

MELISSA COLBERT BELLO

O PROFESSOR E A PRECARIZAÇÃO DE SEU TRABALHO: UM  
OLHAR PARA A PRODUÇÃO DAS REVISTAS DE EDUCAÇÃO

Monografia apresentada para obtenção do título de Especialista em Educação no Curso de Pós-Graduação em Organização do Trabalho Pedagógico, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Cláudia Barcelos de Moura Abreu

CURITIBA

2007

Ao meu companheiro Cassius por sua imensa paciência e amor. Aos meus pequenos Pedro e Cainã pelo sentido da vida e aos meus irmãos Mariana, Luciana, Jerônimo e Pablo, minha mãe e meu pai, pelo apoio em todas as horas.

## AGRADECIMENTOS

A Professora Cláudia Barcellos por sua orientação, compreensão e apoio sempre presente.

A todas as colegas e professores da turma pelo apoio e troca de idéias e experiências durante todo o curso.

## **SUMÁRIO:**

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO:TRABALHO DE PROFESSOR: PROBLEMA VIVIDO E PESQUISADO .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>O TRABALHO DOS PROFESSORES EM QUESTÃO .....</b>	<b>08</b>
2.1	DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	09
2.2	DOS SABERES DOCENTES.....	14
2.3	DA IDENTIDADE DOCENTE.....	34
<b>3</b>	<b>UM TRABALHO PRECARIZADO: AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR.....</b>	<b>59</b>
3.1	PRECARIZAÇÃO E GLOBALIZAÇÃO.....	60
3.2	REFORMA CAPANEMA E PRECARIZAÇÃO.....	71
3.3	PRECARIZAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE.....	72
3.4	PRECARIZAÇÃO E MOVIMENTO DOCENTE: IDENTIDADE E GÊNERO DA DOCÊNCIA ..	77
3.5	OS EFEITOS DE UMA CRISE: MAL ESTAR, DOENÇA E ABANDONO.....	84
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>96</b>
<b>5</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>101</b>

**LISTA DE TABELAS:**

TABELA 1 - NÚMERO DE EXEMPLARES DAS REVISTAS DISPONÍVEIS NA INTERNET.....	2
TABELA 2 - NÚMERO DE ARTIGOS POR CATEGORIA E REVISTA PESQUISADA.....	3
TABELA 3 - ARTIGOS PUBLICADOS NAS REVISTAS POR ANO E CATEGORIAS .....	4
TABELA 4 - NÚMERO DE ARTIGOS SOBRE O TEMA PUBLICADOS POR ANO NAS REVISTAS PESQUISADAS.....	5
TABELA 5 - TÍTULOS DOS ARTIGOS TOMADOS COMO FONTE POR CATEGORIA E REVISTA PESQUISADA:.....	7

## **RESUMO**

Levantamento, seleção e análise de artigos, disponíveis na internet, com enfoque no trabalho do professor e na precarização das condições de sua realização, buscando perceber as tendências recentes no tratamento do tema a partir de cinco revistas de divulgação nacional da pesquisa em educação. As revistas - Educação e Sociedade (Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP) Revista Brasileira de Educação (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas); Cadernos Cedes (UNICAMP) e Educação e Pesquisa (Universidade de São Paulo) - escolhidas a partir da indicação de cinco pesquisadores do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, são consideradas publicações representativas da produção acadêmica sobre educação no Brasil. A grande marca dos trabalhos é a multiplicidade. Partindo de diagnósticos semelhantes, onde figuram as imagens de um trabalho realizado em situação precária marcada por problemas de ordem estrutural e subjetiva, delineiam-se leituras e análises ancoradas em fundamentos distintos. Retratam os efeitos das políticas sociais e econômicas, da cultura escolar e das concepções sociais a respeito da escola e do professor afetando tanto a saúde e vida privada dos professores, como a própria prática pedagógica dos mesmos, influenciando também na educação como um todo. Das diversas possibilidades de análise da profissão e suas condições atuais de realização, advém sugestões e expectativas, que passam invariavelmente por sugestões de reformulações na formação dos professores ou pela criação de espaços efetivamente coletivos para o trabalho docente.

Palavras-chave: trabalho docente; profissão docente; professores; precarização do trabalho.

