinha ali [refere-se a escola privada em que leciona], ela fala: - você é a melhor professora que eu já conheci, eu aprendi a gostar de História por você. Quer dizer, às vezes, não é nem pela questão do que você ensina, ou como ensina, mas que de algum modo você conseguiu entrar na vida daquela pessoa e você faz a diferença. Então, quando eu encontro um aluno e eu pergunto: - o que você tá fazendo? Ele fala: - ah, tô fazendo faculdade tal e tal, nossa tenho tanta saudade das suas aulas! Quer dizer eu não passei batido na vida dele, eu tive uma importância, então isso me deixa orgulhosa, saber que eu sou lembrada, que eu represento alguma coisa.

P.6 História

Ainda na mesma direção, mas acrescentando uma dimensão dificilmente separável para os professores, o educar e o instruir¹⁶⁴, uma das professoras de Química evidencia bem como esses aspectos se enlaçam:

Agora, o mais prazeroso é você se encontrar com o aluno depois e ele falar assim: - professora, aqueles dois décimos que a senhora tirou de mim valeu a pena. Foi o que aconteceu comigo uma vez lá na [Avenida] Goiás, eu cruzei com um aluno meu que eu tinha tirado dois décimos da prova dele por causa de um erro bem pequenininho e ele ficou nervoso demais comigo na hora. Eu disse: - olha, de você eu posso tirar, dele não, porque você aprendeu, ele não. Então eu encontrei com ele e ele disse: - professora, aqueles dois décimos valeu demais em minha vida, eu nunca mais errei e hoje eu sou um bom profissional. Isso é muito prazeroso.

P.8 Química

Talvez seja possível compreender como desmedida a idéia de que a partir de um episódio em sala de aula se diga “eu nunca mais errei” e derivar daí que “hoje eu

¹⁶⁴ O mesmo constatou Borges (2003) em pesquisa com professores das séries finais do Ensino Fundamental no Rio de Janeiro. Do ponto de vista da realidade concreta do ensino, educar e instruir são dimensões intimamente articuladas.

sou um bom profissional”. Isto é ponto pacífico. Todavia, importa sublinhar o fundamental da fala descrita anteriormente. No relato expressam-se aspectos de grande valor simbólico para a professora, mais exatamente em termos de uma confluência exitosa entre instruir e educar. Esse aspecto, como também a mencionada resposta positiva dos alunos em seu interesse em aprender e o também já descrito êxito no concurso vestibular parecem funcionar como provas de que o trabalho seguiu em uma direção adequada. Esses elementos, essas ‘pequenas coisas’, oferecem sentido para uma profissão que é identificada pelos professores como árdua, como difícil, um *métier* impossível, nos termos de Lantheume (2006). Essas ‘pequenas coisas’, ainda segundo a referida autora, são como traços que os professores encontram da eficácia do que realizam, do bom desenvolvimento de suas atribuições e do valor social de seu trabalho. No entanto, conforme Neves & Seligmann-Silva (2006), é preciso ter em conta que prazer e sofrimento não são termos mutuamente excludentes.

Quando ensinar desvanece...

Se ensinar pode fazer bem, no sentido de tensionamento em direção à saúde, em determinados contextos pode se tornar uma tarefa árdua demais, por vezes, ultrapassando o que os professores podem disponibilizar de si mesmos. Os docentes, de diferentes maneiras, evidenciaram isso. Onde e como isso se apresenta? Na presente pesquisa foi possível identificar alguns aspectos: o pouco reconhecimento social do trabalho, a deriva pela individualização com a erosão de laços coletivos, o pragmatismo das políticas e, ainda, a relação com os alunos, a mesma que era fonte de prazer, pode também se interverter em sofrimento. Vejamos a seguir cada um desses aspectos.

Uma questão recorrente na interlocução com os docentes e nas discussões coletivas ao longo do exercício de *instruções ao sócia* foi o do pouco reconhecimento social do trabalho no ensino. Em termos materiais, esse baixo reconhecimento pode ser nomeado pela precarização salarial (cf. Capítulo 3), do ponto de vista simbólico diz respeito à imagem social da profissão e a atribuição de reconhecimento pelos alunos. Segundo dizia um dos professores, “eu não vejo resultado nenhum no meu trabalho, porque eu não vejo perspectiva dos meus alunos na frente em querer melhorar, em querer criar, em querer aprender realmente, um ou outro, claro, toda regra tem sua

exceção...” (P.4 História). Essa questão pode ser percebida no que comenta uma outra professora, em um relato um pouco mais longo, mas emblemático:

É como eu falei é a questão do descaso, é um descaso, não dos professores, dos coordenadores, do Estado, é da sociedade como um todo. O professor faz greve, a comunidade, não fica favorável a você, eles não falam: - O professor tá certo, vamos supor que seja a questão salarial, ele tá certo porque ele trabalha muito, ele tem que ganhar melhor ou que seja por outro motivo. Os alunos acham bom greve porque eles vão ficar de folga. Os pais na maioria ficam contra porque não tem lugar para por o filho e acham que o que nós estamos pedindo não é viável, porque ao mesmo tempo sai uma propaganda do Governo que diz lá que ele deu um aumento de 70 a 80 por cento. Então, não existe um esclarecimento. E nisso a coisa vai tomando proporções que a gente já tá vendo o reflexo disso aí... nós prestamos serviços pra sociedade que eles não querem, nós somos os profissionais que o serviço que nós oferecemos é justamente o serviço que eles não querem receber, porque você vai ao médico, o que você espera dele? Que ele te examine bem, que ele procure saber tudo, se ele demorar cinco minutos só na consulta, você fala: - Esse médico não é bom. Porque ele não te atendeu bem, não perguntou qual é sua dúvida, não pediu nenhum exame, você já não confia. Aqui a gente tem justamente essa proposta, de procurar o que ele quer, do que você precisa, em que posso ajudar, ele não quer, ele não tá interessado. Então, esse serviço aqui não tá servindo ninguém... não tá servindo ninguém.

P.6 História

É preciso tirar conseqüências do que foi comentado pela professora. A fala parece suficientemente grave, “não vejo resultado nenhum no meu trabalho...”, “nós prestamos serviços pra sociedade que eles não querem...”. O trabalho arrisca perder o sentido para o trabalhador, “esse serviço aqui não tá servindo ninguém... não tá servindo ninguém”, comprometendo seriamente sua realização. A dimensão qualitativa do trabalho vai sendo então erodida e, pela natureza da profissão docente, quer se goste ou não, suas conseqüências são socializadas imediatamente com os alunos e mediatamente com a sociedade como um todo. Ainda nesse contexto, um aspecto chamou atenção ao longo dos meses de desenvolvimento do trabalho de campo da pesquisa e merece nota.

É que vários professores fizeram referência às reportagens veiculadas nacionalmente por uma grande rede de TV e que punha em evidência, por meio de imagens e entrevistas com alunos, a situação caótica do ensino público em determinados Estados e municípios brasileiros, “vê a educação do jeito que está, você viu ontem o [nomeia o programa]?”, perguntava a professora P.9 de Biologia; ou como dizia um outro professor: “depois que começou a colocar essa série de coisas [projetos, novas

teorias pedagógicas...], esse ‘encher lingüiça’ em sala de aula, começou esses alunos a fazerem essa feiúra na televisão, igual o [nomeia o programa] mostrou: aluno que não sabe fazer as quatro operações, não sabe nem fazer redação” (P.7 Matemática). A exposição pública da precariedade das escolas (e que é recorrente na mídia) parece levar a explicitação de uma realidade difícil, mas ao fazê-lo leva junto também os atores fundamentais daquela realidade mostrada: o professor. De certo modo, os professores parecem contemplados pela explicitação das precariedades da educação pública, forma de dar vazão a sua indignação, mas ao mesmo tempo essas precariedades parecem constrangê-los ao trazer publicamente situações tão desagradáveis no tocante à educação escolar das redes estaduais e municipais de ensino. Imagens da profissão docente, quer se concorde ou não com elas, vão sendo aí construídas.

O pragmatismo das políticas é outro ponto que deve ser destacado. Assim como os aspectos já assinalados, ele parece também incidir sobre a relação que os professores mantêm com o trabalho. O problema de fundo é a massificação da Educação Básica na relação entre qualidade e quantidade. A questão é que a extensão da escolaridade sem a devida consideração com as exigências do saber escolar parece trazer um profundo desconforto aos docentes. De certo modo, é como se fossem obrigados a colocar sua dignidade profissional entre parênteses, o que não se pode fazer sem mais:

Eu prefiro hoje ser rotulado como um professor que ensinou alguma coisa que um professor que aceitou a vida como ela é e foi empurrando aquilo ali com a barriga. Eu não aceito. Isto está fora de cogitação. Eu vou dizer uma coisa, a coisa mais triste é fazer estatística para o MEC, para a Secretaria de Educação...

P.7 de Matemática

A secretária da escola no conselho de classe falou assim: - Olha, tá reprovando tantos por cento, não pode, vê quem é que dá para passar aí. Esse tipo de coisa não faz sentido, não me sinto bem de jeito nenhum, porque eu acho que meu trabalho passa a ser mentira.

P.5 de Física.

Ainda que por outras vias, esta é a questão presente nos estudos de Luiz C. Freitas. Trata-se da ação das políticas sobre a escola sem considerar a complexidade das relações ali constituídas, precisamente nos nexos entre alunos, professores e avaliação.

Assim, as mudanças decretadas no topo da hierarquia do sistema escolar acabam por tocar em pontos muito delicados e afetam a relação entre professores e alunos, mas em sentido inverso ao que se esperava, notadamente quando se chega ao ponto em que os professores se desobrigam de ensinar: “nessa escola não é um número muito grande de professores não, mas tem muita gente que já seguiu uma onda assim: - o governo quer que passa, vou passar, venho, dou aula, vou para casa, esqueço...” – P.5 Física. Nessas situações, não se deve esquecer, as camadas populares são as mais prejudicadas, pois que cada aluno fica a mercê de seu próprio capital cultural e social¹⁶⁵. A retração do professor diante do ato pedagógico, desse ponto de vista, tem um saldo gravíssimo. Seja como for, conforme também constatou Lantheuame (2006), os professores estão longe de serem indiferentes ao pragmatismo das políticas.

Nesse quadro, e esse é outro ponto a ser lembrado, um detalhe interessante é o que se apresenta na relação entre professores e alunos. A mesma relação antes prazerosa pode também assumir um sentido bem diferente. Vejamos o que comenta uma das professoras:

Então, eu posso te falar, é vergonha para mim te falar, mas é verdade, no início eu trabalhava melhor do que agora. Eu não sei se é porque a gente tem sonhos demais, vou fazer isso, ou fazer aquilo e executa aquilo com ânimo e disposição e, com o passar dos anos, você percebe que não tá surtindo efeito, não tá funcionando muito bem [...]. Se não tá funcionando, vamos agir de outra forma, vamos voltar lá atrás no que eu fazia antes e vamos ver se alguma coisa que eu fazia antes tinha mais resultado do que hoje. Porque eu te falo, certeza, no início era muito mais gratificante, tinha mais entusiasmo, tinha mais ânimo. Eu não sei se é cansaço, a clientela mudou demais, há vinte anos você tinha um tipo de aluno hoje você tem outro. Então, eu não sei se é nós professores que estamos cansados ou se são os alunos que nos deixam dessa forma... não está, assim, tendo tanto resultado.

P.11 Língua Estrangeira

O ensino deixa de ser gratificante, o que se retira dele se mostra insipiente. A percepção de que se *trabalha mal*¹⁶⁶ é experienciada como uma angústia, por vezes, difícil de ser expressa: “é vergonha para mim te falar, mas é verdade, no início eu trabalhava melhor do que agora”. Nesse quadro, a relação com os alunos, lugar que expressava satisfação e sentido para o trabalho da professora, encontra seu revés. Essa

¹⁶⁵ Cf. Freitas (2002 e 2003).

¹⁶⁶ Cf. Lantheuame (2006).

mesma professora informava que tem muita dificuldade em exercer sua autoridade em sala de aula e conduzir os alunos no processo pedagógico. Isso, segundo ela, gera muitas dificuldades ao passo que suas iniciativas parecem nunca efetivadas:

Eu sonho muito, sou sonhadora. O que tá faltando mesmo é uma forma de lidar com os alunos, de conversar com esses alunos, pra que eles dêem valor em mim e no meu trabalho. Eu não sei de que forma que eu vou agir com eles, para que eles possam me considerar, me respeitar como professora e ouvir, pra dá valor no meu trabalho. Porque eu não tenho preguiça não... eu corro atrás, eu insisto. Mas diante de tudo, o que tá faltando talvez, seja a forma que eu faço, a forma que eu ajo, pra eles verem em mim uma professora que tem credibilidade, que eles possam acreditar, desenvolver o trabalho na sala: - A professora se eu não fizer esse trabalho hoje, eu faço semana que vem, ela pega, ela vai aceitar, eu não vou fazer prova hoje, eu faço depois. Então, eu acho que eu tenho que começar a agir diferente pra adquirir respeito.

P.11 Língua Estrangeira

Seria preciso indagar sobre o que representa para a professora a obliteração de suas intencionalidades, “sonho muito, sou sonhadora”, o descarrilamento de sua mobilização, “eu não tenho preguiça não, eu corro atrás, eu insisto”. Muito empenho e, ao final, a percepção que se tem é de que seu trabalho é desacreditado: “não sei de que forma que eu vou agir com eles, para que eles possam me considerar, me respeitar como professora e ouvir, pra dá valor no meu trabalho”. Ao longo do comentário da professora dois atores entram em cena, os alunos e ela mesma, ambos são, cada um a seu modo, os artífices de suas dificuldades. Os alunos, conforme a professora, desviam da norma escolar (o ofício de aluno em suas atribuições, comportamentos, compromissos, etc.). Ela, a professora, por sua vez se auto-culpabiliza e introjeta as dificuldades experimentadas como sendo derivadas diretamente de suas próprias limitações. Essa questão foi bem observada por F. Lantheaume em estudo recente.

De acordo com Lantheaume (2006), os professores muitas vezes são bastante críticos em relação ao seu próprio trabalho e com si mesmos, sendo que em cada contexto os responsáveis são procurados, em certas ocasiões os alunos são responsabilizados, mas também os colegas, a direção escolar, as famílias, a sociedade como um todo. A auto-culpabilização é muito frequente e isso se expressa nas situações em que as distâncias entre o idealmente planejado e o realizado são interpretadas como sinais de dificuldades pessoais. Os impedimentos à realização do trabalho são, então,

introjetados como falhas do próprio sujeito. Essa questão prossegue de diferentes modos na relação entre os professores e seu trabalho. Vejamos isso na sequência.

Pois bem, além dos já apontados pouco reconhecimento social do trabalho, do pragmatismo das políticas e da relação com os alunos poderem derivar em situações de sofrimento, um outro aspecto que chama a atenção é a da individualização e erosão dos laços coletivos na escola. Aqui, como se verá a seguir, a alocação de responsabilidades novamente se apresenta e tende a reforçar a individualização da docência, sedimentando o modelo já dado pela própria organização do trabalho escolar. Acompanhemos o que diz um dos professores de Física no exercício de instruções ao sócia. Quando o sócia pergunta com quais colegas poderia contar para realizar atividades conjuntas na escola (projetos, parcerias, etc.), o professor explica que esse grupo é bem pequeno:

Com poucos, pouquíssimos. A maioria dos professores não são abertos pra interagir ou pra fazer coisa que dê trabalho, que vai despende tempo, não são disponíveis. Então, você vai ter um grupo reduzido com quem você vai poder contar bastante, mas esse grupo é pequeno. No geral, a turma não está disposta a mudar e não tá disposta a ter trabalho, ter confusão, as pessoas gostam muito da rotina e normalmente esses projetos e inovações inevitavelmente trazem mudanças, e você não vai encontrar muitas pessoas dispostas a essas mudanças, não. As pessoas estão dispostas a mudar, mas até certo ponto, enquanto é conveniente, não altere muito o modelo atual.

P.5 Física

No comentário precedente, o problema é bem delimitado pelo professor. Segundo ele, não se pode contar com a maior parte dos colegas da escola porque estes não estão dispostos à mudança e a terem muito trabalho. É importante notar que as condições para o exercício profissional e, mais amplamente, a organização do trabalho são abstraídos e o que aparece são as pessoas e seus comportamentos. O mesmo acontece no que conta a professora de Língua Estrangeira. Segundo ela, em certa ocasião ao pretender realizar um trabalho em conjunto com seus colegas da escola acabou sozinha ao longo do processo. Em suas palavras:

Eu pedi aos outros professores, principalmente os de português, para trabalharem junto comigo porque eu tava com uma apostila com o tema ‘meu primeiro emprego’, vários textos falando da experiência dos jovens... E quem me acompanhou? Pergunta quem me acompanhou, nesse trabalho de primeiro emprego? Eu fiquei sozinha, desenvolvi o meu trabalho sozinha com os meus alunos e os outros não me deram apoio. E

tanto é que tinha que fazer uma redação e escolher cinco redações de cada sala do ensino médio e levar para superintendência para fazer a classificação do primeiro, segundo e terceiro colocado. Sabe quantos alunos fizeram? Três alunos fizeram [...]. Eu levei esses três alunos. Nós ficamos com vergonha porque aqui o trabalho não foi desenvolvido, porque eu fiz a minha parte e os outros não me apoiaram.

P.11 Língua Estrangeira

Apontamentos nessa linha foram freqüentes ao longo da pesquisa (cf. o caso narrado pela professora P.6 de História no seção 4.3.3), sendo corrente o lamento dos professores de que falta apoio dos colegas, da direção escolar, etc.. Seja como for, a ausência parece percebida como do âmbito do livre desejo do sujeito, “desenvolvi o meu trabalho sozinha com os meus alunos e os outros não me deram apoio”, pois que se os outros professores não cooperaram, minhas responsabilidades foram cumpridas, “eu fiz minha parte”. Ora, mas não seria razoável questionar que organização do trabalho é essa que contribui para tais situações? Essa indagação, quase sempre, segue em surdina.

Ainda sobre esse mesmo aspecto, é oportuno notar que a imputação de responsabilidades individuais (notadamente sob a forma de um sujeito genericamente especificado: “eles”, “os professores”, “a secretaria de educação”), alcança também os juízos que são feitos sobre a relação entre a formação contínua e o trabalho desenvolvido na escola. Aqui a mediação entre a formação e a realidade do contexto da escola é novamente individualizada e alçada para fora das contradições do processo de trabalho. A professora de Biologia comenta sobre as aprendizagens que adquirira em um programa de formação:

[O curso] foi muito bom... mas aquela coisa que te falei, muito bom, mas sem aplicar nada. Quer dizer, não teve rendimento, não valeu a pena... e pagou caro para a mulher dar esse curso... mas não teve assim, mudança, parece que o pessoal está tão adormecido... não tem nada que mude o povo, nada. Eu não sei enfrentar esse problema. Eu tenho muita dó do pessoal administrativo, a coordenadora, a diretora... não tem apoio.

P.9 Biologia

A professora de Língua Estrangeira, por sua vez, relata que o curso no modelo de telessalas desenvolvido na ocasião da Reforma do Ensino Médio talvez tenha tido pouca repercussão na prática pedagógica dos professores. Segundo ela:

Se você freqüentar todas as escolas de todos os professores que fizeram esse curso da reforma do ensino médio, que freqüentaram as telessalas. Se você perguntar um por um para esses professores, se eles tão executando o que eles aprenderam nas telessalas, poucos, muitos poucos vão estar executando. O pessoal ouve, mas na hora de colocar em prática, não colocam, eles fazem do jeitinho que eles mesmos pensam.

P.11 Língua Estrangeira

Quando perguntada sobre o que explicaria isso, a resposta vem prontamente:

Eu acho que um pouco é desinteresse [...]. Porque a Reforma do Ensino Médio, não é só você sozinho no colégio puxar... não, todo mundo tem que estar de mãos dadas e todos fazer o mesmo trabalho. Porque se não fica você sozinho gritando... eu sozinha gritando: - Oh pessoal, tem que fazer isso! E todo mundo te dá às costas e você fica sozinha no processo. Você desanima. Aí é onde não tem a união, não tem apoio [...]. Eu acho que talvez seja um pouco de preguiça, de comodidade nossa mesmo, porque se nós fizemos o curso e vimos que era bom, se viu que era viável, então vamos aplicar...

P.11 Língua Estrangeira

Assim, como se depreende dos relatos dos professores, as interdições ao desenvolvimento do trabalho são dissipadas nas pessoas, em uma explicação sem explicação no curso do qual todo um processo é resolvido na disposição/indisposição do professor. É exatamente isso que permite o argumento de que “as pessoas estão adormecidas” e a noção de que não se faz por “desinteresse”, afinal, “se nós fizemos o curso e vimos que era bom, se viu que era viável...”. Em parte, resultam daí as responsabilizações ou auto-responsabilizações que tocam apenas a superfície do problema e deixam quase que intactos o conjunto de elementos que obliteram o trabalho. Os impedimentos ao desenvolvimento da atividade são circundados, mas não efetivamente problematizados. A organização do trabalho e o conjunto de seus elementos não são fundamentalmente questionados, talvez porque o trabalho concreto, com tudo que o perpassa, não seja imediatamente visível.

Em que pese essa constatação, em uma breve incursão por esse terreno pode-se perceber a importância de uma compreensão abrangente do que corresponde efetivamente a organização do trabalho no ensino. O exame do modo de organização do trabalho e da *carga de trabalho*¹⁶⁷ possibilita avançar nessa discussão e ultrapassar o

¹⁶⁷ A noção de carga de trabalho, vale sublinhar, não pode ser identificada como uma contabilização de fatores, o que a conformaria em uma noção operacionalmente estéril. Antes disso, é mais adequadamente

argumento (notadamente ideológico) de uma suposta indisposição dos professores às exigências escolares.

Carga de trabalho: dois exemplos

Acompanhemos na sequência dois casos, o do professor P.7 de Matemática e o da professora P.6 de História. Ambos os professores foram instados a descrever uma semana típica de trabalho¹⁶⁸. Vejamos inicialmente o caso do professor de Matemática, sigamos seu relato:

Eu me levanto segunda-feira às 6h, minha esposa me acorda... venho para a escola particular e fico das 7 às 11:30h. Saio dessa escola e vou para a casa de meus pais, fica aqui próximo, almoço e volto para o [nomeia a escola]. Chego 13h em ponto, fico até as 17:50, 18h. Segunda, quarta e sexta eu dou aula à noite. Na segunda, que eu tenho as duas primeiras aulas vagas, eu vou lá em casa e tomo um banho... e saio daqui por volta de 22:20h. Chego em casa tomo um banho, janto, geralmente 23h, muito tarde...

Segunda eu venho de manhã, à tarde e à noite. Na terça a mesma rotina, de manhã e a tarde. Quarta feira, de manhã, tarde e noite. Quinta-feira, de manhã e tarde, não dou aula a noite. Sexta-feira, para finalizar, de manhã, à tarde e à noite. No sábado, venho para a escola no Trabalho Coletivo. É complicado, é muito puxado...

P.7 Matemática

Esse professor leciona em duas escolas, uma pública e outra privada, com aulas distribuídas no turno da manhã, da tarde e da noite. São 42 horas-aula na rede estadual e 25 horas-aula na rede privada, totalizando 67 horas-aula semanais. Seu trabalho segue de segunda a sábado e comporta ainda um ingrediente que eleva a carga de trabalho: o fato de lecionar em diferentes escolas e séries, pois isso pode implicar em saltos no volume do planejamento anual, do preparo de aulas, provas, etc.. De certo modo e dependendo do modo como são formadas, essas composições podem elevar (e até mesmo multiplicar) as exigências do ensino. As implicações para o trabalho pedagógico?

utilizada como um descritor e meio de explicação do que está em jogo na atividade de trabalho, permitindo, por exemplo, conhecer as margens de manobra disponíveis ao operador (GUÉRIN *et al.*, 2004). Nessa perspectiva sim, a noção de carga de trabalho é importante.

¹⁶⁸ As narrativas efetuadas pelos professores de suas semanas típicas de trabalho podem ser conferidas nos anexos da presente pesquisa.

Nas palavras do próprio professor: “Eu dou aula para sétima, oitava, nono ano e terceiros [no Ensino Médio]. Olha a quantidade de aula diferente que eu tenho que preparar. Eu estou me sobrecarregando, só que chega um momento que... a aula fica monótona, fica monótona! Aí o aluno começa a abrir a boca, a prestar atenção em outras coisas”.

Todavia, resta ainda outro aspecto fora das considerações feitas até o momento: o problema da interdependência entre vida no trabalho e vida pessoal, ambos aspectos que se comunicam de parte a parte, pois que os contextos e as pessoas não são independentes (DURAFFOURG, 2007). Seguindo esse raciocínio pode-se dimensionar o que representa para a vida pessoal do professor, nomeadamente em sua vida conjugal e como pai, tais jornadas semanais como as aqui relatadas. Chegando a sua casa rotineiramente próximo às onze horas da noite, as chances são muitas de se terminar mais um dia sem ver a filha, um bebê de pouco mais de um ano de idade:

Tem dia que eu acordo ela, porque eu estou com tanta saudade... Eu até desregulei um pouquinho a hora [do sono] dela, porque as vezes eu chego 22:50 e ela tá começando a dormir e aí ela me vê e quer brincar, aí não dorme mais. Como é que faz? Essa parte afetiva para o professor é complicada...

P.7 Matemática

Assim, quando a análise recai sobre os casos particulares vai ficando nítido como a carga de trabalho pode ter diferentes composições, inclusive ganhando matizes quando se trata não de professores, mas de professoras. Passemos, então, à professora de História.

A professora P.6 de História igualmente relatou como é uma semana típica de trabalho, explicando a composição de sua jornada na escola e fora dela. Ela também leciona em duas escolas, uma privada e outra pública, sendo casada e mãe. Sua jornada profissional excede 50 horas-aula semanais: na rede estadual são 40 horas-aula e o adicional de mais 10 aulas (portanto com aulas regulamentares excedentes), na rede privada são 15 aulas dadas em sala. Vejamos o que ela conta sobre sua semana de trabalho:

Eu levanto dez para seis, segunda-feira, tomo banho, arrumo o que eu tenho que arrumar e venho pra escola, segunda-feira: seis aulas, quatro no

terceiro, duas no primeiro [ano]. Isso sem contar que no domingo à tarde eu preparei tudo o que eu tenho que fazer para as minhas turmas de segunda-feira de manhã e a tarde e, na terça de manhã, aí eu tenho seis aulas de manhã e mais seis à tarde. Aí eu saio daqui por volta de seis horas da tarde e vou para casa, vou fazer os meus serviços de casa.

Se, por acaso, no domingo eu não tiver feito as atividades que eu deveria ter feito para terça-feira de manhã, aí eu chego em minha casa e faço o que tem que fazer: faço a comida, arrumo o que eu tenho que arrumar, aí vou preparar a aula da terça de manhã e da terça à tarde ou dar continuidade ao que eu já comecei na segunda. E aí esse ritmo vai até no sábado, porque se no sábado eu tiver aula de manhã, na sexta-feira eu chego em casa, aí dou faxina na casa na sexta à noite para que no sábado eu possa vir de manhã fazer o Horário Coletivo, para que depois que eu sair daqui eu tenha tempo de chegar em casa e lavar roupa, porque eu é que tenho que lavar roupa, e fazer coisas como elaborar prova, corrigir prova. Igual, não vai ter o feriado? Eu vou descansar? Vou? Então, o que eu tenho que fazer, eu vou pegar os diários e levar para casa pra colocar em dia, os diários eu tenho que somar notas pra entregar segunda-feira, então eu tenho 22 diários pra arrumar. Então eu vou aproveitar pra colocar os diários em dia, preparar as atividades do terceiro ano e elaborar as provas de fechamento de ano da outra escola, porque lá essas provas já começam na semana que vem.

P.6 História

No relato da professora dois aspectos se sobressaem: um é o elevado número de horas-aula que excede muito os limites do razoável, outro é a atividade laboral para além do economicamente enquadrado, nomeadamente o trabalho doméstico e o cuidado com a família. Assim, na docência quando falamos não de professores, mas de professoras, é preciso ter em conta que não somente se trabalha muito na escola e se leva trabalho dela para casa (preparo de material pedagógico, correção de provas, etc.), mas também se trabalha dentro dos lares (arrumação da casa, cuidado da família, etc.). Mais do que uma coexistência de esferas, a *divisão sexual do trabalho*¹⁶⁹ delineia um campo conflituoso e contraditório em que as mulheres enfrentam a articulação e a superposição de tarefas¹⁷⁰. Recordemos o que dizia a professora: “...dou faxina na casa na sexta à noite para que no sábado eu possa vir de manhã fazer o Horário Coletivo”. Para compreender isso é preciso desenvolver um pouco mais esse ponto, pois que as mulheres brasileiras hoje têm um perfil bem distinto das do passado, mas as desigualdades são persistentes.

¹⁶⁹ Cf. Hirata & Kergoat (2007).

¹⁷⁰ Um dado interessante da pesquisa de Bruschini (2007) é o de que quando os homens se envolvem em tarefas domésticas, eles o fazem em atividades seletivas, realizando, portanto certos afazeres, mas não outros.

Em estudo publicado recentemente, Bruschini (2007) focaliza a situação laboral das mulheres no Brasil no período compreendido entre o início dos anos de 1990 até o ano de 2005, tomando por base dados do IBGE, do MTE e do MEC. O estudo é tanto esclarecedor das evoluções do perfil das mulheres brasileiras como da manutenção de determinadas distâncias entre homens e mulheres. Conforme a autora, aspectos econômicos, sociais e culturais compõem um quadro em que as mulheres ampliaram sua participação no mercado de trabalho, expandiram sua escolaridade e ingressaram na universidade viabilizando o acesso às novas oportunidades de trabalho. Contudo, as assimetrias persistem:

Em relação ao perfil das trabalhadoras, de um lado elas se tornam mais velhas, casadas e mães – o que revela uma nova identidade feminina, voltada tanto para o trabalho como para a família –, de outro, permanecem as responsabilidades das mulheres sobre as atividades domésticas e cuidados com os filhos e outros familiares – o que indica a continuidade de modelos familiares tradicionais, que sobrecarregam as novas trabalhadoras, principalmente as que são mães de filhos pequenos [...]. (BRUSCHINI, 2007, p.538)

No caso das professoras que integram a presente pesquisa existe do mesmo modo a compreensão de que assumir uma profissão é algo importante e essas professoras o fazem, mas o fazem sem se destacar de outras esferas que também demandam seu trabalho. De certo modo, é como se todos os poros temporais fossem preenchidos, constituindo um *continuum* entre a esfera da profissão e o que se passa fora dela. Esfera produtiva e reprodutiva, forma salarial e família, se articulam e tensionam-se. A identidade feminina contemporânea, retomando Bruschini, é tanto voltada para o trabalho como para a família, mas, como se viu, isso está longe de ser um componente facilitador e não-problemático. Nesse sentido, importa notar que se o trabalho é uma realidade enigmática, como tantas vezes foi aqui evocado, ele é atravessado pelas relações de gênero e estas se constituem em mais um elemento de sua complexidade (BRITO, 2005). A dimensão gênero ao ser incorporada à análise, caricaturando um pouco, faz a carga de trabalho dos professores ‘explodir’. Todavia, isso se dá na dependência do conjunto de elementos que integram as situações (condições de trabalho, etc.), a composição das famílias (filhos pequenos, chefia da família, etc.) e a variabilidade individual, pois que a mesma quantidade de horas trabalhadas não são exatamente idênticas para duas pessoas.

Enfim, seja como for, o quadro descrito nesses dois exemplos empalidece a retórica que promove a alocação de responsabilidade individualizantes e suscita indagações: não é o caso de se perguntar se a disposição do trabalho dos professores apresenta importantes limitações? Não é o caso de se questionar pela qualidade do ensino inscrito em tal modelo de organização do trabalho? Sendo esse o modelo, que repercussões ele pode ter para a saúde dos professores? Faz sentido uma política que oferte formações sem alterar a estrutura e o funcionamento das escolas?

Os estudos em Ergonomia da Atividade ao minuciosamente perscrutarem as situações laborais colocaram em evidência as implicações da extrapolação da carga de trabalho. Tais situações podem tanto comprometer o alcance dos objetivos socialmente fixados de uma instituição ou organização (hospitais, serviços públicos, bancos, etc.), como também podem comprometer o desenvolvimento profissional e a saúde dos trabalhadores. Tentemos a seguir compreender um pouco como se dá esse processo.

Guérin *et al* (2004) explicam que na realização do trabalho as pessoas adotam *modos operatórios*, esses compõem modos de desenvolvimento da atividade e são elaborados com base em alguns balizadores: *os objetivos exigidos, os meios de trabalho, os resultados produzidos* ou seus indicativos, *seu estado interno* (por ex. fadiga, esgotamento mental, etc.). O equacionamento disso pelo trabalhador recebe um nome: são as *regulações*. Assim, nas “situações sem constrangimento, índices de alerta relativos a seu estado interno (‘fadiga’) conduzem o operador a modificar os objetivos ou os meios de trabalho para evitar agressões à saúde” (p.66). Os autores fornecem um exemplo simples e bem ilustrativo: “se, ao arrumar o porão, constata-se que não será possível fazê-lo no prazo previsto, adaptam-se os objetivos (aumentar o prazo até o dia seguinte) ou os meios (pedir ajuda a alguém)” (*idem*). No entanto, outras situações também são possíveis e é aqui precisamente que reside o interesse da questão. Existem situações em que os constrangimentos (por ex. as condições de trabalho) dificultam de tal modo o agir sobre os objetivos e sobre os meios que os resultados somente são atingidos às custas de modificações no estado interno do trabalhador, o que eleva a probabilidade de ocorrência de danos à saúde ao longo do tempo. Mas não somente isso: em um segundo momento, as situações de trabalho podem evoluir para um quadro em que nada que o trabalhador faça, nenhum modo operatório que adote, conseguirá fazer com que os objetivos sejam atingidos. Essa é a situação típica da *sobrecarga* e

nela os modos operatórios são exíguos, as *margens de manobra* de que se dispõem são mínimas ou quase inexistentes.

Temos então que em determinadas situações laborais os constrangimentos podem ser de tal monta que os trabalhadores alteram seu estado interno para realizá-lo, comprometendo sua saúde e os resultados do trabalho. Algumas regulações efetuadas pelos professores para o desenvolvimento do trabalho escolar puderam ser acompanhadas na pesquisa de campo, como no caso da supressão de pausas (por ex. uso do tempo do recreio na escola para preparação de exercícios para os alunos); as regulações puderam também ser identificadas no âmbito das estratégias pedagógicas por intermédio do exercício de instruções ao sósia (por ex. os professores explicavam ao sósia que ele deveria elaborar as questões das provas e seu formato de modo a facilitar a correção posterior); essas regulações envolvem também a extensão do sempre exíguo tempo do trabalho escolar¹⁷¹ para outras esferas (por ex. uma instrução freqüentemente dada era a de se planejar aulas e corrigir provas aos finais de semana). As formas de regulação são várias, mas mesmo assim podem ser insuficientes. O problema é que em certos contextos (sempre em conjugação com a variabilidade individual) o fluir do ensino pode se fazer pelo dilapidar da saúde. Não se trata somente de que certas condições de trabalho podem ser danosas, mas de que sob determinadas circunstâncias os professores *se* consomem na realização dos objetivos escolares, a condução do trabalho ao longo do tempo se faz pelas modificações no *estado interno*¹⁷². A aula acontece, o ensino transcorre na escola, provas são aplicadas, mas seus ‘custos’ não são diretamente palpáveis, ainda que estejam ali embutidos e sejam ‘pagos’ por alguém: os professores, mas também os alunos, suas famílias, etc. Pois bem, é oportuno agora retomar o que foi tratado aqui.

Pelo que foi apresentado até este momento, temos que a organização do trabalho escolar em seu modelo de funcionamento e disposição do trabalho docente parece apresentar importantes elementos a serem, de certo modo, geridos pelos professores. Essa gestão compreende a **atividade** do professor ao ensinar (a constituição do trabalho real a partir do prescrito, por ex. na seleção dos conteúdos, na observância às disposições do PPP da escola, na relação com os colegas professores, com a coordenação, com SEE, etc.), as **dificuldades** com que eles se deparam (por ex.

¹⁷¹ Relembremos o que diziam os professores: na escola não se pode ‘sentar’ com o colega.