# **1 INTRODUÇÃO: TRABALHO DE PROFESSOR: PROBLEMA DE VIDA E DE PESQUISA**

Pensar sobre o trabalho do professor é para uma professora, atividade cotidiana, e por isso motiva sempre novas questões e indagações. Refletir sobre as condições de trabalho do professor com o olhar a partir da Universidade ou outra instituição de pesquisa talvez possa garantir algum grau de neutralidade ou distanciamento. Contudo, tal distanciamento do objeto se torna impossível para quem além de estudante da área da educação é professora da Rede Estadual de Ensino e que por isso experimenta na própria pele, o desafio do trabalho docente em condições cada vez mais precárias, buscando manter o equilíbrio entre a docência os estudos e outras atividades.

O tema, portanto, antes de um objeto de pesquisa, se constitui numa questão da vida, da existência, de como ser e estar no mundo. Nesse sentido, a afirmação de Snyders (1988) - para quem a cultura elaborada deve estar numa relação de continuidade e ruptura com a cultura primeira, com a experiência cotidiana - nos é fundamental. Continuidade, na medida em que fornece respostas para as questões postas no âmbito cotidiano e ruptura porque, essas respostas, só serão suficientemente abrangentes e esclarecedoras na medida em que rompem com a leitura superficial ao se utilizar do instrumental científico, do saber elaborado. Ora, é no olhar para essa cultura elaborada, para o que os pesquisadores em educação vem produzindo sobre o tema, que buscamos uma compreensão dos problemas que vivenciamos no dia a dia das escolas. Nessa interseção também pode estar a esperança de superação das condições adversas que verificamos.

Um rápido olhar para a literatura sobre o tema já demonstra as múltiplas possibilidades de abordagem, assim como muitos fatores envolvidos em cada uma delas. Na busca de uma delimitação, optamos pela seleção de trabalhos científicos que nos indicassem de que maneira -o trabalho dos professores e a precarização das condições em que ele se desenvolve- vêm sendo tratado pelas pesquisas acadêmicas.

Precisávamos também de um recorte que viabilizasse a pesquisa no tempo e condições que dispúnhamos escolhendo fontes acessíveis e adequadas. Para isso contatamos cinco pesquisadores ligados ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná a fim de levantar quais seriam os três

periódicos da área de educação considerados por eles os mais relevantes para a divulgação de pesquisas na área. A partir desse indicativo faríamos a seleção e o recorte.

A partir das indicações dos pesquisadores chegou-se aos cinco periódicos escolhidos: As revistas Educação e Sociedade, publicada pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Revista Brasileira de Educação ligada a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Cadernos de Pesquisa, periódico da Fundação Carlos Chagas; Cadernos Cedes também publicados pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade da UNICAMP e por fim a Revista da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de São Paulo (USP): Educação e Pesquisa. Fizemos então a opção de analisar apenas os exemplares dessas revistas disponíveis na Internet o que configurou o seguinte quadro (Tabela 1) perfazendo um total de 132 exemplares.

**TABELA 1 - NÚMERO DE EXEMPLARES DAS REVISTAS DISPONÍVEIS NA INTERNET**

Revistas	Números	Período	Exemplares
Educação e Sociedade	n. 58 a 95	1997-2006	38
Revista Brasileira de Educação	n. 0 a 30	1995-2006	29
Cadernos de Pesquisa	n.109-128	2000-2006	20
Cadernos Cedes	n.18-26	1997-2006	28
Educação e Pesquisa	v. 25-32 (n.1,2,3)	1999-2006	17

A partir da identificação das revistas e dos exemplares definimos que faríamos uma busca, nesses exemplares, de todos os artigos que se relacionassem com o tema, agrupando os artigos encontrados a partir de duas grandes categorias: Trabalho Docente e Precarização do Trabalho Docente. Realizamos a partir daí a seleção e registro dos artigos que se enquadravam em cada uma dessas categorias (TABELA 2), organizando-os em seguida em ordem cronológica (TABELA 3).

TABELA 2 - NÚMERO DE ARTIGOS POR CATEGORIA E REVISTA PESQUISADA

	Educação e Sociedade	Revista Brasileira de Educação	Cadernos de Pesquisa	Cadernos Cedes	Educação e Pesquisa	TOTAL
Trabalho docente	13	10	06	11	8	48
Precarização do trabalho docente	12	02	03	0	1	18
TOTAL	25	12	09	11	9	66

A partir dessa seleção (tabela 2) foi possível perceber que a maior quantidade de artigos sobre o tema encontravam-se na Revista Educação e Sociedade, revista que teve também o maior número de exemplares pesquisados (38). Dentre as duas categorias de análise encontramos 48 artigos tratando sobre trabalho docente, enquanto sobre precarização desse trabalho encontramos 18 artigos. Essa disparidade se explica em parte devido a maior abrangência da categoria trabalho docente, o que permitiu num primeiro momento, a partir da leitura dos títulos dos textos, selecionar um grande número de artigos dentro dessa categoria. Esses artigos discutem, portanto, diversos aspectos desse trabalho, abrangendo discussões sobre tendências e práticas pedagógicas, discussões sobre o papel do professor de disciplinas específicas, sobre as metodologias de pesquisa de professores, sobre o trabalho do professor de modalidades específicas de ensino entre outras.

TABELA3 - ARTIGOS PUBLICADOS NAS REVISTAS POR ANO E CATEGORIAS:

Revistas	Trabalho docente (perfil)	Precarização do Trabalho	Total (ANO)
Educação e Sociedade (Unicamp)	1-66(99)/ 1-72(00)/ 3-74(01)/ 1-81(02)/2-82(02)/  3-87(04)/  1-94(06)/1-95(06)	1-58(97)  2-77(01)/  1-87(04) /5-89(04)/ 1-92(05)/1-93(05)/ 1-94(06)/	1(1997) 0(1998) 1(1999) 1(2000) 5(2001) 3(2002) 0(2003) 9(2004) 2(2005) 3(2006)
Revista Brasileira de Educação (ANPED)	1-2(96)/1-3(96)/1-5(96)/ 1-6(97)/ 1-8(98)/1-9(98)/ 1-11(99)/ 1-13(00)/ 1-17(01)/  1-29(05)	1-3(96) /  1-13(00)/	4(1996) 1(1997) 2(1998) 1(1999) 2(2000) 1(2001) 0(2002) 0(2003) 0(2004) 1(2005) 0(2006)
Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)	1-111(00) / 2-115(02) /1- 117(02) / 1- 118(03)/  1-126(05)/	1-111(00)  1-118(03)/ 1-122(04)/	2(2000) 0(2001) 3(2002) 2(2003) 1(2004) 1(2005) 0(2006)
Cadernos Cedes (UNICAMP)	5-44(98)/ 1-45(98)/  1-50(00) / 1-54(01)/  1-60(03)/ 1-64(04)/ 1-66(05)/		6(1998) 0(1999) 1(2000) 1(2001) 0(2002) 1(2003) 1(2004) 1(2005) 0(2006)
Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP	1-v25n1(99)/  1-v28n1(02)/ 1- v28n2(02)/  1-v30n3(04)/ 2-v31n1(05)/2- v31n3(05)/	1-v31n2(05)/	1(99) 0(00) 0(01) 2(02) 0(03) 1(04) 5(05)

NOTA: Utilizamos o formato: X-VN (AA). Onde X refere-se ao número de artigos encontrados, VN ao número do volume e do exemplar da revista e (AA) o ano da edição da revista.

Organizando cronologicamente os artigos (tabela3) buscamos comparar as publicações presentes nas revistas a partir do ano 2000, ano em que temos amostras das cinco revistas pesquisadas. Percebemos um progressivo aumento do número de artigos sobre o tema, que se intensifica em 2004 e 2005, reduzindo-se apenas em 2006. Contudo, sobre esse ano os dados são parciais, pois no momento da realização desse rastreamento, em setembro de 2006, nem todos os exemplares das revistas já estavam disponíveis na Internet.