¹⁷² O que permite compreender os preocupantes dados presentes em diversas pesquisas sobre a saúde do professor, por ex. Codo (2000), Gasparini, Barreto, Assunção (2005).

mobilizar a atenção dos alunos, conciliar o uso do laboratório com as aulas em sala, conversar com o colega de área sobre o planejamento, conciliar família e profissão), os **incidentes** no curso da situação (por ex. interrupções por problemas com a disciplina da classe, o recurso didático [retroprojektor, mapa, etc.] que apresenta defeitos, informe de última hora que as aulas serão suspensas, alunos que não trouxeram o livro didático) e os **constrangimentos** que incidem sobre a atividade (por ex. ensinar determinado tópico do conteúdo no tempo uma aula de 50 minutos, cumprir os itens do plano de ensino respeitando o tempo do calendário escolar, carga semanal de trabalho elevada, redução dos períodos de descanso, atendimento às exigências da secretária de educação, compatibilizar o tempo entre diferentes escolas e turnos). Nesses termos, pode-se dizer que a escola é transpassada pela atividade dos professores. O trabalho na escola entrelaça essa série de elementos anteriormente enunciados e exige que a atividade dos professores o atravesse, pois que é necessário fazer a passagem ao trabalho real, mesmo que seus ‘custos’ eventualmente sejam elevados. O sofrimento no trabalho não é uma anedota, não se deve esquecer.

Como vimos, o equacionamento dessas questões parece tanto difícil pelas demandas existentes, que são muitas e combinadas, como pelo modelo de organização do trabalho que tende a fragilizar o coletivo escolar. Não há respostas fáceis, mas o avanço na compreensão do trabalho do professor possibilita encontrar pistas para a melhoria do exercício da docência e do trabalho escolar como um todo. Do mesmo modo, explicita-se a impropriedade de se ofertar a formação contínua sem considerar o contexto de trabalho dos docentes. Não faço referência às estratégias didáticas, a questão é outra.

O cerne da questão está no fato de que se as políticas ao apresentarem propostas de formação contínua não se propõem também a enfrentar os problemas na esfera do trabalho, a formação arrisca se pulverizar em um cem número de ações (cursos, programas, etc.) e a derivar em direção a uma perspectiva adaptativa da relação homem/trabalho, mesmo que isso não esteja explicitamente formulado¹⁷³. Esse é um detalhe interessante porque esse modo de se conceber a formação é uma realidade muito comum nas discussões no campo do trabalho, presente então em várias áreas para além da educação. Como explica Duraffourg (2007), muitos problemas nas empresas são tratados assim, as situações concretas e o ponto de vista dos que estão ali trabalhando

¹⁷³ A esse respeito a Reforma do Ensino Médio foi particularmente emblemática.

não são considerados ao passo que a formação vem para adaptá-los. O autor exemplifica com a questão da higiene e segurança no trabalho:

Há um campo em que isto é particularmente perceptível: o da higiene e segurança no trabalho. O primeiro reflexo quando há ruído é... protetor de ouvido; quando há um risco de acidentes é... formação, etc. [...]. Quando lombalgias ou acidentes de levantamento e manutenção de cargas são observados na empresa, é freqüente que ela faça a demanda de ações de treinamento sobre ‘gestos e posturas’. É o exemplo típico de uma questão – a manutenção – isolada arbitrariamente do resto: ela é habitualmente tratada independentemente da concepção dos locais de trabalho, da pressão do tempo, da imbricação de tarefas, etc.; independentemente mesmo do que preocupa o trabalhador em situação real. De fato, em formação, o trabalhador deve se abstrair disso: esquecer o espaço entulhado, o saco dificilmente acessível atrás da pilastra, as seqüências repetitivas de levantamento e manutenção de cargas, o prazo a respeitar, a preocupação com o formulário de pedido, etc. Tudo isso está em jogo quando trabalhamos, não pensamos em primeiro lugar em nossa coluna. Devemos nos surpreender que os resultados sejam na maior parte do tempo tão decepcionantes? (DURAFFOURG, 2007, p.59-60)

Na seqüência, o autor aponta que esse é um modo de ver as pessoas como o problema e ao final da formação, se as práticas não mudaram, os responsáveis estão eleitos: “se eles têm lombalgias, acidentes, é culpa deles, eles não sabem fazer a manutenção, eles se comportam mal, eles não prestam atenção, etc.” (p.60). Uma lógica como essa, afirma Duraffourg, faz com que os contextos jamais sejam questionados e que prevaleça a adaptação. Não é este o caso dos professores desta escola? Diante da promulgação de uma nova Lei, diante de uma reforma curricular... a resposta é: formação. A organização do trabalho escolar, sua estrutura, modelo de funcionamento, condições de trabalho, etc., resta pouco ou nada alterada. Tal constatação esconde na verdade um quadro perverso que *põe* o problema da relação entre trabalho e saúde.

É que se existem uma série de impedimentos ao exercício profissional dos professores, se suas cargas de trabalho são elevadíssimas, se a relação com os alunos exige muito, se o modelo de funcionamento da escola desfavorece ações coletivas e trocas entre os professores... Mesmo assim a escola encerrará suas aulas nesta noite e amanhã reabrirá seus portões novamente. O ensino não cessa sua continuidade porque existem entraves à sua realização. A escola prossegue institucionalmente ativa pela atividade dos professores. Nesse ponto reside o lado perverso do modelo atual da organização do trabalho escolar e do trabalho dos professores: antes que estruturar

meios para o desenvolvimento da *atividade de trabalho* docente, ela mesma passa a ser o esteio sobre o qual tudo se apóia.

*

Os resultados aos quais se chega nesse capítulo indicam que diante de todo o empenho da SEE/Goiás em promover formações aos seus professores e do volume global dessas formações ofertadas cobrirem um leque bastante amplo de iniciativas, mesmo assim, o enfoque longitudinal do percurso profissional dos professores sinaliza que esta possui frequência pouco significativa. Alguns professores passam meses e semestres sem acessar práticas dessa natureza, ainda que a partir dos anos 2000, possivelmente por força da Reforma do Ensino Médio, essa incidência tenha aumentado. Tal constatação faz pensar se o sistema instituído para os profissionais do magistério em Goiás que correlaciona carreira, formações e salário é atrativo e capaz de oferecer sustentação ao desenvolvimento profissional dos trabalhadores da educação. Essa questão é importante porque a qualificação do trabalho é não somente o resultado de um processo socialmente construído, mas é resultante desse mesmo processo, a qualificação é produto e procedimento de relações tecidas entre atores sociais¹⁷⁴. Pelo que se depreende do apurado até aqui, o sistema de gestão da carreira e do trabalho dos professores parece pouco atrativo para os docentes da rede pública e, por vezes, via quase que de sobrevivência na profissão (os ganhos salariais), mais que uma via para o seu desenvolvimento.

Do ponto de vista dos professores e no tocante às políticas e práticas de formação contínua constata-se a adesão ao discurso da formação permanente, decididamente os participantes desta pesquisa apontam a importância de se aprender durante toda a vida profissional. Mas nesse valor conferido pelos professores ao aprendizado não reside apenas aspectos ideológicos. Nesse ponto também aparece a preocupação que eles manifestam com a dimensão qualitativa do trabalho: aprender é ter a chance fazer melhor o que se faz. Assim, se o ingresso em formações pode derivar por uma relação instrumental e que a objetiva pelas possibilidades de ganho salarial, isso não suprime outros sentidos para a formação acessada, como o sentido de se fazer o trabalho bem feito. Os valores mercantis e os não-mercantis (o bem comum, a justiça, a

¹⁷⁴ Cf. Castro (1997).

saúde...) se encontram e tensionam-se no mesmo mundo. É preciso ver o que há de patogênico nas situações de trabalho na escola em que determinados valores refluem.

Em relação às formações acessadas, vimos que os professores em maior ou menor medida vêm ingressando em formações diversas. Tais formações podem ser acessadas por iniciativa pessoal ou por intermédio de ações da SEE. As iniciativas pessoais se referem às pós-graduações, aos cursos e eventos buscados pelo próprio professor e sem subvenção do poder público. As formações por intermédio da SEE compõem cursos, palestras, eventos e pós-graduações. Ademais, não se deve esquecer que o próprio espaço escolar é também um lugar de formação. Nas atuais políticas da SEE/Goiás ele está formalmente instituído e aparece deliberadamente como espaço formativo no qual um sábado por mês é reservado para sua realização. No caso da escola estudada as indicações são de que estes momentos de formação intra-escolar não estão sendo operativos.

O fundamento da questão parece estar nas interdições que derivam da organização do trabalho escolar e do modelo que estrutura o exercício profissional docente. O problema parece ser menos das práticas formativas acessadas e mais da dinâmica do trabalho no ensino¹⁷⁵. A rigor, o que circula nas qualificações individuais de um determinado professor (por ex. no que se reputa como o ‘vigor do jovem iniciante’, a ‘sabedoria do profissional experiente’, as titulações acadêmicas...) podem ser ‘consumidas’ nas situações de trabalho. As obliterações à realização da atividade e a constância das situações em que é preciso capitular têm conseqüências para a qualidade do trabalho e, mais amplamente, para a saúde do professor: a satisfação em ensinar pode se interverter em sofrimento. Sobreleva aqui a relação entre trabalho e saúde.

Abordar o trabalho dos educadores a partir de uma perspectiva ampliada de saúde envolve uma dupla legitimidade: primeiro por contribuir para a compreensão do alcance que situações de dificuldade e até patogênicas podem ter sobre a dimensão qualitativa do ensino, em segundo lugar porque essa mesma abordagem ressalta a não-passividade da vida às imposições do meio, colocando em evidência as coerções experienciadas, mas também os saberes, a inventividade e modos de desenvolver o trabalho na escola. A escola é uma instituição em movimento e no desenvolvimento de seus propósitos educativos os professores são instados a ultrapassar a dimensão

¹⁷⁵ O que não significa a inexistência de problemas no campo da formação, inclusive da formação inicial. Como vimos esses problemas são bem reais. A questão aqui apresentada é de outra ordem.

prescrita do trabalho, assim “desenvolvem novas normas para o seu trabalho, criando caminhos singulares que fazem a escola ‘pulsar’, manter-se em atividade, é preciso conhecer as estratégias inventadas no cotidiano de suas atividades para garantir e produzir saúde no trabalho” (BARROS, HECKERT, OLIVEIRA, 2005, p.4, grifo das autoras).

Em síntese, temos que ao lado das imposições da organização do trabalho (as relações de poder na escola, as hierarquias no sistema de ensino, as formas de se dispor da força de trabalho, etc.) e tantos outros componentes das situações e dos constrangimentos à atividade quando inscrita na relação salarial, existem também outras normas além das previstas pelos gestores e pelos especialistas que auscultam a distância o trabalho dos professores. Recordemos Canguilhem: “não existe *uma* racionalização mas várias *racionalizações*, também não existe *uma* norma mas *normas*” (CANGUILHEM, 2001, p.118, grifos do autor). Assim, o desenvolvimento da atividade é atravessado pela problemática da saúde, pela instituição de novas normas de vida, de normatividade dos seres humanos no trabalho.

A pertinência de uma concepção ampliada da relação entre trabalho e saúde está em suas potencialidades para a transformação das situações laborais, o que demanda o trabalho em conjunto de profissionais da universidade, dos profissionais da escola e também de um parceiro importante, a representação sindical. Tal horizonte confere outra envergadura à formação, redimensiona seu escopo e lhe preenche de sentido político. A formação é aqui reposta, mas em seu sentido mais amplo. De modo mais preciso, isso significa constituir processos capazes de alargar a experiência¹⁷⁶ de professores e professoras no trabalho. Significa, com a consciência das dificuldades existentes nesse domínio, tornar o trabalho concreto parcialmente visível¹⁷⁷.

Essas preocupações não são exatamente novas. Depois de Paulo Freire elas não são estranhas aos educadores brasileiros. Essa mesma atenção para com a experiência do trabalho, ainda que em outro contexto, estava também presente nos seminários de formação sindical conduzidos por Ivar Oddone na Itália dos anos de 1970. Tal tradição se faz hoje presente nos projetos de vários estudiosos, como Yves Clot, Yves Schwartz, entre outros. Para os que partilham dessa perspectiva, a atividade

¹⁷⁶ No sentido atribuído por Schwartz (1988).

¹⁷⁷ O trabalho concreto e as “reservas de alternativa” que pode veicular não são algo que se apreende pelo mero domínio perceptivo, advertem Di Ruzza & Schwartz (2003).

humana é um enigma e o trabalho algo a ser compreendido e transformado. Proposição que continua, mais que nunca, atual e necessária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a analisar e compreender o quadro em que se constituem as relações entre o trabalho docente e as políticas de formação contínua promovidas pela SEE/Goiás no tocante ao Ensino Médio. Seu desenvolvimento se pautou em determinado corpo teórico e metodológico, partindo do campo da educação, mas com recurso às contribuições sociológicas inspiradas em P. Naville, como também na abordagem ergológico do trabalho, em especial as teorizações de Y. Schwartz. O esforço teórico e analítico aqui empreendido visava responder a uma indagação precisa e ligada ao contexto educacional goiano: *Quais os limites, os avanços e as contradições das políticas de formação contínua da Secretaria de Estado da Educação de Goiás frente à qualificação profissional dos professores da Educação Básica (Ensino médio) da rede pública de ensino?*

Para responder esse questionamento uma série de mediações foram necessárias, demandando o acesso à literatura e à pesquisas empíricas, acesso a documentos, dados estatísticos, realização de entrevistas e utilização de métodos de auto-confrontação (*instruções ao sócio*). Uma proposição implícita em todo esse processo era a de que para se compreender a formação contínua era preciso, paradoxalmente, sair dela. Paradoxo apenas aparente se considerarmos os autores que fundamentam esta pesquisa. Dito isso, é oportuno agora retomar as proposições do presente estudo e refletir um pouco sobre seus ‘achados’.

Sobre as políticas da SEE/Goiás e a formação contínua de seus professores foi possível depreender que houve deliberado esforço por parte da Secretaria nesse âmbito. As políticas nacionais e as locais resultaram, então, em significativa diminuição do número de professores que atuavam sem formação específica para lecionar no Ensino Médio e elevaram, em contrapartida, o percentual de professores titulados em Nível Superior. Na escola em que esta pesquisa foi realizada, todos os professores são licenciados em Nível Superior. Essa situação não é fortuita. A Secretaria direcionou um leque de ações voltadas para isso, desde o oferecimento da formação universitária aos docentes que ainda não a possuíam, até um diversificado número de programas e cursos, inclusive cursos de especialização. Essas questões suscitam ainda duas observações.

A primeira delas diz respeito ao fato de que é possível que o conjunto das formações ofertadas quando contabilizados apresente volume e abrangência, mas que se disperse diante do professorado. Sintomático disto é que vários dos professores que participaram da pesquisa chegam a ficar meses e semestres sem ingressar em práticas deliberadas de formação. A segunda observação diz respeito ao perfil da política e dos cursos promovidos pela SEE/Goiás. Nesse aspecto constatou-se que a tendência foi a de se ofertar formações em atendimento às demandas imediatas, como a Reforma do Ensino Médio ou a promulgação de uma Lei. No mais, têm-se um conjunto de iniciativas de curta ou média duração (por ex. o GEMA na área da matemática, a capacitação para projetos de educação ambiental, etc.) na maior parte das vezes realizadas em espaços extra-escola ou em outras unidades escolares. Cabe ainda registrar a instituição de um período destinado à formação e planejamento na própria unidade escolar, o Trabalho Coletivo, este sendo realizado em um sábado de cada mês do ano letivo. Ambas as *formas*, o conjunto de formações de curta e média duração e o Trabalho Coletivo mensal, não são contraditórias ao atual modelo de organização escolar e do trabalho dos educadores.

O modelo que estrutura o trabalho dos professores em Goiás prevê jornadas semanais de diferentes composições (20, 30, 40 horas-aula) em escolas que funcionam, via de regra, em três turnos: manhã, tarde e noite. Os professores podem assumir essas jornadas e compatibilizá-las com outras contraídas na rede municipal ou privada de ensino. E decididamente os professores o fazem. Nossos professores comumente lecionam em dois ou três turnos e em mais de uma escola, ultrapassando em alguns casos 60 horas-aula semanais, dado o acúmulo de contratos. De outro parte, o sistema que promove a gestão da profissão docente na rede estadual foi instituído em 2001: o Estatuto e Plano de Cargos e Vencimentos. Este articula a remuneração ao prosseguimento na carreira por meio de formações e experiência profissional. Todavia, a constatação de extensas jornadas semanais de trabalho e baixas remunerações auferidas sinaliza que este pode não estar sendo operante. Dito de outro modo, o plano de cargos e vencimentos pode não conferir sustentação ao desenvolvimento profissional docente.

A partir desses aspectos pode-se depreender que a promoção de formações que derivam em dispersão (no sentido de que se diluem diante do efetivo acesso dos professores), são ofertadas tendo em vista o atendimento de demandas pontuais e que,

comumente, são realizadas em âmbito extra-escolar, não são contraditórias com o modelo que estrutura o trabalho dos professores. Essas formações (por ex. os cursos de curta duração, as telessalas, os eventos, formações desenvolvidas em outras unidades escolares, etc.) não estão em descompasso com a forma atual do trabalho docente, mas em afinidade com ela. A diluição da formação entre o conjunto dos professores e seu oferecimento preponderantemente externo à escola coaduna com um modelo de trabalho que admite cargas horárias extensas, espalhadas por turnos e séries e, implicitamente, por outras escolas. Nesses termos, essas formações não contradizem a organização escolar e o trabalho dos professores, mas os confirma. Suas *formas* deixam quase que intactos tanto o modelo atual de organização escolar como do trabalho dos professores.

Com algumas exceções, em geral os professores apontam como positivas as formações que tiveram acesso. Na interlocução com eles sobreleva a idéia de que é preciso aprender permanentemente. Pode-se entrever aí um fundo ideológico ou mesmo o desconhecimento dos professores em relação aos aspectos mais amplos que condicionam certas formações, um e outro podem sim se apresentar, como visto no caso da Reforma do Ensino Médio. Mas existem ainda outros sentidos para a importância que os nossos professores atribuem às formações acessadas: elas podem ser visadas pelas possibilidades de ganhos salariais e podem, ademais, remeter a relação entre o trabalhador e os aspectos qualitativos do trabalho. Mas os dois sentidos não habitam mundos distintos, valores mercantis e não-mercantis se encontram e estão em conflito no mesmo mundo. Os professores não estão do lado de fora dessa relação, imersos nela não escapam às suas contradições, por vezes deformantes e constrangedoras: “Eu fiz essa pós-graduação foi mais no sentido de valorizar mais o salário, eu sei que **eu fiz uma coisa errada**, mas eu precisava dos 30% que o Estado dá... **tava muito duro, tava complicado**” (P.7 Física). Portanto, a instrumentalização do sentido da formação está longe de ser uma escolha livre do sujeito, ainda que não reste sem conseqüências e não seja a única face da moeda.