Se tomarmos cada revista em particular percebe-se alguns anos de maior concentração de artigos sobre o tema, fato que parece estar ligado a publicações de dossiês especiais ou a própria política das revistas, pois não se percebeu relação de coincidência de aumento nas publicações entre duas ou mais revistas num mesmo ano. (ver tabela 4)

**TABELA 4 - NÚMERO DE ARTIGOS SOBRE O TEMA PUBLICADOS POR ANO NAS REVISTAS PESQUISADAS**

Revista Ano	Educação e Sociedade	Revista Brasileira de Educação	Cadernos de Pesquisa	Cadernos Cedes	Educação e Pesquisa:	Total
1996		4(1996)				4
1997	1(1997)	1(1997)				2
1998	0(1998)	2(1998)		6(1998)		8
1999	1(1999)	1(1999)		0(1999)	1(1999)	3
2000	1(2000)	2(2000)	2(2000)	1(2000)	0(2000)	6
2001	5(2001)	1(2001)	0(2001)	1(2001)	0(2001)	7
2002	3(2002)	0(2002)	3(2002)	0(2002)	2(2002)	8
2003	0(2003)	0(2003)	2(2003)	1(2003)	0(2003)	3
2004	9(2004)	0(2004)	1(2004)	1(2004)	1(2004)	12
2005	2(2005)	1(2005)	1(2005)	1(2005)	5(2005)	10
2006	3(2006)	0(2006)	0(2006)	0(2006)		3

Diante da quantidade de artigos sobre trabalho e precarização docente e da sua diversidade foi necessário refinar ainda mais a seleção dos artigos a partir da

análise dos resumos, selecionando definitivamente os textos a serem lidos e eliminando aqueles que não se enquadravam em nossa proposta de trabalho.

Optamos por filtrar os artigos selecionados inicialmente, de modo a excluir discussões mais localizadas e pontuais, privilegiando aqueles artigos mais representativos no debate da profissão do professor como um todo. Na categoria trabalho docente, selecionamos aqueles artigos que discutem o perfil do professor e as características do seu trabalho e na categoria precarização o recorte foi em torno das condições de trabalho do professor e o processo de precarização dessas condições. Tivemos que excluir alguns artigos que tratavam das condições de trabalho em situações ou períodos muito localizados, fugindo do âmbito da nossa pesquisa, ou que se voltavam especificamente para a formação docente. É relevante ressaltar que embora não nos ocupemos desse tema, encontramos um grande número de trabalhos tratando da formação docente nos mais variados aspectos, metodologias e possibilidades de abordagem demonstrando que esse a formação docente tem sido bastante discutida nos meios acadêmicos e que sua análise possibilitaria uma análise exclusiva sobre esse tema.

Obteve-se a partir dessa seleção uma nova tabela, agora listando os títulos dos artigos definitivos, possibilitando que iniciássemos finalmente a leitura e análise dos textos encontrados em cada categoria. (tabela 5).

A leitura dos textos abriu portas de leituras no interior de cada categoria selecionada e viabilizou a realização de um panorama descritivo a respeito das pesquisas sobre o tema profissão do professor, restrito, é claro às publicações veiculadas nessas revistas, estando à análise dessas produções ligadas a este contexto de pesquisa.

O texto foi estruturado de forma a apresentar a metodologia e o procedimento de pesquisa bem como seus primeiros produtos (fontes e tabelas) nessa introdução. Nos capítulos seguintes faremos à descrição e análise do material encontrado dentro de cada categoria (segundo e terceiro capítulo) e por último a guisa de conclusão, apresentaremos algumas reflexões generalizando e esboçando algumas tendências encontradas nas publicações a respeito de cada categoria trabalhada.