Do ponto de vista dos que estão em situação de trabalho, podemos acompanhar a tecitura de um quadro institucional delineado entre os *usos de si* que os professores se demandavam e os *usos de si* que a organização escolar demandava. A organização escolar solicita intensa mobilização do professor e exige isso sobre um trabalho tanto delicado como vasto. De aspectos específicos da relação ensino-aprendizagem até os relacionados às hierarquias institucionais, tudo entra no horizonte

em que os professores desenvolvem sua atividade de trabalho: escolha de materiais pedagógicos, ajustamento ao perfil das turmas, a atenção aos alunos com dificuldades, observância ao PPP da escola, orientações da direção escolar, da Secretaria de Educação, o trabalho em comum com os outros docentes, etc.. Realizar o trabalho na escola envolve gerir essa série de aspectos. O desenvolvimento desse processo, retomando a abordagem ergonômica, compreende a passagem ao trabalho real pela mediação da atividade.

O desenvolvimento da atividade é por excelência a dimensão qualitativa do trabalho. Como vimos, os professores se mobilizam, se investem na realização da tarefa (esfera do trabalho prescrito), movimentando saberes e conduzindo ações de sutilezas insuspeitas, mas que delineiam a efetividade do que está sendo realizado. Vale recordar o que dizia uma das professoras de Química, a professora P.8, sobre a condução do processo pedagógico em sala de aula: “eu prefiro **ficar olhando o olhinho deles**, dando a matéria e olhando o olhinho, **sei a hora que posso correr e sei a hora que posso reduzir...**”. Esse *saber em trabalho* envolve a inteligência do *Corpo*, de modo que é a pessoa por inteiro que está ali presente.

A passagem por essa dimensão qualitativa do ensino permite ainda localizar nas situações de trabalho as formações experienciadas pelos professores. Estas não se consubstanciam no trabalho docente como uma espécie de imagem refletida, mas como elementos que compõem um conjunto de outros aspectos que se apresentam nas situações laborais. Em uma sentença: o trabalho não é uma aplicação. A rigor, as formações e os aprendizados efetuados são *trabalhados* no desenvolvimento da atividade. Por isso, mesmo um curso de curta duração para os professores por vezes torna-se significativo, não pelo curso em si, mas por sua reinvenção. Longe de qualquer voluntarismo, essa é uma exigência do trabalho mesmo, dos *usos de si* que ele solicita. Mas aqui são necessárias algumas rupturas em relação a determinados modos de se conceber o trabalho.

Para conferir outro patamar de compreensão ao trabalho docente é necessário recusar a perspectiva que ‘recorta’ os sujeitos das condições estruturais em que estão inseridos, como igualmente é preciso recusar conceber o trabalho como domínio do mecânico e do repetitivo, lugar em que prevalece a indiferença entre o trabalhador e seu trabalho diante da forma social contemporânea que os mercantiliza. Para cada uma dessas recusas uma interrogação poderia ser efetuada, respectivamente se indagaria: os

professores ensinam do ‘lado de fora’ da organização do trabalho escolar? Os professores ensinam sob total heterodeterminação? O que os professores fazem é reagir ao trabalho? Ou ainda, prolongando um pouco mais essa indagação com Georges Canguilhem: seria o *meio* uma soma de excitantes a partir dos quais o ser vivo só faz reagir?¹⁷⁸

Tais recusas não somente explicitam problemas, mas também assinalam aqui uma tomada de posição: a de que é fundamental considerar a *atividade humana* nos estudos sobre o trabalho e sobre a formação de professores, especialmente no caso da formação contínua, modalidade que por sua natureza configura uma relação singular entre formação e exercício profissional. A atividade afirma a marca *viva* das pessoas no trabalho, mas também as contradições, exigências e imposições que atravessam as situações laborais. No trabalho alienado, para lembrar a bela sentença de Hubault & Bourgeois (2004), a atividade testemunha a inalienabilidade do trabalho humano. Feitas essas considerações, prossigamos alinhavando as questões.

Como foi possível acompanhar ao longo da pesquisa, os professores na escola encontram um conjunto de exigências, obrigações e condições dadas para a realização do trabalho. Mas se as demandas são muitas, por outro lado as condições estruturais parecem não acompanhá-las. Cargas semanais de trabalho extensas e dispersas por turnos e escolas¹⁷⁹ somam-se às dificuldades do modelo de organização do trabalho no magistério que tende a inibir o fortalecimento do coletivo escolar (as trocas, equacionamentos de dificuldades, aprendizagens comuns, ações conjuntas...) e a tornar pouco operatórios os momentos formalmente instituídos que poderiam contribuir para isso, as ocasiões de Trabalho Coletivo (vale registrar: mensais e aos sábados). Não por outro motivo o trabalho escolar segue um ritmo avassalador¹⁸⁰. Os professores tantas vezes o disseram: **“aqui não tem como ‘sentar’ com o colega”**. Nesse ponto é possível, não sem razões, aventar a hipótese de que o funcionamento da escola (a continuidade das aulas, etc.) se alicerça sobre a atividade de trabalho dos professores ao passo que as condições estruturais para seu desenvolvimento se retraem. Tal situação

¹⁷⁸ Isso faz pensar sobre as colegiais certezas que embalaram as políticas de equipação eletrônica e informacional nas escolas públicas em anos recentes.

¹⁷⁹ E que, como vimos, possuem diferentes significados para homens e mulheres.

¹⁸⁰ Nesse ponto chama a atenção o ritmo e a dinâmica do trabalho das coordenadoras da escola. Constantemente solicitadas e em interação direta com os vários segmentos da escola (professores, alunos, pais, direção), elas mereceriam uma pesquisa à parte. O que se apresenta entre o trabalho prescrito e o trabalho real dessas coordenadoras?

pode ter implicações para a própria saúde dos professores e para a qualidade da educação escolar.

A questão é que o ensino, à semelhança das demais formas laborais, é um trabalho socialmente finalizado. Para perseguir esses fins é necessário que os educadores conduzam todo um processo, ou seja, é necessário que esses professores atuem. O ensino, concebido como um trabalho, somente ganha movimento pela *atividade* dos professores. Mas trabalhar, importa sublinhar, envolve sempre arbitragens a serem feitas pelos trabalhadores. Era isso que Canguilhem (2001) parecia dizer ao constatar que se tudo no trabalho fosse redutível ao cálculo, então o projeto taylorista, com a Organização Científica do Trabalho, não teria se mostrado uma ilusão. Assim, se existem escolhas, arbitragens mesmo que ínfimas e obscurecidas, é porque existem valores que perpassam a relação entre o trabalhador e seu trabalho. Seguindo esse raciocínio e retendo que no trabalho circulam valores, portanto escolhas e critérios, o que acontece quando as situações laborais são crescentemente desfavoráveis ou tendem a inibir o trabalho individual e o coletivo?

Ora, se o trabalho engaja arbitragens, precisaríamos verificar a extensão do significado das palavras de alguns de nossos professores: **“nos prestamos serviços pra sociedade que eles não querem, nós somos os profissionais que o serviço que nós oferecemos é justamente o serviço que eles não querem receber**, porque você vai ao médico, o que você espera dele? Que ele te examine bem... Então, **esse serviço aqui não tá servindo ninguém... não tá servindo ninguém”** (P.6 História). Faz sentido aqui os apontamentos de Brito (2005), o trabalho pode tanto delinear uma relação de saúde como uma relação patogênica. Desse ponto de vista soa bastante impropriedade imputar como ‘resistência’ a não utilização pelos professores deste ou daquele material didático visto em tal curso, enfoque de conteúdos, técnicas, etc.. O que está em jogo no trabalho ultrapassa tudo isso.

Por último, cabe enfatizar que o âmbito da atividade de trabalho compreende a dimensão experimental da qualificação. Nela temos: saberes, valores, atividade. *Saberes* formalizados sim, porque precisamos da Ciência, precisamos dos conceitos¹⁸¹, mas também saberes tecidos em terreno, saberes da experiência de homens e mulheres no

¹⁸¹ “Os conceitos científicos devem servir para que se alcem ‘ao alto’ os conceitos espontâneos” (CLOT, 2006, p.134).

trabalho¹⁸². *Valores* porque o trabalho compreende escolhas, arbitragens mesmo que ínfimas e comumente não percebidas, mas que perpassam indivíduos e coletivos no trabalho. Recordemos o caso da professora de espanhol que havia se submetido a uma intervenção cirúrgica e mesmo sem findar sua licença médica estava lecionando normalmente: “um mês sem aula, já pensou! Se eu não tivesse me sentido bem, mas eu estou. Por que vou ficar em casa? Eu venho para a escola”. Saberes e valores que são atravessados pela *atividade humana*, daí a dificuldade em apreendê-la e, em seu permanente movimento, decifrá-la: “*a atividade é algo essencialmente motriz – e não apenas motriz em si, mas motriz na história*” (SCHWARTZ, 2007b, p.265, grifo do autor).

Assim, a dimensão experimental da qualificação do trabalho coloca em movimento a *inteligência da tarefa* no ensinar e diz respeito à realização efetiva do trabalho na escola. Todavia, o fundo sobre o qual esse trabalho é desenvolvido compõe aspectos que *afetam* seu desenvolvimento. É preciso refletir um pouco sobre isso.

O exercício profissional no magistério em escolas de Ensino Médio em Goiás compreende atribuições fixadas em âmbito nacional (por ex. a LDBEN), estadual (por ex. o Estatuto e Plano de Cargos e Vencimentos) e local (por ex. o projeto político-pedagógico da escola). Tais atribuições, esclarecendo, significam participar da elaboração da proposta pedagógica da escola, responsabilidade pelo zelo do processo de ensino-aprendizagem, etc. Em termos formais, elas fixam obrigações e ações próprias à docência. Todavia, a qualificação do trabalho no ensino envolve não somente atribuições que se projetam sobre os professores, como também, de outra parte, essa qualificação não se torna simplesmente mais inteligível pela apreciação direta do realizado, mesmo que se repute que aquilo que ali se realiza seja o justo e o adequado. Atribuições e realizado não são a explicação, mas o que precisa ser explicado. Desse ponto de vista é importante ampliar o foco da análise e agregar outros aspectos importantes, tais como o perfil de ingresso na profissão, a remuneração, o sistema de gestão da carreira em sua articulação com as formações adquiridas e, ainda, as questões relativas ao status social do magistério. Vejamos mais detidamente.

Como vimos, em observância a atual a LDBEN o Estado de Goiás estabelece como perfil de ingresso no magistério do Ensino Médio determinados padrões de

¹⁸² “É por outro lado dessa maneira que os conceitos científicos podem encontrar oportunidades de renovar-se” (*idem*).

formação (Licenciatura) e nível (Superior). O perfil de recrutamento somado a um conjunto de esforços da SEE/Goiás permitiu que mais de 90% dos professores goianos que atuam no Ensino Médio fossem titulados em Nível Superior. De outra parte, os vencimentos básicos dos professores são notadamente muito baixos e inferiores ao do conjunto dos trabalhadores brasileiros que estão no mercado formal, tanto os brasileiros que possuem o Ensino Médio completo ou o Ensino Superior tendem a receber remunerações mais elevadas que o grupo profissional dos professores. A dinâmica e as contradições entre o perfil do grupo profissional, sua evolução e o valor do trabalho sinalizam que outros aspectos estão em jogo nessa relação e repõem a qualificação como *constructo*. A rigor, não existe linha reta que atravesse esses elementos, ou seja, são instâncias que não guardam coincidência a priori. A relação entre eles, portanto, não é de identidade.

Tal caráter de construção social do valor que se atribui aos distintos trabalhos passa, ainda que não se circunscreva, pelo sistema e pelos meios utilizados para promover o desenvolvimento profissional dos professores. Nesse ponto entram em cena, pelo menos, dois importantes atores: o Estado como empregador e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás (SINTEGO). Ambos aparecem implicados no delineamento de um sistema que dispõe sobre o trânsito dos professores pela carreira do magistério. O referido sistema, consubstanciado no plano de cargos e vencimentos, projeta evolução da formação profissional e remuneração, abrindo possibilidade de progressão vertical (se licenciado, especialista, mestre ou doutor) e horizontal (tempo de efetivo exercício profissional, participação em programas de formação, em cursos, etc.). Nessa região, portanto, se encontram aprendizagem profissional e retribuição salarial.

No tocante aos vencimentos, o salário base dos professores da Educação Básica da rede estadual goiana compreendia no ano de 2007 o valor de R\$ 1.084, 00 para uma jornada de 40 horas-aula semanais. A passagem dos professores por formações possibilita incrementar esses vencimentos, o que, em princípio, forneceria incentivo para o aperfeiçoamento do trabalho docente. Todavia, diante de um quadro em que a remuneração básica recebida é baixa e muito distante da expectativa dos professores, dois caminhos são objetivamente possíveis e em acordo com a legislação: o primeiro é o da procura instrumental por formações (cursos de especialização, programas, etc.), o segundo é o recurso à extensão das jornadas de trabalho.

Em relação ao primeiro caminho, é importante sublinhar riscos eminentes diante do quadro institucional apresentado: o de instrumentalização e esvaziamento da formação. A formação reduzida à uma escalada por certificados, como também a formação que deriva circunscrita ao operacional e se esvazia dos conceitos, são as duas faces de uma mesma perspectiva regressiva. Como bem aponta Schwartz (1998), ninguém ganha quando se trapaceia com a dimensão conceitual da qualificação e favorecer o acesso das pessoas à formação não pode significar sua banalização. Quanto ao segundo caminho, o recurso à extensão das jornadas de trabalho, ele coloca em tela a relação entre trabalho e saúde. A questão é que a extensão da jornada como via para elevação dos rendimentos traz implicações importantes para o desenvolvimento da atividade de trabalho. É que ao espriar o trabalho do professor por um maior número de turmas, turnos, funções, escolas e redes de ensino, arrisca-se a solapar a dimensão qualitativa do trabalho. Ora, em tal contexto aspectos centrais para a escola, como a noção de projeto político-pedagógico, se empalidecem e o próprio sentido do trabalho é posto em xeque, pois que vimos com Duraffourg (2007) que o trabalhador não é indiferente a qualidade do que realiza e a eficácia de sua ação participa do sentido do trabalho. Nessas condições em que a carga de trabalho é substancialmente elevada os professores efetuarão regulações para continuar desenvolvendo suas atividades, mas ao risco ou ao preço de danos à saúde.

Nesses termos, a dimensão experimental da qualificação *pressupõe* (em sentido dialético, não de ordem seqüencial ou em hierarquia) a dimensão social e a dimensão conceitual e estas últimas influem na primeira. A atividade de trabalho é então afetada por aspectos que a atravessam e a ultrapassam. Isto confere inteligibilidade às situações acompanhadas com os nossos professores e permite, em parte, compreender as dificuldades da professora P.11 de Língua Estrangeira em seu sofrimento com o não-domínio de ferramentas fundamentais em sua área, também a situação da professora P.6 de História que ao realizar uma mostra em sua disciplina não conseguia a ajuda dos colegas ou, ainda, possibilita entender melhor o caso do professor P.5 de Física, um professor que parece ter sólida formação acadêmica inicial e é pós-graduado em nível de mestrado em sua área e que não cessa de apontar interdições ao desenvolvimento de seu trabalho. A compreensão do que se passa com esses professores vai então além da formação, mas vai além para inscrevê-la no quadro da relação entre a esfera da formação (em sentido amplo) e a esfera do trabalho.

Se se puder levar um ensinamento do conjunto de questões apresentadas nesta pesquisa talvez o mais fundamental diga respeito à necessidade de se atentar para algo que, relembrando a epígrafe na introdução desta tese, é dissimulado pela visibilidade que cria: o trabalho. Nesse ponto os pesquisadores já possuem caminhos percorridos, mas se o que foi visto nessas páginas que agora chegam ao fim tem sustentação, ainda temos um vasto horizonte para estudos e intervenção, envolvendo investimento em teoria, em método e em possíveis parcerias com escolas e entidades representativas.

*

O que foi anteriormente discutido parece trazer elementos que tanto sinalizam a importância como promovem indagações no que diz respeito às políticas educacionais, mas também à representação sindical. Ambas as instâncias, a partir de lugares diferentes, estão implicadas com o desenvolvimento da educação escolar. Com o interesse de instigar desdobramentos futuros, pode-se pensar em desafios de curto e longo prazo para cada uma das referidas instâncias. Começemos pelas políticas.

As políticas

Do lado das políticas um desafio importante é o de promover a melhoria da qualidade da educação. Desafio que, é claro, não é novidade e está inscrito no próprio dever do Poder Público. A educação é, sobretudo, um direito. O problema que importa destacar aí diz respeito aos processos desencadeados para que esse ensino de qualidade se realize. A questão é complexa, vasta demais. Não se pretende aqui resolvê-la. A pretensão é tão somente a de localizar em seu interior um aspecto que parece ser da maior importância: o trabalho dos professores.

A esse respeito, algumas interrogações ajudam a aquilatar o problema: será que as ações dos governos e das secretarias de educação não tendem a se pautar por uma visão simples do que é o trabalho e, mais especificamente, do que é o trabalho docente? Será que o modelo atual de organização do trabalho escolar e do trabalho do professor consegue responder ao desafio do oferecimento da educação escolar de qualidade? Será que artifícios como prêmios, bônus salariais, fixação de metas de aprovação e outros mecanismos semelhantes que vem se desenhando em algumas redes de ensino do país

são os meios mais apropriados para enfrentar o problema da qualidade no ensino?¹⁸³ Ou ainda, será que o farto investimento dos órgãos oficiais em programas de formação, nas assim chamadas capacitações, nos pequenos cursos, seminários, etc., não trazem implícito o entendimento de que o problema reside do lado dos professores?

Essas indagações não avalizam a compreensão de que os professores não possuam dificuldades ou limitações no tocante a formação inicial ou contínua. Concretamente, como vimos ao longo da pesquisa, eles podem tê-las ou não. A questão é de outra natureza. É que os estudos sobre os educadores vêm revelando um quadro de constrangimentos de tal ordem ao exercício da docência que faz pensar sobre até onde iremos com o atual modelo de organização do trabalho docente e da escola pública. Ambos parecem funcionar, se me permitem a caricatura, como uma espécie de ‘máquina barulhenta’. Se perguntarem: - Funciona? A resposta vem em seguida: - Funciona, mas...