**TABELA 5 - TÍTULOS DOS ARTIGOS TOMADOS COMO FONTE POR CATEGORIA E REVISTA PESQUISADA:**

Revistas	Trabalho docente	Precarização do Trabalho
Educação e Sociedade	<p>1- n.66: O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão. (RICCI, 1999)</p> <p>2- n.87: O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. (MELLOUKI e GAUTHIER, 2004).</p> <p>3- n.94: Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. (PARAISO, 2006)</p>	<p>1-n. 58: O educador: de intelectual a burocrata. (MENDONÇA, 1997)</p> <p>2-n. 89: Globalização e educação: precarização do trabalho docente. (PINO, 2004)</p> <p>3-n. 89: A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. (OLIVEIRA, 2004)</p> <p>4-n. 89: Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. (SAMPAIO e MARIN, 2004).</p> <p>5-n.89 Educational reform and teacher's struggles in Latin America (GENTILLI et all, 2004)</p> <p>6-n. 89: Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. (BOING E LUDKE, 2004).</p> <p>7-n. 92: Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. (OLIVEIRA, 2005)</p> <p>8- n.93: De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). (COSTA, 2005)</p>
Revista Brasileira de Educação	<p>4- n.2: Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. (CARVALHO, 1996).</p> <p>5- n.8: Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. (KENSKI, 1998)</p> <p>6- n.11: Acerca do trabalho do professor: da tradução à produção do conhecimento no processo educativo (CORTEÃO e STOER, 1999).</p> <p>7- n.13: Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. (TARDIF, 2000)</p>	<p>9- n.3: Magistério paulista e transição democrática: gênero, identidade coletiva e organização docente. (VIANNA, 1996)</p> <p>10- n.13: Organização docente paulista: crise, identidade coletiva e relações de gênero. (VIANNA, 2000)</p>
Cadernos de Pesquisa	<p>8-n.111: "O amor dos começos": por uma história das relações com a escola. (BUENO, CATANI e SOUSA, 2000)</p>	<p>11- n.118(03) Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. (BUENO e LAPO, 2003).</p> <p>12- n.111(00) Novas regulações do trabalho docente: o caso da reforma Argentina. (BIRGIN, 2000)</p>
Cadernos Cedes	<p>9- n.44: Significado e sentido do trabalho docente. (BASSO, 1998)</p> <p>10- n.44: O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algoz incompetente. (DIAS-DA SILVA, 1998).</p> <p>11- n.44: Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. (DUARTE, 1998)</p>	
Educação e Pesquisa:	<p>12-v. 25 n.1: Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. (NÓVOA, 1999)</p> <p>13 –v. 31 n.1: As identidades docentes como fabricação da docência. (GARCIA, HIPÓLITO e VIEIRA, 2005).</p>	<p>13-v. 31n. 2(05) O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. (ASSUNÇÃO, BARRETO e GASPARIN, 2005).</p>
Total	13	13

## 2 O TRABALHO DOS PROFESSORES

Os artigos que encontramos nas revistas discutem o trabalho do professor a partir de múltiplos olhares. Eliminamos do âmbito dessa pesquisa aqueles que se voltavam para recortes específicos como o trabalho do professor de determinada disciplina ou modalidade de ensino, bem como aqueles trabalhos muito abrangentes que discutiam as relações de trabalho e suas alterações no conjunto da sociedade, para apenas num determinado ponto focar a educação. Tomamos para discutir o trabalho dos professores os artigos que o tratam na sua especificidade e complexidade no interior do conjunto das relações sociais e de trabalho vigentes. Os trabalhos contém matizes e orientações teórico-metodológicas diversas, por isso, para facilitar a sua descrição e análise buscamos agrupá-los em três grandes tendências analíticas.

2.1 Da prática pedagógica: Alguns trabalhos de natureza normativa ou prescritiva olham para o trabalho do professor exclusivamente do ponto de vista da prática pedagógica. Neles, a didática e as concepções de ensino-aprendizagem são o centro do debate e o objetivo em relação ao trabalho do professor é determinar como ele deve ser, ou refletir sobre as concepções de ensino visíveis na prática dos professores e suas conseqüências para o trabalho com os alunos. Esses trabalhos são muito criticados nas análises que historicizam os trabalhos sobre a docência, contudo, a sua presença, embora menos numerosa nos artigos das revistas, denota que esse é ainda um viés em voga na análise do trabalho docente.

2.2 Dos saberes docentes: Nessa tendência, mais recente no conjunto da obra educacional, agrupam-se um conjunto de artigos cujo mote é a reflexão sobre os saberes dos professores e sua especificidade em relação a outros saberes profissionais -saberes adquiridos na prática, mas também saberes sobre a prática- onde situamos também a discussão do trabalho docente como um trabalho intelectual, em oposição a um trabalho meramente técnico. Autores como Antônio Nóvoa, são reconhecidos no Brasil como os divulgadores dessa linha de pensamento em solo nacional.

2.3 Da identidade docente: Essa tendência relaciona à identidade do professor com as relações e condições específicas de trabalho bem como à configuração histórica da profissão docente e sua conseqüente influência na formação de subjetividades específicas nos professores. Nesse grupo se incluem

também trabalhos de história de vida de professores que analisam entre outras coisas, a identidade do professor formando-se nos limites da vida pública e privada bem como da sua experiência profissional e acadêmica. As duas últimas tendências têm em comum o fato de olhar e mapear as múltiplas tarefas desempenhadas pelos professores no desempenho de suas funções, buscando compreender as diferentes determinações das mesmas no trabalho pedagógico e na subjetividade dos mesmos. Em alguns casos discutem também o próprio estatuto social do trabalho docente, se trata-se de um trabalho de classes médias, um trabalho não qualificado ou um trabalho intelectual. Apesar das tendências traçadas é bom lembrar que essas discussões se interpenetram nos trabalhos e estarão também presentes quando se discute a precarização do trabalho docente. (capítulo 3)

## 2.1 DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Alguns artigos discutem sob o título trabalho do professor, apenas a sua prática pedagógica e seus resultados na aprendizagem dos alunos, seu olhar, portanto, é para as concepções pedagógicas presentes nos professores e não para o professor como sujeito que desenvolve um trabalho complexo e multifacetado. Muitos artigos que encontramos também focavam o trabalho docente em relação a metodologias específicas de uma ou outra disciplina, ou mesmo modalidade de ensino como educação indígena ou educação de jovens e adultos. Com essa característica encontramos cerca de dez artigos que optamos por não descrever por tratarem mais de discussões específicas e do trabalho propriamente pedagógico no interior das disciplinas e modalidades e não do trabalho do professor no sentido que buscávamos abordar, com suas múltiplas características e condições específicas no interior de um contexto social que interfere nas análises.

O artigo “Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar” de Newton DUARTE (1998) busca discutir o trabalho docente no que se refere ao ato de ensinar, e faz isso a partir da crítica à escola nova e ao construtivismo. Por estabelecerem, segundo ele, a dicotomia entre a transmissão de conhecimento e autonomia intelectual do aluno, essas duas tendências pedagógicas descaracterizam o que seria o papel do professor, a transmissão de conhecimento.

Analisando o trabalho educativo, o autor afirma que “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade

que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (DUARTE, 1998, p.86). Esse conceito do trabalho educativo, tendo como referência o processo de humanização do gênero humano e dos indivíduos, apontaria na direção da superação do conflito entre as pedagogias da essência e as pedagogias da existência. Conflito esse que se resumiria no conflito entre “... educar guiado por um ideal abstrato de ser humano, por uma essência humana a-histórica e educar para a realização dos objetivos imanentemente surgidos na vida de cada pessoa, na sua existência.” (DUARTE, 1998, p. 88).

Nesse sentido o autor explora as diferenças entre as concepções teóricas advindas dos estudos de Piaget e de Vigotski<sup>1</sup>, buscando desfazer o equívoco ocorrido no Brasil que coloca-os na mesma perspectiva sob o nome de “construtivismo”. Da generalização das idéias ditas construtivistas, advém segundo Duarte, concepções negativas sobre o ato de ensinar. Contudo é a partir de Vigotski, que DUARTE (1998) conclui que o papel da escola é sim o de ensinar ao aluno o que ele ainda não é capaz de fazer, pois é essa aprendizagem que provoca e implica o desenvolvimento de novas funções. Daí a característica afirmativa ligada ao ato de ensinar.

Também visualizando o trabalho do professor do ponto de vista de sua prática pedagógica, temos o artigo “Acerca do trabalho do professor: Da tradução à produção do conhecimento no processo educativo” de CORTESÃO e STOER (1999), membros da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Nesse artigo o olhar acerca do trabalho do professor volta-se para propor uma nova prática do professor: a prática de produtor de conhecimentos sócio-antropológicos e identitários como forma de lidar com a diversidade cultural presente em tempos de globalização mundial.<sup>2</sup> Segundo os autores, no passado, a escola homogeneizava os alunos como se fossem idênticos. Contudo a heterogeneidade cultural se alarga em decorrência “... do alargamento de base social de recrutamento da população escolar, pelo advento da escola de massas e pela complexificação

---

1 PIAGET, J. *Para Onde Vai a Educação?* Rio de Janeiro, José Olympio, 1984; VIGOTSKI, L.S. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: Vigotski, Luria e Editora e Edusp, 1988, pp. 103-117.