Ora, é claro que enfrentar o problema da qualidade da educação é algo muito complicado e envolve ações em várias frentes (infra-estrutura dos prédios escolares, equipamentos, modelo de organização do trabalho escolar, etc.). Mas é forçoso reconhecer que sem as pessoas não há trabalho. Esta pesquisa sustenta que as iniciativas oficiais necessitam conferir um outro patamar de importância à problemática que envolve o trabalho dos professores, considerando em suas ações as demandas do *ponto de vista da atividade*. Nessa direção, o questionamento há muito efetuado pelos ergonomistas continua instigante: nós devemos adaptar as pessoas ao trabalho ou devemos adaptar o trabalho às pessoas?

Enfim, chegando a esse momento de conclusão do presente estudo é oportuno oferecer algumas indicações de modo a subsidiar um posterior projeto de redefinição do modelo de organização do trabalho docente na rede pública estadual goiana. Este é o objeto das reflexões a seguir.

¹⁸³ E na verdade se conhece pouco da efetiva repercussão desses procedimentos no trabalho dos professores. Do pouco que sabemos sobre tais procedimentos por meio de estudos realizados fora do campo da educação, nada autoriza o argumento da positividade do pagamento de acréscimos salariais ao desempenho do trabalhador; mesmo que pago ao grupo e não ao indivíduo, exclusão do colega que possui alguma dificuldade no trabalho, substituição dos que possuem problemas de saúde, perda de laços coletivos, reforço a individualização e erosão da ética podem aí se apresentar. A esse respeito cf. Silva, Nozaki, Puzone (2005). Os autores evidenciam essas questões no ramo de confecções, cujos novos modelos de organização da produção vêm fazendo uso das chamadas *células de produção*, sistema que articula coerção e consentimento.

A partir da base teórica que fundamenta esta pesquisa, dos documentos e ordenamentos legais consultados e dos resultados da investigação empírica realizada, é possível sustentar a necessidade da gestação de um novo modelo de organização do trabalho docente e da escola. Sua elaboração efetiva demanda obviamente a participação mais ampla das partes envolvidas, a Secretaria de Educação, o sindicato, representantes das escolas, etc.. Do mesmo modo, sua realização possivelmente acarretaria modificações na organização curricular, novos modos de acompanhamento e assessoria pedagógica às escolas, etc. No que apresento aqui, no entanto, o interesse é tão somente oferecer uma pauta de indicativos tendo em vista disparar um debate que parece tão importante como necessário. Tal pauta é assumida como uma proposta inicial para a discussão. Suas linhas centrais são indicadas na seqüência:

1 – *carga horária contratada por turnos/períodos de trabalho* – objetivamente, significa dispor a carga horária por turnos (por ex. o da manhã), de modo que o professor esteja na escola todos ou quase todos os dias em seu respectivo turno¹⁸⁴. Tal modo de alocação do professor na unidade escolar possibilita sua maior presença na instituição, permitindo então que ele esteja nas ocasiões em que se realizam reuniões, eventos em parceria com outros colegas e, principalmente, que esteja presente no próprio Trabalho Coletivo. O modelo atual, diferentemente, ao contabilizar carga horária e não turnos, faz com que alguns professores freqüentem a escola no turno da manhã durante uma ou duas vezes ao longo de uma semana, pois que sua carga é completada em outros turnos ou escolas, o que dispersa o trabalho do professor e enfraquece a efetividade e o desenvolvimento do projeto político-pedagógico. No modelo atual de organização do trabalho docente as horas-atividade adquirem uma feição meramente formal, não sendo concretamente operacionalizáveis.

2 – *Trabalho Coletivo semanal* – O Trabalho Coletivo do modo como é atualmente organizado (realizado aos sábados e mensal) possui vários inconvenientes: aumento da já excessiva carga de trabalho docente; avanço sobre o tempo destinado à família, descanso, lazer e formação cultural (por ex. ler uma revista semanal, ir ao cinema, etc.); outro problema é que no modelo de Trabalho Coletivo aos sábados fica subentendida a ausência dos professores que lecionam em outras escolas da rede estadual, municipal ou da rede privada, esta última com peso especial em se tratando de

¹⁸⁴ Semelhante modo de dispor do trabalho do professor é adotado pela Rede Municipal de Ensino de Goiânia, sem entrar aqui no mérito dos graves problemas que circundam a referida rede.

professores do Ensino Médio: na rede privada as escolas de grande porte têm os sábados como dia habitual de trabalho. Assim, o indicativo é que o Trabalho Coletivo é decisivo para o bom andamento do trabalho pedagógico da escola, mas que deve ser realizado semanalmente ao invés de mensalmente, bem como ser realizado ao longo da própria semana, não aos sábados. É importante ressaltar que a estruturação de condições para a efetiva realização do Trabalho Coletivo, com seu desenvolvimento e consolidação como algo integrante da cultura escolar, não desautoriza e não impede que a Secretaria de Educação ofereça cursos, programas, seminários... Mas o inverso não é verdadeiro, estes últimos podem ser ofertados passando por sobre a realidade de trabalho dos professores.

3 – *concentração da carga horária em apenas uma escola* – trata-se de um processo já em curso com o projeto da Reforma do Ensino Médio e que ganha corpo à medida que progride a municipalização do Ensino Fundamental e a estadualização do Ensino Médio. Todavia, precisa progredir e ser aprimorado. A concentração da carga horária em apenas uma escola possibilita que o professor constitua laços com seus colegas de trabalho, possibilita que o professor vivencie a instituição não como um lugar de passagem em que daqui a pouco abandona para ir lecionar em outra escola, com outro PPP, direção, colegas, séries... Ademais, essa é uma iniciativa que incide sobre a saúde do professor: a concentração da carga horária contribui para diminuir os deslocamentos das pessoas, evitando assim o desconforto e os contratempos típicos do trânsito das grandes cidades. Assim, tal medida concretamente significa ganhos muito simples e importantes como, por exemplo, poder calmamente realizar as refeições;

4 – *incentivo para que os professores adotem jornada de trabalho com dedicação exclusiva* – Este seria um objetivo em longo prazo, mas que parece importante por dois aspectos: 1) por favorecer a construção do valor *serviço público* e, potencialmente, de uma identidade profissional voltada para a coletividade social; 2) por possibilitar (devido ao salário e carga horária diferenciados) que bons profissionais possam permanecer no magistério público e a ele se dedicar, pois que no Ensino Médio mais que em outros segmentos da Educação Básica, os professores parecem experimentar um especial cruzamento de esferas entre o trabalho na escola pública e o trabalho na escola privada (particularmente evidente nas disciplinas de Biologia, Matemática, Química e Física). A proposta aqui é pela jornada de trabalho com

dedicação exclusiva, não por gratificações¹⁸⁵. Podemos pensar em prazos, até distantes: por que não, por exemplo, a partir de 2020? Na verdade, o tempo é uma questão menor, o que nós precisamos é discutir o projeto de educação escolar e de docência que queremos;

5 – *elevação salarial* – diretamente ligado aos pontos anteriores, a questão salarial é fundamental. Se o salário não conferir certa distinção profissional ao magistério será difícil torná-lo atraente para os jovens, reiterando uma escolha profissional mais accidental do que projetada. A remuneração indigna é o que franqueia situações em que se leciona em três turnos e em várias escolas. É preciso que sejamos mais objetivos no enfrentamento dessa questão, mas não se deve isolar o salário do contexto de trabalho (as condições de trabalho, sistema de contratação, respeito profissional, etc.). Salário e contexto estão necessariamente relacionados¹⁸⁶.

Os cinco pontos mencionados compõem antes uma pauta para discussão do que uma proposição formal e acabada. Trata-se, sem nenhuma pretensão de originalidade, do esboço de alguns modos de se dispor do trabalho dos professores da rede pública. O trabalho docente, vale ainda uma vez enfatizar, precisa estar no centro das preocupações das políticas, pois que não é tão somente um item de uma lista com os demais aspectos da educação escolar, a não ser que tenhamos uma visão bastante restrita do que é o trabalho humano...

¹⁸⁵ O pagamento adicional por dedicação exclusiva está previsto na Lei nº 13.909/2001 na forma de gratificação e com inconvenientes que dificultam sua operacionalização e desestimulam que os professores façam a adesão por ela (por ex. o Art.62 §1º da referida Lei estabelece que a gratificação não é incorporada ao salário para fins de aposentadoria).

¹⁸⁶ Com isso marca-se posição oposta ao raciocínio de causa e efeito que circunda o debate sobre a questão dos salários no magistério. Tais argumentos ao buscarem em variáveis isoladas a explicação (por ex. os bons resultados no SAEB obtidos por uma unidade escolar localizada em um município economicamente pobre) e estabelecerem correlação entre elas (se a situação era precária e mesmo assim tiveram bons resultados...) não explicam rigorosamente nada. Nem para confirmar ou negar a proposição. O motivo é que tal raciocínio tem o ponto falho já em sua origem: parte de premissas equivocadas e conduz a resultados igualmente equivocados. Isto por dois motivos: primeiro, não é possível afirmar categoricamente que a elevação dos resultados de uma escola em determinado teste signifique melhoria na aprendizagem dos alunos (existem muitos aspectos intervenientes e que impedem simplificações, por conseguinte, não se deve exorbitar o que os dados das macro-avaliações podem nos oferecer); em segundo lugar, raciocínios de causa e efeito flagrantemente desconsideram o contexto escolar. Proposições da mesma cepa têm história no campo da educação, a desconsideração do contexto foi uma das maiores críticas que pesaram sobre as pesquisas do tipo *processo-produto* nos anos de 1960. Para essas perspectivas, a educação escolar é um dado do qual se somam ou subtraem-se elementos, não uma relação social.

Os sindicatos

No tocante aos sindicatos, o desafio que se apresenta envolve a natureza de sua intervenção e relação com os educadores. Com base nos autores que fundamentam a presente pesquisa, pode-se inferir que uma importante via para a ação sindical passa pela dimensão qualitativa do trabalho, mais propriamente pela consideração da *atividade* e das conseqüências que dela podem ser retiradas. É preciso explicar isso melhor.

A questão, apontam Di Ruzza & Schwartz (2003), é que quando se está diante de uma atividade exercida no âmbito do trabalho sob a forma da relação salarial, as normas antecedentes se inscrevem em uma estrutura hierárquica, em relações econômicas e de poder. Nesse quadro, o re-trabalho das normas antecedentes para o cumprimento da tarefa, ou seja, a *renormalização* processada pela atividade possui um fundamento contestador. Segundo os autores, “‘trabalhar de outra maneira’, a necessidade de cumprir uma certa tarefa, mas também a exigência de ‘renormalizar’ parcialmente sua atividade, mesmo que seja apenas para poder ‘viver’ no trabalho, tomam imediatamente um significado subversivo ” (p.4, grifos dos autores). Ora, mas algo assim não seria do interesse dos sindicatos?

Di Ruzza & Schwartz (2003) entendem que sim. Para os autores, a dimensão contestadora presente na atividade é particularmente importante para os sindicatos: “mesmo que ela não seja explicitamente formulada na maior parte do tempo, [nos parece ser] um cimento fundamental do funcionamento, enquanto coletivo relativamente homogêneo, de uma organização sindical que luta por outros usos da força de trabalho humana” (p. 4-5).

Esse aspecto mencionado parece particularmente importante: a idéia do sindicato como instituição ligada à luta por outros usos da força de trabalho. Tal perspectiva se aliada ao entendimento de que a atividade veicula, mesmo que em penumbra, aspectos contestadores e afirmadores do humano no trabalho, desperta interesse. Isto por três motivos: o primeiro deles é que o sindicato é instância fundamental para a luta por melhorias na educação e no trabalho dos educadores; o segundo é que a relação dos professores com sua representação sindical não é de ‘aderência natural’, portanto precisa ser trabalhada pelo sindicato; o terceiro motivo está no fato de que tal perspectiva questiona modelos de relação entre o sindicato e seus

filiados há muito consolidados e que parecem se mostrar limitados na contemporaneidade.

A natureza do desafio a ser enfrentado pelos sindicatos pôde ser identificada ao longo do desenvolvimento das *instruções ao sósia*. Nas *instruções* uma das perguntas norteadoras tratava especialmente da questão sindical. O sósia perguntava desde o nome do sindicato até o tipo de relação que deveria ser mantida, se era preciso se filiar, como deveria ser sua participação, etc. Após todo o processo da seção de instruções, uma discussão coletiva com os demais professores presentes acontecia. Um dado que chamou atenção foi que, via de regra, as instruções e as acaloradas discussões subseqüentes indicaram uma posição muito crítica dos professores em relação à representação sindical, derivando por vezes em uma visão bastante negativa, senão de mero formalismo entre o docente e sua entidade representativa

Nessas circunstâncias foi comum a constituição de uma imagem do sindicato como instituição que parece lutar por interesses não confessados, instituição aderente a outros interesses que não os de sua base de representação: “Eu sou sindicalizado, mas sempre fiquei com o pé atrás com o sindicato. Eu acho que nosso sindicato é muito ligado ao Governo, com pouca ação prática no que diz respeito ao professor” (P.4 História). Os professores não ignoram que o sindicato é importante, nem se eximem da necessária mobilização em determinados contextos, mas os vínculos parecem ser frágeis, como se depreende da seguinte indicação ao sósia: “Bem, você deverá ser atuante, ir as manifestações, aderir à greve quando tiver, vai ser sindicalizado. Mas é isso, fazer manifestações, greves. Não vai ter uma relação maior não” (P.1 Geografia). Algumas críticas são bem severas, sinalizando uma espécie de presença/ausência do sindicato nas escolas e na vida profissional dos professores. De todo modo o sindicato é criticado, não recusado.

A importância da representação sindical é reconhecida pelos professores, alguns chegam até a indicar os aspectos nos quais o sindicato é falho e poderia melhorar. Uma questão recorrente aí foi a necessidade de uma maior presença institucional do sindicato, o que não é fácil reconhecem alguns professores: “a direção do sindicato atualmente só tem três ou quatro pessoas à disposição, os outros trabalham lá mas tem suas 40 horas em sala de aula”, dizia a professora P.3 de Matemática. Na mesma direção segue o comentário da professora P.1 de Geografia no momento das discussões coletivas: “Eu não condeno o sindicato não... do mesmo modo que nós

falamos que os alunos são desmotivados, nós professores somos desmotivados. Acho que a culpa não está só no sindicato. Se o sindicato tem culpa é em não mobilizar, em não formar essa consciência política do professor, se as greves não dão certo não é culpa do sindicato, é culpa da nossa desorganização... o professor fala do sindicato, mas não participa, não pergunta, não adere a greve, não se informa”. Ora, como equacionar essa relação entre os professores e o sindicato? Não há respostas fáceis.

Por um lado, a conjuntura contemporânea é adversa (aceleradas mudanças no mundo do trabalho, mundialização da economia de mercado, novas formas da exploração do trabalho, etc.). Por outro, os sindicatos talvez hoje sejam mais necessários que nunca. Uma mensagem que em certa época figurou no alto da página na internet do sindicato dos professores da rede pública de São Paulo dá o tom do problema: *Sozinho o problema é seu!* Os desafios, como se nota, não são pequenos. Tentando enfrentar essas questões alguns estudiosos atentos ao quadro atual da educação têm buscado saídas, repondo a importância dos sindicatos: “O sindicato, ao lado da escola, é também espaço de construção do sujeito coletivo e, ao mesmo tempo, de sua manifestação” (ALMEIDA, 2000, p. 3). Essas tentativas são de manutenção da capacidade de mobilização e do revigorar da ação sindical, mas na busca de constituição de outras relações entre este e os professores. Vejamos dois exemplos que parecem significativos. O primeiro é o do estudo apresentado por Almeida (2000), o segundo o de Barros, Heckert, Oliveira (2005).

Segundo Almeida (2000), os sindicatos poderiam se envolver nos processos de desenvolvimento profissional dos professores, conceito que “pressupõe a idéia de crescimento, de evolução, de ampliação das possibilidades de atuação dos professores” (p.2). A autora relata em seu estudo três experiências dessa natureza realizadas em diferentes países (Brasil, Espanha e Portugal) e comenta mais detidamente o caso brasileiro, experiência na qual tomou parte em atuação conjunta com o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial Estado de São Paulo (APEOESP). Esse espaço coletivo que ali se estrutura, ela explica, se opõe à lógica formativa individualizante, desencadeia relações e tece vínculos no interior da categoria, possibilitando aos professores vivenciarem experiências políticas que contribuirão com sua identidade profissional. Para a autora isso é fundamental: “Parece-nos importante que os sindicatos assumam que a formação dos professores também é um território de sua competência”, e complementa: “Como fazê-lo depende do envolvimento de cada sindicato e, portanto, é

um campo aberto” (p.13). Todavia, como a autora observa, os sindicatos parecem não compreender muito bem os campos em que podem atuar e, por vezes, secundarizam seu papel como instância de formação contínua dos educadores.

As dificuldades de redimensionamento da relação entre o sindicato e os professores foi também constatada por Barros, Heckert, Oliveira (2005). O estudo apresentado pelas autoras diz respeito a uma pesquisa realizada em escolas públicas de Vitória no Estado do Espírito Santo. O objetivo das autoras era analisar os aspectos da organização do trabalho que estavam contribuindo para o adoecimento dos profissionais da educação e as estratégias que esses profissionais construíam para resistir a esse processo. O foco das autoras era, portanto, a problemática de trabalho e saúde. Contudo, um interesse subjacente orientava intencionalmente o processo: o de superar a concepção estreita de saúde (assistência, prevenção, etc.) presente no movimento sindical, alargando-a para outras esferas, permitindo assim melhor aproximação ao cotidiano dos professores nas escolas, abrindo novos horizontes via dimensão coletiva/política. As autoras perguntam se isso não seria também atribuição e fonte de preocupação dos sindicatos:

O movimento sindical quando permeado por uma compreensão de que a organização precede a luta, acaba por negligenciar importantes movimentos que se engendram na escola e, assim, se distanciar ainda mais do trabalho cotidiano nas escolas com suas invenções e precarização. Importante seria perceber que esses movimentos interferem na ação sindical, vitalizando-a, bem como tem a potência de interpelar o modo como a educação pública vem sendo encaminhada em nosso país. Trataria de esvaziamento da luta sindical ou de esgotamento de um certo modo de ação sindical? Partir das demandas formuladas no cotidiano de trabalho das escolas públicas não poderia revigorar essa ação sindical? (BARROS, HECKERT, OLIVEIRA, 2005, P.13)

Assim, o estudo apresentado por Barros, Heckert, Oliveira (2005) e o apresentado por Almeida (2000) acabam em suas diferenças se encontrando diante de um problema em comum: o das dificuldades do sindicato em incorporar outros modos de relação com os professores. Esse é mesmo um aspecto complicado: os sindicatos parecem ter dificuldade em se interessar por aspectos menos visíveis do ato laboral, no sentido de dificuldade em se interessar pelos aspectos qualitativos do trabalho, o gesto

bem feito, bem pensado, o prazer em trabalhar junto, a profissão como história comum¹⁸⁷.

Os sindicatos, vale ainda uma vez dizer, são instituições que lutam por outros usos da força de trabalho e por aí fundamentais para que tenhamos melhorias na instituição escolar e no trabalho dos educadores. Os sindicatos docentes são atores sociais implicados no problema da qualidade da educação. Qualidade é uma palavra complicada, pode servir a muitos propósitos. Conforme Terezinha Rios, uma educação de qualidade se enlaça com o trabalho docente bem feito, mas não se trata de um fazer em si: “O trabalho docente competente é um trabalho que faz bem. É aquele em que o docente mobiliza todas as dimensões de sua ação com o objetivo de proporcionar algo bom para si mesmo, para os alunos e para a sociedade” (RIOS, 2006, p.107). Esse parece ser um bom projeto a ser desenvolvido. Não se alojaria aí, com todas as conseqüências a serem tiradas desse conceito, a aspiração à saúde em seu sentido mais amplo?

*

A redação da presente pesquisa foi realizada durante o final de 2007 e todo o ano de 2008. No decorrer desse período o tema da educação esteve freqüentemente presente no debate político local, nacional e nos noticiários.

No Estado de Goiás, precisamente no segundo semestre de 2008, os professores da rede pública estadual realizaram algumas manifestações ao longo do ano letivo. Repetindo o ocorrido em 2007, houve no ano de 2008 uma greve de longa duração, totalizando 58 dias. Os professores não lograram atendimento às suas reivindicações. Os salários dos que aderiram à greve e paralisaram suas atividades foram cortados. No mesmo ano de 2008 a Secretaria de Estado da Educação ofertou cursos e realizou seminários com professores e gestores que, entre outras ações, somaram-se às destinadas ao aprimoramento do ensino e às inovações pedagógicas nas escolas públicas estaduais (por ex. o desenvolvimento do projeto de Ressignificação do Ensino Médio e o projeto da Escola de Tempo Integral).

¹⁸⁷ Cf. Clot (2006b).

De outra parte, em âmbito nacional a imprensa, televisiva e impressa, reportou diversas matérias sobre a qualidade precária da educação brasileira, noticiando a sofrível posição do país nos testes comparativos internacionais, mas também o problema dos baixos salários, que os professores faltam muito ao trabalho, que certos Estados, nomeadamente São Paulo, estão adotado políticas de remuneração por meio de bônus para as escolas que melhorem seu desempenho, etc.. Mais recentemente, a polêmica acompanhou a implementação do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério da Educação Básica: o piso foi instituído pela Lei nº 11.738/2008 e estabelece que, a partir de 2009, nenhum professor no Brasil receba vencimentos inferiores a R\$ 950,00 por jornada de 40 horas semanais. A Lei foi questionada por alguns governadores quanto a sua constitucionalidade. Mas a demanda não envolve somente o zelo com a norma constitucional, em seu bojo seguem preocupações quanto aos custos que a implantação do Piso acarretará, tanto pela fixação do valor mínimo da remuneração, como pela fixação de 2/3 da carga horária do professor para atividades de interação com os alunos (Art. 2º, §4º), sendo o restante da carga horária, portanto, pelo menos 1/3 dela, destinada ao trabalho de planejamento, preparação das aulas com os colegas, trabalho coletivo mediado pela coordenação da escola, etc..

Os parágrafos anteriores contêm mais que relatos paradoxais. O que eles expressam são as contradições e os impasses que circulam em torno de uma compreensão demasiadamente estreita da atividade humana de trabalho, cuja tibieza das políticas educacionais só faz reforçar ao passo que é orientada por ela. Como lembra Y. Schwartz, temos de nos perguntar: o trabalho é algo simples ou é uma realidade complicada para se compreender?

A visão que simplifica o trabalho vem de longe e fez escola. Ela atravessa há muito o mundo do trabalho, no que os modelos de gestão mais antigos ou modernos testemunham, mas também povoa o senso comum. A educação, obviamente, não ficou imune a ela. Mas, em algumas circunstâncias, na dependência da natureza da ocupação e do nível de responsabilidade social que pesa sobre a pessoa, essa visão simples do trabalho pode ter maiores ou menores conseqüências para a sociedade. Não sem conteúdo ideológico (no sentido de obscurecimento da realidade), ela aparece nos discursos do campo educacional e comumente focaliza os aspectos mais visíveis do ensino tomando por explicação o que deveria ser explicado. Por exemplo, em janeiro de

2008 uma propaganda do Governo Federal veiculada nacionalmente buscava incentivar a formação contínua dos professores nas escolas e mostrar seus benefícios no tocante à melhoria da qualidade do ensino. A propaganda tinha início com a seguinte frase: “Em Jaraguá, interior de Goiás, a vontade de aprender começa pelos professores. Para quebrar a rotina das aulas eles procuram apoio nos cursos de capacitação”. Na sequência, após indicar os problemas da escola e sua superação dada a “vontade, mobilização e criatividade dos professores”, observam que agora os alunos não querem mais faltar às aulas e aprendem de modo muito mais prazeroso. Ao final da propaganda o caminho é indicado: “formação continuada: incentive na sua escola”. De uma só vez, faz-se taboa rasa de tudo o que é estrutural no trabalho docente e também da complexidade que ali se produz: o que aparece é o gesto, não seus custos. A explicação do trabalho por meio de uma suposta ‘vontade’ dos profissionais é seu corolário, algo tanto recorrente como esotérico.

Refletindo sobre o conjunto dessas questões, penso até quando os problemas estruturais da área educacional continuarão a ser circundados, mais que efetivamente enfrentados. Até quando continuaremos a circular as questões centrais? Jacques Duraffourg narra uma situação que parece exprimir bem o que aqui está sendo sublinhado. Ele conta que enquanto aprendia seu ofício (ergonomia) com Alain Wisner visitaram uma grande empresa francesa de equipamentos eletrônicos, cujos problemas eram graves, chegando a 18% de absenteísmo e elevada rotatividade dos funcionários. A empresa, conta Duraffourg, estava situada em uma cidade interiorana no Oeste da França e enfrentava crescentes dificuldades com o recrutamento, no que o chefe de pessoal explicava para ele e Wisner que sempre pediam aos prefeitos e padres que estão em um raio de 30 km para que indicassem moças para trabalhar na empresa. Duraffourg¹⁸⁸ narra uma parte do diálogo entre Wisner e o chefe de pessoal da empresa. O diálogo é instrutivo sobre os modos de se conceber o trabalho. É Wisner quem inicia a conversa:

- Mas então você teve que aumentar o restaurante da empresa, introduzir serviços de ônibus. Tudo isto custa caro?
- Certamente, é preciso alimentá-las e transportá-las (*sic*). Mas isto não resolve nada do ponto de vista do absenteísmo. Aquela que perdeu ônibus, azar: o dia está perdido.

¹⁸⁸ Cf. Duraffourg (2007, p.55-56).

- Mas você não vai poder ir mais longe, você está quase no fim.
- Veja, se as pessoas do lugar não querem o trabalho que lhes é oferecido (a empresa oferecia os melhores salários da região), muda-se a fábrica, vai-se para outro lugar. Há outros lugares onde há uma população feminina que procura trabalho. Na França ou no estrangeiro.
- Sim, responde Wisner, isso permitirá às pessoas trabalharem, no final das contas! Mas o mesmo fenômeno vai se produzir em outros lugares! Felizmente a terra é redonda, quando você tiver completado a volta, será preciso que você resolva as verdadeiras questões.

Durauffourg comenta na sequência que vários anos depois ao ler o jornal se lembrou do referido diálogo e da empresa, pois que esta fazia parte dos noticiários: instalada na Indonésia, a empresa em um período de três anos causava danos à visão das jovens que trabalham nas linhas de montagem dos componente micro-eletrônicos, no contexto de um país pobre e com mão de obra abundante a empresa substituíam facilmente as funcionárias: “Bem, esta empresa não fez ainda a volta da terra e o que ela não pode mais fazer no Oeste da França, ela realiza muito longe dali: ela desgasta prematuramente as pessoas antes de descartá-las” (p.54).

O que ensina o episódio descrito por Durauffourg? Em uma palavra: que é preciso tocar nas questões de fundo e encontrar a problemática dos conteúdos e das condições de trabalho. De minha parte, quando leio textos e noticiários sobre as políticas de incentivo por meio de bônus salarial, sobre os índices de absenteísmo docente, ‘vontade’ e ‘iniciativa’ como explicação para o desempenho da escola, novos dispositivos para ‘medir’ o que o professor ensina aos alunos, outra reforma curricular... Eu penso, acompanhando as conclusões de Wisner e Durauffourg: a terra é redonda!

REFERÊNCIAS

ALALUF, Matéo. *Le temps du labeur: formation, emploi et qualification em sociologie du travail*. Bruxelles: Université de Bruxelles, 1986.

_____. Introduction. In: ALALUF, Matéo; ROLLE, Pierre; SCHOETTER, Paul (coord.). *Division du travail et du social*. Toulouse: Éditions Octarès, 2001.

ALMEIDA, Maria I. Desenvolvimento profissional docente: uma atribuição que também é do sindicato. In: ANPED, 23, 2000, Caxambú. *Anais...* Caxambú, 2000. CD-Rom.

_____. O trabalho dos educadores. In: SILVA, Aída M.M.; AGUIAR, Márcia Â. S. (orgs.). *Retrato da escola no Brasil*. Brasília: CNTE, 2004.

ALVES, Wanderson F. *Paradigmas de formação docente e a Educação Física Escolar: uma análise na pós-graduação*. 2003. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília.

_____. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.23, n.2, p.263-280, maio/ago. 2007.

_____. Quando ensinar não é o mais importante: reflexões sobre o trabalho docente e o ofício do aluno no contexto atual. *Olhar de Professor*, 10 (1), p.159-178, jan-jun. 2007.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Ana R. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

ANDRÉ, Marli. Política de formação docente e seus efeitos na sala de aula. In: ROSA, Dalva E.; SOUZA, Vanilton C. (orgs.) *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

APPLE, Michael; TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Teoria e Educação*, n.4, “Dossiê: interpretando o trabalho docente”, p.62-63, Porto Alegre, 1991.

ARROYO, Miguel G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. *Educar em Revista*. Belo Horizonte, n.37, jul. 2003.

AZZI, Sandra. *Da autonomia negada à autonomia possível – trabalho docente na escola pública capitalista: um estudo a partir da sala de aula*. 1994. 156f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo.

BARROS, Maria E.; HECKERT, Ana L. C.; OLIVEIRA, Sonia P. Um ‘novo’ desafio para o movimento sindical: a saúde como tema e estratégia. In: ANPED, 28, 2005, Caxambú. *Anais...* Caxambú, 2005. CD-Rom.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Abel S. Análise da formação continuada dos professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. In: In: MARIN, Alda J. *Educação continuada*. Campinas: Papirus, 2000.

BORGES, Cecília M. F. & TARDIF, Maurice (orgs). Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. *Educação & Sociedade*, ano 22, n.74, p.11-26, Campinas, abr. 2001.

BORGES, Cecília M. *Os professores da Educação Básica de 5ª a 8ª séries e seus saberes profissionais*. 2003. 210f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. Rio de Janeiro.

BRACHT, Valter. *Pesquisa em ação: educação física na escola*. Ijuí: Unijuí, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL. MEC/SEEF. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília, 1999.

BRASIL. MEC/CNE. Resolução 01/2002. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica*. Brasília, 2002.

BRASIL. MEC/SEB. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica – Orientações Gerais*. Brasília, 2005.

BRASIL. Lei nº 11.738/2008, Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do Art. 60 do Ato das Disposições Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 2ªed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

BRITO, Jussara. Trabalho e saúde coletiva: o ponto de vista da atividade e das relações de gênero. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10 (4): 879-890, 2005.

BRITO, Jussara; ATHAYDE, Milton. Trabalho, educação e saúde: o ponto de vista enigmático da atividade. *Educação, Saúde e Trabalho*, v.1, n.2, p.63-89, 2003.

BRUSCHINI, Maria C. A. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v.37, n. 132, p. 537-572, set-dez. 2007.

BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO, Lúcia (org.). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila A. *Gestão democrática da educação*. 6ªed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BUENO, Maria S. S.. Orientações nacionais para a reforma do ensino médio: dogma e liturgia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.109, mar. 2000, p.7-23.

CAMPOS, Alexandre C. O. *A Escola Sara: análise do currículo nos ciclos da rede de ensino cuiabana*. 2007. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo.

CAMPOS, Silmara & PESSOA, Valda I.F. Discutindo a formação de professores e professoras com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elisabete M. (org). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

CARVALHO, Janete M. & SIMÕES, Regina H.S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: INEP/MEC. Série: *Estado do conhecimento 06. Formação de professores no Brasil (1990/1998)*, Brasília, 2002.

CARVALHO, Marília P. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. *Revista Brasileira de Educação*, n.2, mai/jun/jul/ago, p.77-84, 1996.

CANGUILHEM, Georges. Meios e normas do homem no trabalho. *Pro-Posições*. Campinas, v.12, n.2-3, p. 109-121, jul.-nov. 2001.

_____. *O normal e o patológico*. 6ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CASTRO, Nadya A. Qualificação e reestruturação das relações industriais: uma nova moeda de troca? *Educação & Sociedade*. Campinas, ano XVIII, n.61, p. 36-63, dez. 1997.

CASTRO, Nadya A.; GUIMARÃES, Antônio S. A. Além de Braverman, depois de Burawoy: vertentes analíticas na sociologia do trabalho. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n.17, p.44-52, out. 1991.

CLOT, Yves. Le collective dans l'individu? In: 38º congrès de la SELF: modeles et pratiques de l' analyse du travail, Paris, 2003. *Actes...* Paris, 2003. Disponível em www.ergonomie-self.org. Acesso em nov. de 2008.

_____. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. Entrevista. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, vol. 9, n.2, p.99-107, 2006b.

CHARLOT, Bernard. O sujeito e a relação com o saber. In: BARBOSA, Raquel L.L. (org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

CODO, Wanderley (coord.) *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: CNTE/Vozes, 2000.

COLLARES, Cecília A. L; MOYSÉS, Maria A; GERALDI, João W. *Educação continuada: a política da descontinuidade*. Educação & Sociedade. Campinas, ano XX, n.68, p.202-219, dez. 1999

COSTA, Marisa V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COUTINHO, Carlos N. Gramsci e o Brasil. *Reportagem*, n.50, p.1-6, nov. 2003. Disponível em www.artnet.com.br/gramsci/arquiv314.htm. Acesso em 05 de fevereiro de 2004.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Daisy M. Saberes, qualificações e competências: qualidades humanas na atividade de trabalho. In: ANPED, 28, 2005, Caxambú. *Anais...* Caxambú, 2005. CD-Rom.

_____. Notas conceituais sobre atividade e corpo-si na abordagem ergológica do trabalho. In: ANPED, 30, 2007, Caxambú. *Anais...* Caxambú, 2007. CD-Rom.

CRIBB, Alain; BALL, Stephen. Towards an ethical audit of the privatization of education. *British Journal of Educational Studies*, v. 23, n.2, p. 115-128, jun. 2005.

CURY, Carlos R. J. *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez, 1987.

DADOY, Mireille. Lês systèmes d'évaluation de la qualification du travail: pratique et idéologie. *Sociologie du Travail*. Spécial "La qualification du travail", n.2, p. 115-135, avril/juin, 1973.

DANIELLOU, François. Introdução: questões epistemológicas acerca da ergonomia. In: DANIELLOU, François (coord.). *A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos*. São Paulo: Edgard Blücher, 2004.

DEJOURS, Christophe. *A loucura do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. Introdução à psicopatologia do trabalho. In: HIRATA, Helena (org.). Divisão capitalista do trabalho. *Tempo Social*. São Paulo, 1(2): 73-103, 2ª sem. 1989.

DEMAILLY, Lise. La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du travail*, n.1, p.59-69, 1987.

DI RUZZA, Renato & SCHWARTZ, Yves. Da atividade militante à elaboração de saberes. *Education Permanente*. Paris, n.1, v.154, p. 1-9, 2003. Texto disponível em www.ergologie.com . Acesso em 15 de abr. 2008.

DOMINGUES, José L.; TOSCHI, Mirza S.; OLIVEIRA, João F. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, abr. 2000, vol.21, n.70, p.63-79. .

DOMINGUES, Isaneide; ALMEIDA, Maria I. O coordenador pedagógico na escola pública: a formação contínua do docente, as políticas educativas e a cultura escolar. In: ENDIPE, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre, PUC/RS, 2008.

DOURADO, Luiz F. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: FERREIRA, Naura S. C. & AGUIAR, Márcia A. S. (orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo : Cortez, 2000.

_____. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n.80, p.234-252, set. 2002.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Shön não entendeu Lúria). *Educação & Sociedade*, v.24, n.83, p. 601-625, Campinas, ago. 2003 ortez, 2002.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

_____. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.19, n.64, p. 87-103, set.1998.

_____. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, Rui. *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 2003.

DURAFFOURG, Jacques; SCHWARTZ, Yves; DAVEZIES, Pierre. *L'ergonomie: une pratique de connaissance de l'activité em situation reelle de travail*. Grenoble: A.C.T.I.V.I.T.E., s.d., (mimeo).

DURAFFOURG, Jacques. O trabalho e o ponto de vista da atividade. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (orgs.). *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

DURRIVE, Louis. Introdução. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (orgs.). *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

FACCI, Marilda G.D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FAUSTO, Ruy. *Marx: lógica e política – investigações para a reconstituição do sentido da dialética (Tomo II)*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *Marx: lógica e política – investigações para a reconstituição do sentido da dialética (Tomo III)*. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. *A esquerda difícil: em torno do paradigma e do destino das revoluções do século XX e alguns outros temas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*, n.4, “Dossiê: interpretando o trabalho docente”, p. 41-61, Porto Alegre, 1991.

FERREIRA, Renata B. Explicitação do saber tácito: controvérsias sobre sua transmissão e aprendizado. In: SIMPÓSIO TRABALHO E EDUCAÇÃO, 4, 2007, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, Fae/UFGM, 2007.

FERRETTI, Celso J. *et al.* Escola e fábrica: vozes de trabalhadores de uma indústria de ponta. *Cadernos de Pesquisa*, n.118, p.155-188, março/2003.

_____. A reforma do Ensino Médio: uma crítica em três níveis. In: BARBOSA, Raquel L. L. (org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Unesp, 2003b.

_____. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos sobre as relações entre trabalho e educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.25, n.87, p.401-422, maio/ago. 2004.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JÚNIOR, Arlindo; MELO, Gilberto Francisco. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta M; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabeth M. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

FREIRE, Juciley S. E. *A concepção de competência na formação continuada dos professores da Educação Básica: O Programa Parâmetros em Ação*. 2002. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

FREITAS, Helena C.L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, v.23, n.80, p.137-168, Campinas, set. 2002.

FREITAS, Luiz C. A internalização da exclusão. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.23, n. 80, p.301-327, set. 2002.

_____. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

FRIEDMANN, Georges; NAVILLE, Pierre. *Tratado de sociología del trabajo*. Vol.1. México: Fondo de cultura económica, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984.

FONTANA, Klalter B. & TUMOLO, Paulo S. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 90. In: ANPED, 29, 2006, Caxambú. *Anais...* Caxambú, 2006.

FUSARI, José C. *A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão*. 1988. 250f. Dissertação (Mestrado em Educação: Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

_____. Avaliação de modalidades convencionais e alternativas de educação contínua de educadores: preocupações a serem consideradas. In: BICUDO, Maria A.V.; JÚNIOR, Celestino A.S. *Formação do educador e avaliação educacional* (v.2). São Paulo: UNESP, 1999.

GAGE, Nicholas (org.). *Handbook of research on teaching*. A project of American Educational Research Association. Chicago: Rand McNally, 1963.

GAMA, Maria E.; TERRAZAN, Eduardo A. Características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do país. In: ANPED, 30, 2007, Caxambú. *Anais...* Caxambú, 2007. CD-Rom.

GASPARINI, Sandra M; ASSUNÇÃO, Ada Á; BARRETO, Sandhi M. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.31, n.2, p.189-199, 2005.

GATTI, Bernadete A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

_____. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.37, p.57-70, jan.-abr. 2008.

GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2ªed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, J. Reformas educativas Y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española. In: WARDE, Mirian J. (org.) *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

GUÉRIN, François *et al.* *Compreender o trabalho para transformá-lo*. São Paulo: Edgard Blücher, 2001.

GOIÁS. Lei nº 13.909 de 25 de setembro de 2001. *Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério*. Goiânia, 2001.

GOIÁS/SEE. Superintendência de Ensino Médio. *Cadernos de textos da primeira etapa do curso de capacitação dos coordenadores da Reforma do Ensino Médio*. Goiânia, 2001. www.see.go.gov.br/portal/supem/documentos/caderno_de_textos_do_professor.pdf f. Acesso em 15 de abr. 2008.

_____. *Reforma do Ensino Médio: novos caminhos – legislação, princípios e conceitos*. Goiânia, s.d.

_____. *Educação em Goiás: balanço de dados 1999-2005*. II Seminário de diretores [s.l., s.d.]. Disponível em <http://educação.go.gov.br/portal/suda/seminarios>. Acesso em abr. 2008.

GÓIS, Antônio; COLLUCCI, Cláudia. Título de doutor perde força na rede privada. *Folha de São Paulo*, versão virtual disponível em www1.folha.uol.com.br/folha/educação/ult305u16854.shtml. Acesso em dezembro de 2006.

GOMES, Luciana; BRITO, Jussara. Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. Rio de Janeiro, ano 6, n.1, p.49-62, 1ªsem. 2006.

GUIMARÃES, Valter S. *A capacitação docente em serviço: intenções e resultados*. 1992. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 37, n. 132, p.595-609, set.-dez. 2007.

HYPOLITO, Álvaro L. M. *Trabalho docente, classe social e gênero*. Campinas: Papirus, 1997.

HOBBSAWM, Eric. Renascendo das cinzas. In: BLACKBURN, Robin (org.). *Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

HUBAULT, François; BOURGEOIS, Fabrice. Disputes sur l'ergonomie de la tâche et de l'activité, ou la finalité de l'ergonomie em question. *Activités*, v.1, n.1, p.34-53, (2004).

INFORSATO, Edson C; GALINDO, Camila. Formação continuada errática e necessidades de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas. In: ANPED, 29, 2006, Caxambú. *Anais...* Caxambú, 2006. CD-Rom.

KUENZER, Acácia Z; CALDAS, Andréa. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: SIMPÓSIO TRABALHO E EDUCAÇÃO, 4, 2007, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, Fae/UFMG, 2007.

KUENZER, Acácia Z. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? *Trabalho, Educação e Saúde*, v.5, n.3, p.491-508, nov-fev. 2007.

LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos? *Educação & Sociedade*. Campinas, v.23, n.78, p.37-56, abr. 2002.

LANTHEAUME, Françoise. 'Malaise' enseignant, enseignants 'en difficultés', souffrance au travail: le travail enseignant dans tous ses états. Formation de Cadres de Education Nationale. Académie de Reims, abr. 2006. Disponível em www.ac-reims.fr/mic/atua_academie/pages_actu/sem_souffrance_intervention2.pdf. Acesso em 20 de jan. de 2008.

LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: reformas sem projeto. *Revista ADUSP*, n. 34, p.46-54, maio 2005.

LEITE, Márcia de P. O trabalho (re)visitado: uma discussão metodológica. In: GITAHY, Leda & LEITE, Márcia de P. (orgs.) *Novas tramas produtivas: uma discussão teórico-metodológica*. São Paulo: Editora Senac, 2005.

LEITE, Renato R. *O Programa TV Escola e a formação continuada de professores nas escolas de Anápolis*. 2000. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

LIEDKE, Elida R. Reestruturação produtiva e qualificação para o trabalho. In: GITAHY, Leda & LEITE, Márcia de P. (orgs.) *Novas tramas produtivas: uma discussão teórico-metodológica*. São Paulo: Editora Senac, 2005.

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Maria S.L. *A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional*. 2001. 186f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo.

LIMA, Soraiha M. *O professor como profissional-crítico reflexivo: possibilidades e limites de um projeto de formação contínua na escola*. 1997. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

LUDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*. Campinas, n.74, ano 22, p.77-96, abr. 2001.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro primeiro, volume 1: o processo de produção do capital. 23ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. *O capital: crítica da economia política*. Livro primeiro, volume 2: o processo de produção do capital. 2ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

_____. *Capítulo VI inédito de O Capital: resultados do processo de produção imediata*. São Paulo: Moraes, s/d.

MEC/INEP. *Estatística dos professores no Brasil*. Brasília, 2003.

MEC/INEP. *Formação de profissionais da educação* (1997-2002). Coord. Iria Brzezinsk. Brasília, 2006.

MEC/INEP/ *Censo Escolar*. Brasília, 2006.

MELO, Hildete; MARQUES, Osiris Ricardo B. Serviços e trabalho precário: um olhar sobre o Rio de Janeiro. In: *O Trabalho no setor terciário, emprego e desenvolvimento tecnológico*. São Paulo, DIEESE/CESIT, 2005.

MTE/RAIS. *Característica do emprego formal segundo a relação anual de informações sociais* – principais resultados. Brasília, 2006.

MENDONÇA, Erasto F. Estado patrimonial e gestão democrática do Ensino Público no Brasil. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.22, n.75, p.84-108, ago. 2001.

MIRANDA, Kênia. *O trabalho docente na acumulação flexível*. In: ANPED, 28, 2005, Caxambú. Anais... Caxambú, 2005. CD-Rom.

MORICONI, Gabriela M. Todos os servidores públicos são bem remunerados? Uma comparação entre carreiras dos governos estaduais brasileiros. In: Encontro Nacional de Economia. Associação Nacional de Pós-graduação em Economia, 35ª, 2007, Recife. Anais... Recife, 2007. Disponível em www.anpec.org.br . Acesso em ago. 2008.

MOLINA, Rosane K.; MOLINA NETO, Vicente. O pensamento dos professores de Educação Física sobre a formação permanente no contexto da Escola Cidadã: um estudo preliminar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v.22, n.3, p.73-86, maio, 2001.

NAVILLE, Pierre. *Essai sur la qualification du travail*. Paris: Marcel Rivière, 1956.

_____. *Travail abstrait et travail concret*. In: NAVILLE, Pierre. *Le nouveau Léviathan* [1]. De l'aliénation à la jouissance: la genèse de la sociologie du travail chez Marx et Engels. Paris: Éditions Anthropos, 1967.

NEVES, Mary Y. R.; SELIGMANN-SILVA, Edith. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. Rio de Janeiro, ano 6, n.1, p.63-75, jan-jul. 2006.

NEVES, Mary Y; ATHAYDE, Milton; MUNIZ, Hélder. Notas sobre saúde mental e trabalho docente a partir de uma investigação com professores de escolas públicas. In: FIGUEIREDO, Marcelo *et al.* *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NÓVOA, António. (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991

_____. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

NUNES, Cely S.C. *Os sentidos da formação contínua, o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil*. 2000. 155f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

OFFE, Clauss. *Trabalho e sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da “sociedade do trabalho”*. Volume 1 – A crise. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. *Trabalho e sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da “sociedade do trabalho”*. Volume 2 – Perspectivas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

OLIVEIRA, Dalila A. *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, João F.; FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza S. O programa FUNDESCOLA: concepções, objetivos, componentes e abrangência – a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.26, n.90, p.127-147, abr. 2005.

OLIVEIRA, Valdirene A. *Os intelectuais e o ‘novo Ensino Médio’ no Governo FHC: o projeto escola jovem*. 151f. 2004. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

ODDONE, Ivar; RE, Alessandra; BRIANTE, Gianni. *Redécouvrir l’expérience ouvrière: vers une autre psychologie du travail?* Paris: Éditions Sociales, 1981.

ORBAN, Edouard. O serviço é um produto? In: *O Trabalho no setor terciário, emprego e desenvolvimento tecnológico*. São Paulo, DIEESE/CESIT, 2005.

OZGA, Jenny; LAWN, Martin. Schoolwork: interpreting the labour process of teaching. *British Journal of Sociology of Education*, v.9, n.3, p. 323-335, 1988.

PADILHA, Darlei D. *Formação continuada: a percepção dos professores participantes do Programa PCN em Ação*. 2003. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

PALHANO, Eleonor G. S. *O saber docente: apontamentos para uma discussão*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1995. 158f. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia de Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

PAIVA, Vanilda. *Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1989.

PARO, Vitor. *Administração escolar: introdução crítica*. 13ªed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma G. & GHEDIN, Evandro (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria prática?* 7ªed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Marise N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 2ªed. São Paulo: Cortez, 2002.

RHEINHEIMER, Adriana F. *Política de formação contínua de professores: um olhar crítico para a busca de alternativas.* 2006.125f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Itajaí. Programa de Mestrado Acadêmico em Educação. Itajaí.

RIOS, Terezinha A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.* 6ªed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROLLE, Pierre. O que é a qualificação do trabalho? In: HIRATA, Helena (org.). Divisão capitalista do trabalho. *Tempo Social*. São Paulo, 1(2): 73-103, 2ª sem. 1989.

ROSA, Maria I. *Usos de si e testemunhos dos trabalhadores.* São Paulo: Letras & Letras, 2004.

ROUANET, Sérgio P. *As razões do iluminismo.* São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SANTOS, Cássio M.A. A proletarização do trabalho docente: entre o mito, a realidade e a possibilidade. *Trabalho & Educação*, n.4, p.137-158, ago./dez. 1998.

SANTOS, Eloísa H. O saber em trabalho: a experiência de desenvolvimento tecnológico pelos trabalhadores de uma indústria brasileira. In: . In: ANPED, 19, 1996, Caxambú. *Anais...* Caxambú, 1996. Disponível em www.ced.ufsc.br/gtteeanped/19ra/gt09/trabalho/santos.pdf. Acesso em 23 de jul. 2006.

SANTOS, Lucíola L. C. Dimensões pedagógicas e políticas da formação continua. In: VEIGA, Ilma P. A. *Caminhos da profissionalização do magistério.* Campinas: Papirus, 1998.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Ana R. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.* Londrina: Eduel, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *Ensino público e algumas falas sobre universidade.* São Paulo: Cortez, 1987.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.* 6ªed. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.* 5ªed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHWARTZ, Yves. *Experience et connaissance du travail.* Paris: Éditions Sociales, 1988 (Introduction, Chapitre 1, 16, 17, 18, 19).

_____. Trabalho e valor. *Tempo Social*. Revista de Sociologia da USP. São Paulo, 8(2), p.147-158, out. 1996.

_____. Travail et ergologie. In: SCHWARTZ, Yves (dir.). *Reconnaissances du travail: pour une approche ergologique*. Paris: Universitaires de France, 1997.

_____. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 19, n.65, p.101-140 dez. 1998.

_____. De la qualification à la compétence. La qualification à la recherche de ses conditions aux limites. In: SCHWARTZ, Yves. *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse: Octarès Éditions, 2000.

_____. La formation professionnelle: l'affaire de qui? In: SCHWARTZ, Yves. *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse: Octarès Éditions, 2000b.

_____. De l'inconfort intellectuel ou: comment penser les activités humaines? In: SCHWARTZ, Yves. *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse: Octarès Éditions, 2000c.

_____. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, Maria C.; FAÏTA, Daniel (orgs.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *O trabalho numa perspectiva filosófica*. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – Seminário de Educação. Texto mimeografado, tradução de Marie-Annik Bernier. Cuiabá, 2003.

_____. Trabalho e saber. *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte, v. 12, n.1, jan-jul. 2003b.

_____. Circulações, dramáticas, eficácias da atividade industrial. *Trabalho, Educação e Saúde*, 2(1), p. 33-55, 2004.

_____. Ergonomia, filosofia e exterritorialidade. In: DANIELLOU, François (coord.). *A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos*. São Paulo: Edgard Blücher, 2004b.

_____. Reflexões em torno de um exemplo de trabalho operário. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (orgs.). *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

_____. O homem, o mercado e a cidade. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (orgs.). *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007b.

_____. A trama e a urdidura. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (orgs.). *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007c.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEGNINI, Liliana R. P.; SOUZA, Aparecida N. *Trabalho e formação profissional no campo da cultura: professores, bailarinos e músicos*. Universidade de Campinas. Faculdade de Educação. Abril de 2003.

SÈVE, Lucien. A personalidade em gestação. In: SILVEIRA, Paulo; DORAY, Bernard. *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo: Vértice, 1989.

SHULMAN, L.S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, nº 1, p.1-22, february 1987.

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane F. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. *Educação & Sociedade*. Campinas, ano XVIII, n. 61, p. 13-35, dez. 1997.

SILVA JÚNIOR, João dos R. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do Ensino Médio. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.23, n.80, p.201-233, set. 2002.

SILVA, Leonardo M.; NOZAKI, Willian V.; PUZONE, Vladimir F. O trabalho visto de baixo. *Tempo Social*, v.17, n.2, p.351-379, São Paulo, nov. 2005.

SILVA, Tomás T. O trabalho docente: um processo de trabalho capitalista? In: SILVA, Tomás T. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SIQUEIRA, Romilson M. *O Programa “Um salto para o futuro” e o discurso da formação continuada de professores*. 2000. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

SZNELWAR, Laerte I. Alain Wisner: o desenvolvimento da ergonomia e do pensamento sobre o ‘trabalhar’. *Travailler*, n.15, p.55-70, 1/2006. Disponível em www.cairn.info. Acesso em 15 de set. 2008.

SOUZA, Aparecida N. *O trabalho no campo do ensino no Brasil*. Seminário internacional: Trabalho docente e artístico: força e fragilidade das profissões. Campinas, Fae/Unicamp, 2006.

_____. Professores, trabalho e mercado. In: Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 8, 2007, Vitória. *Anais...* Vitória, UFES, 2007. CD- Rom.

SOUSA, Sandra M. Z. L. Avaliação da educação escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila A (org.). 6ªed. *Gestão democrática da educação*. Petrópolis: Vozes, 2005.

STROOBANTS, Marcelle. Trabalho e competência: recapitulação crítica das pesquisas sobre saberes. In: DESAULNIERS, Julieta B (org.). *Formação & trabalho & competências*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

_____. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie. (orgs). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. 5ª Ed. Campinas: Papirus, 2004.

_____. *Sociologie du travail*. 2ª édition refondue. Paris: Armand Colin, 2007.

SUPIOT, Alain. *Homo juridicus*: ensaio sobre a função antropológica do Direito. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. *Formação de professores e contextos sociais*. Porto: Rés-Editora, s/d.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, n.4, p.215-133, Porto Alegre, 1991.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARTUCE, Gisela L.B. *O que há de novo no debate da “qualificação do trabalho”?* Reflexões sobre o conceito com base nas obras de Georges Friedmann e Pierre Naville. 2002. 219f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Sociologia. São Paulo.

_____. Algumas reflexões sobre a qualificação do trabalho a partir da sociologia francesa do pós-guerra. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.25, n.87, p.353-382, maio-ago. 2004.

TERSSAC, Gilbert; MAGGI, Bruno. O trabalho e a abordagem ergonômica. In: DANIELLOU, François (coord.). *A ergonomia em busca de seus princípios*: debates epistemológicos. São Paulo: Edgard Blücher, 2004.

TERRIEN, Ângela T.S. *Trabalho docente*: uma incursão no imaginário social brasileiro. São Paulo: EDUC, 1998.

THOMPSON, Edward P. The poverty of theory or an orrery of errors. In: THOMPSON, Edward P. *The poverty of the theory & other essays*. London: Merlin, 1978.

TORRES, Rosa M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, Mirian J. *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

TUMOLO, Paulo S. Metamorfoses no mundo do trabalho: revisão de algumas linhas de análise. *Educação & Sociedade*. Campinas, ano XVIII, n.59, p.333-350, ago. 1997.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros*. São Paulo: Moderna, 2004.

VAGO, Tarcísio M.; LINHALES, Meily; DEBORTOLI, João A.O. Propondo caminhos para a formação profissional em Educação Física: a Educação Física inserida no cotidiano escolar e articulada a formação em serviço de professores da Educação Infantil. *Anais... XII CONBRACE*, 2001. Caxambú, 2001. Cd-Rom.

VATIN, François. *Origines historiques de l'ergonomie e de l'ergologie*. Disponível em www.ergologie.com. Acesso em set. 2007.

VIEIRA, Marcos A. Autoconfrontação e análise da atividade. In: FIGUEIREDO, Marcelo; ATHAYDE, Milton; BRITO, Jussara; ALVAREZ, Denise (orgs.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

VILLAS BOAS, Benigna M.F. *As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico*. 1993. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

WISNER, Alain. A antropotecnologia. *Estudos Avançados*. São Paulo, 6(16), p.29-34, 1992.

_____. *A inteligência no trabalho*. MTE/Fundacentro, São Paulo, 1994.

_____. Questões epistemológicas em ergonomia e em análise do trabalho. In: DANIELLOU, François (coord.). *A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos*. São Paulo: Edgard Blücher, 2004.

ZEICHNER, Kenneth. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, v. XXXIV, n. 3, p.3-9, may-june, 1983.

ZIBAS, Dagmar. A Reforma do Ensino Médio: da sutileza do texto à crueza do contexto. *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte, n.8, p.75-89, jan-jun. 2001.

_____. Refundar o ensino médio? – alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 26, n.92, p.1067-1086, Especial-Out. 2005.

ZIBAS, Dagmar; FERRETTI, João C.; TARTUCE, Gisela L. P. O protagonismo de alunos e pais no Ensino Médio brasileiro. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (1), p.45-87, 2005.

ANEXOS

ANEXO 1 - Formação Contínua de Professores – Superintendência de Educação Especial

2003
<p>Formação de Professores em Resposta às Necessidades Pedagógicas Atuais (40h) – 204 professores</p> <p>Ação Pedagógica na Instituição Escolar (40h) – 340 professores</p> <p>Letramento na Diversidade: cidades do interior (40h) – 671 professores</p> <p>Letramento na Diversidade: em Goiânia (40h) – 360 professores</p>
2004
<p>O Papel da Família no Processo de Construção do Conhecimento (40h) – 48 professores</p> <p>Encontro Pedagógico (24h) – 104 professores</p> <p>Formação de Professores em Resposta às Necessidades Pedagógicas Atuais (40h) – 314 professores</p> <p>Ciranda de Aprendizagem (12h) – 744 professores</p>
2005
<p>Antropologia Educacional (39h) – 39 professores</p> <p>Saberes e Práticas de Inclusão (180h) – 41 professores</p> <p>Sistema Braille Integral e Código Matemático Unificado (80h) – 4º professores</p> <p>Capacitação de Recursos Humanos Para Inclusão Social do Deficiente Visual (120) – 113 professores</p> <p>Formação de Professor de Orientação e Mobilidade (120h) – 20 professores</p>
2006
<p>Formação Específica Para o Trabalho Com a Diversidade (40h) – 300 professores</p> <p>Formação Para Professores na Área de Português Para Surdos, Módulo I e II (40h) – 61 professores</p> <p>Formação Para Intérprete na Língua Brasileira de Sinais (80h) – 10 professores</p> <p>Língua Brasileira de Sinais (160h) – 213 professores</p> <p>Capacitação de Recursos Humanos Para Inclusão Social do Deficiente Visual (120h) – 113 professores</p> <p>Língua Brasileira de Sinais (40h) – 400 professores</p> <p>Saberes e Práticas de Inclusão (180h) – 365 professores</p>
2007
<p>Universalização da Língua Brasileira de Sinais (160h) – 27 professores</p> <p>Programa Interiorizando a LIBRAS, Educação Para Surdos (curso básico de Libras) (80h) – 25 professores</p> <p>Curso de Metodologia para Ensino de LIBRAS (120h) – 25 professores-instrutores</p> <p>Oficinas Temáticas, 3 etapas (4h cada) – 969 professores (total das etapas)</p> <p>Jornada Estadual de Educação (40h) – 265 professores</p> <p>Formação Para Professores na Área de Português Para Surdos, Módulo I e II (40h) – 104 professores</p> <p>Formação Para Intérprete na Língua Brasileira de Sinais (80h) – 40 professores</p> <p>Língua Brasileira de Sinais (160h) – 426 professores</p> <p>Curso de Capacitação Para Professores de Área: Deficiência Visual (180h) – 83 professores</p>

Fonte: SEE/SUEE

ANEXO 2 – Semana típica de trabalho

P.1 Geografia

Atualmente está atípica. Esse segundo semestre, eu estou com muitas mais aulas que eu deveria estar, com muitas mais aulas que é permitido ter, está muito puxado. Isso porque, no início [do ano letivo], porque eu quis pegar algumas, depois algumas surgiram por causa de professor mesmo. Para os primeiros anos faltou professor durante 45 dias, apareceu um professor que podia pegar 4 e eram 7 turmas. Aí a diretora falou: - o jeito é você pegar, eu sei que sua carga tá estourada, mas não tem como dispensar esses professores. Então, na segunda-feira, eu trabalho, dou 6 aulas de manhã até meio dia retorno às 13 horas e fico no laboratório até as 17h. Na terça, eu dou 6 aulas de manhã até o meio-dia, retorno às 13h e dou 4 aulas à tarde e mais 3 aulas à noite, então, às vezes, eu vou em casa no final do dia tomar um banho.

[Moro a] 7Km, mas eu vou de Bis, é rapidinho. Aí eu retorno para dar as 3 aulas da 7 às 9h da noite, na terça é o dia mais puxado. Na quarta, são 6 aulas de manhã e 2 aulas à tarde. Aí eu termino de dar essas aulas e vou para o laboratório de informática, vou embora às 17h. Porque na verdade eu nem poderia tá dando essas aulas à tarde, estou com duas funções ao mesmo tempo. Eu não entendo porque antes tinha excesso de professor de geografia, agora tá faltado. Na quinta, seis aulas de manhã e à tarde laboratório de informática. Na sexta, 6 aulas de manhã, depois laboratório de informática à tarde e 3 aulas à noite. Aí, quando chega sexta-feira, eu estou quebrada, né!

P.2 Química

Eu acordo cinco horas da manhã, tomo um café bem legal e venho pra cá de ônibus, é uma viagem cansativa, mas é rápida. Eu chego aqui, pego o material, tem dia que eu vou para o laboratório e tem dia que vou para a sala de aula...

De manhã, segunda-feira eu dou quatro aulas, quarta eu dou duas aulas e sexta eu tenho seis, terça-feira eu fico por conta do laboratório [período matutino e noturno] e quinta é minha folga [...]. Eu tenho 14 aulas em sala de aula e 14 no laboratório.

P.3 Matemática

De manhã, de tarde e de noite. Segunda-feira eu começo às 7h no município. [Acordo] às 5:45h. Aí eu fico lá até as 11:30h, às 13h chego aqui e fico até às 18:30h, daí vou para o laboratório e fico até 22, 22:30h. Aí, no outro dia, começa a mesma rotina, segunda, terça, quarta, quinta e sexta. A exceção é na quinta-feira que eu tenho meu período livre, a tarde é livre.

P.4 História

Bom, de segunda a sexta, eu estou todas as manhãs na escola municipal, das 7 até 11:30, 11:45h. Saindo de lá eu passo em casa, tomo banho, almoço. Aqui [nesta escola] eu sempre dei aula à tarde e, às vezes, à noite. Esse ano eu tenho trabalhado os 3 turnos. Então, de manhã trabalho para a prefeitura, à tarde sou coordenador da biblioteca, mas não fico só aqui [na biblioteca], tenho algumas aulas e, às vezes, eu ajudo a controlar a meninada no pátio [...]. E a

noite, eu ministro aula em sala de aula, normalmente.

Pela manhã [na escola da rede municipal], eu tenho 2 dias em que ele me é vago, uma quarta-feira, em que eu dou somente uma aula. Aí eu fico com o restante do tempo livre, para fazer algumas atividades que a escola realmente necessite, atender algum aluno com dificuldade, preparar uma aula, isso é na quarta-feira. E na sexta-feira, a escola tem um esquema diferenciado, em que há professores substituindo, na sala de aula, porque lá é uma escola conveniada. A gente pára para o planejamento [...]. E aqui à tarde, estou na biblioteca e a noite em sala de aula. Saio de casa às 7hs da manhã e volto às 11hs da noite.

P.5 Física

Bom, ultimamente, eu estou trabalhando muito. Eu acordo quinze para as seis todos os dias, de segunda a sábado. Eu tenho aulas de manhã de segunda a sábado. À tarde, eu tenho aula segunda, quarta e sexta. À noite, eu tenho aula segunda, terça e quinta. Então, eu trabalho de manhã levanto quinze para seis. Nós temos duas filhas que tão estudando, então a gente as prepara, estudam aqui do lado, a gente vem.

E dou aula mais ou menos aqui até 12 h e nas escolas particulares é até 12:30h. À tarde, quando eu tenho que dar aula, eu tenho que almoçar rápido porque eu começo entre 13:30 e 14h. Eu vou de carro e dou aula até o fim da tarde. E, às vezes, eu tenho que vir direto de uma escola para outra. Quando eu tenho aula a noite aqui, eu tenho que vir direto, não dá tempo de ir em casa. E nos dias que eu não tenho aula, eu preciso preparar avaliação, corrigir, ler, estudar pra poder dar as aulas. As escolas particulares, elas tomam muito tempo com elaboração de simulados, ainda mais que agora a UFG vai fazer vestibular interdisciplinar. Aí, para simulados e provas nós estamos precisando elaborar questões, não estamos podendo pegar pronta no livro, não tem pronto ainda. Eu tenho um probleminha de insônia, então, normalmente, eu fico acordado até de madrugada, colocando essas coisas em dia, ou então lendo, ou fazendo meu cursinho de extensão. Descanso, normalmente, aos domingos. No sábado [trabalho] até a noite. Eu dou aula só de manhã, mas à tarde e a noite, eu vou corrigir prova, elaborar e preparar material extra, às vezes.

P.6 História

Eu levanto dez pra seis, segunda-feira, tomo banho, arrumo o que eu tenho que arrumar e venho pra escola, segunda-feira: seis aulas, quatro no terceiro, duas no primeiro [ano]. Isso sem contar que no domingo à tarde eu preparei tudo o que eu tenho que fazer para as minhas turmas de segunda-feira de manhã e a tarde e, na terça de manhã, aí eu tenho seis aulas de manhã e mais seis à tarde. Aí eu saio daqui por volta de seis horas da tarde e vou para casa, vou fazer os meus serviços de casa.

Se, por acaso, no domingo eu não tiver feito as atividades que eu deveria ter feito para terça-feira de manhã, aí eu chego em minha casa e faço o que tem que fazer, faço a comida, arrumo o que eu tenho que arrumar, aí vou preparar a aula da terça de manhã e da terça à tarde ou dar continuidade ao que eu já comecei na segunda. E aí esse ritmo vai até no sábado, porque se no sábado eu tiver aula de manhã, na sexta-feira eu chego em casa, aí dou faxina na casa na sexta à noite para que no sábado eu possa vir de manhã fazer o Horário Coletivo, para que depois que eu sair daqui eu tenha tempo de chegar em casa e lavar roupa, porque eu é que tenho que lavar roupa, e fazer coisas como elaborar prova, corrigir prova. Igual, não vai ter o feriado? Eu vou descansar? Vou? Então o que eu tenho que fazer, eu vou pegar os diários e levar para casa pra colocar em dia, os diários eu tenho que somar notas pra entregar segunda-feira, então eu

tenho 22 diários pra arrumar. Então eu vou aproveitar pra colocar os diários em dia, preparar as atividades do terceiro ano e elaborar as provas de fechamento de ano da outra escola, porque lá essas provas já começam na semana que vem.

Tudo no feriado... aqui é que são 22 [turmas], são mais cinco na outra escola [...]. Aqui são 28, mais 10, 38 [aulas]. Lá são 25, então dá 53 aulas semanais.

P.7 Matemática

Eu me levanto segunda-feira às 6h, minha esposa me acorda... venho para a escola particular e fico das 7 às 11:30h. Saio dessa escola e vou para a casa de meus pais, fica aqui próximo, almoço e volto para o [nomeia a escola]. Chego 13h em ponto, fico até as 17:50, 18h. Segunda, quarta e sexta eu dou aula à noite. Na segunda, que eu tenho as duas primeiras aulas vagas, eu vou lá em casa e tomo um banho... e saio daqui por volta de 22:20h. Chego em casa tomo um banho, janto, geralmente 23h, muito tarde...

Segunda eu venho de manhã, à tarde e à noite. Na terça a mesma rotina, de manhã e a tarde. Quarta-feira, de manhã, a tarde e noite. Quinta-feira, de manhã e tarde, não dou aula a noite. Sexta-feira, para finalizar, de manhã, à tarde e à noite. No sábado, venho para a escola no Trabalho Coletivo. É complicado, é muito puxado...

P.8 Química

Bom, eu acordo às cinco e meia da manhã e vou para a cozinha fazer o café da manhã de meus filhos. Enquanto meu marido faz a mesa, eu vou fazer suco, é o que eu falo não adianta eu ser educadora aqui e não ser na minha casa. Então, eu faço suco natural para as minhas crianças levarem na lancheira. Até meu menino de quatorze anos ainda leva na mochila dele, suco natural ou então uma fruta, uma bolo, sempre uma coisa assim bem natural. Então, eu saio de casa às 6:30h, meu esposo me deixa aqui na porta, aí eu deixo de ser mãe e me torno professora. Aí eu chego e vou tirar aquela tensão da correria de levantar, arrumar café, faz penteado... então eu descanso, depois é que eu pego o diário e ajeto os diário conforme as aulas que eu tenho. Então eu subo, cumprimento os alunos... começo a minha aula tranquilamente. Meio dia saio daqui correndo e vou fazer o almoço. Aí eu arrumo a casa, porque não tenho paciência com diarista. Levo o meu filho para o futsal e para as aulas de música, é a hora que eu vou fazer compras, eu pego ele e volto pra casa. De vez em quando eu levo algum diário pra casa pra arrumar, algumas notas, algumas provas para eu corrigir em casa, mas não é sempre, é como eu te falei, eu gosto de separar muito bem a escola da família... eu abro a revista veja na Internet, vou me informar, vejo alguma coisa relacionada com química, vou planejar uma avaliação. Aí nove horas da noite eu coloco todo mundo para dormir... vou ler um livro, descansar. Essa é minha rotina diária [...] de segunda à sexta, na terça-feira é minha folga [na escola] e aí eu aproveito para fazer a faxina de casa né.

P.9 Biologia

Acordo às dez para seis e venho para a escola, porque eu sou uma das primeiras a chegar. Faço o café, tomo um cafezinho e só. Meu marido toma um café reforçado. Aí eu venho embora e trabalho aqui. Antigamente eu podia sair às 11:15h, porque a minha carga horária é 20 h relógio, mas aí arrumaram sala ambiente para todos os lugares e caiu sala ambiente para cá. Aí aumentou e eu tenho que ficar aqui das 7 às 12h. Aí eu tava trabalhando assim, de semana corrida, de segunda a sexta. Aí os colegas falaram... estão te passando para trás. De tanto eles falarem... o coordenador deu um dia de folga para mim, que é terça-feira... Aí eu chego em

casa e vou fazer o almoço... e aí é assim minha vida diária.

P.10 Física

[Acordo] cedinho, igual hoje, eu não tenho sala de aula, mas eu estou aqui, com o material [...]. No Estado [leciono] 21 horas e no município 30h. Bom, no Estado eu trabalho segunda, terça e sexta na sala de aula, e nos outros dias à tarde no laboratório. [No município] à noite.

Levo [trabalho para casa], eu sempre levo, não tem jeito, se o professor quer fazer uma coisa boa hoje, o professor tem que trabalhar em casa, não tem como. Porque muitas vezes na escola, às vezes, você precisa de computador, tem muita coisa que você não consegue mais fazer sem computador, e, às vezes, minhas coisas ficam todas lá: material de pesquisa... então, pra transportar isso eu, particularmente, acho incomodo... Então, eu procuro reservar umas horas, do meu planejamento, para trabalhar em casa, muitas coisas eu rascunho aqui, mas na hora de colocar mesmo para eu utilizar eu coloco em casa. Hoje mesmo estou com a pasta cheia de provas para corrigir em casa. O professor que trabalha dois períodos, ele tem mesmo que levar para casa, não tem jeito.

P.11 Língua Estrangeira

Começando na segunda-feira, de manhã é minha folga, então eu fico em casa por conta de lavar, passar, cozinhar e arrumar a casa. Aí, à noite, eu venho para o colégio. Eu tenho turmas de primeiro ano, segundo e terceiro. Hoje é terça-feira, eu só tenho à noite [até 22:20h], seis horas eu saio de casa e venho à pé porque é pertinho. Eu tenho aula para o primeiro, segundo e terceiro ano.

À tarde eu vou para a Católica [Universidade], estudar sobre as orientações curriculares... É um curso oferecido pelo MEC que tá tendo suporte agora da Superintendência [de Educação do Ensino Médio], eu faço toda terça-feira à tarde. Aí é segunda, terça, quarta e quinta aqui na sala de aula. Aí, na terça-feira, eu tenho a terceira aula vaga e na quinta também tenho a terceira aula vaga. A noite é de segunda à quinta todos os dias. E de manhã apenas duas turmas, na quinta e na sexta, segundo ano, duas aulas na quinta e duas na sexta.

[No final de semana] É de lavar, passar, arrumar casa. Aí, quando tem prova, arrumar diário, leva pra casa... Aí, pelo menos uma vez por mês tem o Trabalho Coletivo. A minha função no matutino é coordenação do laboratório.

ANEXO 3 - Roteiro de Entrevista

Questão 1 – Fale-me um pouco de como resolveu se tornar professor (a)...

Questão 2 – Conte-me sobre sua formação inicial, como foi esse período, se considera importante...

Questão 3 – Como é lecionar para adolescentes? Como é a relação com os alunos, as responsabilidades, dificuldades, etc.?

Questão 4 – Fale-me sobre sua formação contínua, como você vê as atividades formativas que você vivenciou...

Questão 5 – Em relação a sua formação inicial, que lugar você atribui a formação contínua que experienciou? Ela contribuiu em quê? Como?...

Questão 6 – Como você percebe a qualidade do trabalho que realiza hoje, passados “X” anos que você ingressou na carreira docente? Explique...

Questão 7 - Sendo professor de profissão, quais seus projetos profissionais? A formação contínua ocupa lugar nesses projetos? Explique...

Questão 8 – A escola possui momentos destinados à formação, momentos em que os professores se reúnem...? Fale-me sobre como isso funciona aqui na escola.

Questão 9 – Descreva detalhadamente como é uma semana típica de trabalho.