2 É interessante ressaltar que o olhar para a globalização, o neoliberalismo e seus efeitos na educação é freqüente nos artigos que analisamos. Discutiremos um grupo de artigos, cujo objeto é especificamente essa relação no capítulo seguinte sob o título: Precarização e globalização.

sociocultural e étnica que vem tendo lugar na própria sociedade.” (CORTESÃO e STOER, 1999, p.36) Faz-se necessário, portanto, que o professor perceba a diversidade com que trabalha e encontre formas de contribuir para o desenvolvimento de uma escola mais democrática.

A idéia proposta pelos autores é de se trabalhar o bilinguismo cultural. Usando a metáfora da língua, afirmam que, culturalmente, seria desejável que o professor articulasse situações, aparentemente divergentes, de culturas eruditas (previstas oficialmente nos currículos) e da cultura que informa a socialização primária do aluno. Com isso possibilitaria a “... compreensão real e profunda de mais do que uma cultura, bem como a possibilidade de existência (em relação a outras culturas) de um sentimento de ‘pertencimento’ (CORTESÃO e STOER, 1999, p.37) que levasse o aluno a agir com a mesma naturalidade em mais de um campo sociocultural.

Os autores refletem que, mesmo em relação à cultura em que a socialização primária foi feita, as discussões caminham para a idéia de que é fundamental a adoção de uma postura analítica e crítica em relação a conhecimentos e decisões sociais e políticas que têm lugar na comunidade.

A contribuição da escola para o bilinguismo cultural só é possível se o professor produzir e não só transmitir conhecimento. Baseando-se em Bernstein<sup>3</sup>, as autoras mostram que o trabalho do professor é o de traduzir o conhecimento para seus alunos sem trair suas fontes. Contudo, a realidade mostra que muitos professores apenas reproduzem materiais como livros didáticos, constituindo “... um processo de educação monocultural de efeitos quase exclusivamente reprodutores, (...) de um modo que é dirigido àqueles alunos que os grupos dominantes identificam como ‘aluno-médio’, ou ‘aluno-tipo’.” (CORTESÃO e STOER, 1999, p. 40)

Em outros casos, o professor traduz o conhecimento científico para uma linguagem mais simples e clara, apropriada para as situações de aprendizagem. No terceiro caso, considerado o ideal, o professor produz conhecimento ao traduzir o conhecimento científico para situações de aprendizagem, tendo em vista seus alunos concretos. Sendo que o conhecimento produzido pelo professor é de dois tipos, um sócio-antropológico, sobre o grupo e para a aprendizagem do grupo e

---

3 BERNSTEIN, Basil, (1990). *The structuring of pedagogic discourse: class, codes and control*, v. IV. Londres: Routledge.

outro de natureza educacional construído a partir do primeiro e também das teorias de currículo e do conhecimento das didáticas.

Entretanto, para CORTESÃO e STOER (1999), o caráter da prática educativa não depende só da forma como os professores se apropriam dos saberes que utilizarão, mas dos processos metodológicos a que eles recorrem para proporcionar a aprendizagem. Nessa escolha está implicada a posição que conferem aos alunos - se sujeitos ou súditos diante da aprendizagem.

No cruzamento de dois vetores - um relativo aos processos de aquisição do saber, e outro à metodologia de ensino/aprendizagem usada - os autores identificam diferentes situações de ensino aprendizagem, desde as práticas mais reprodutivistas, às mais autonomistas, afirmando que a situação ideal tratar-se-ia daquela em que o professor, produtor de conhecimentos disciplinares, seria também capaz de produzir conhecimentos de tipo socioantropológico sobre os seus alunos e utilizar este saber para produzir dispositivos pedagógicos adequados a esses alunos que os estimulassem a adquirir esses conteúdos. Situação que os autores afirmam estar longe da realidade das escolas, ocorrendo, em raros casos, em Universidades.

A questão que CORTESÃO e STOER (1999) ressaltam é a distinção entre a sua proposta - relativa à recontextualização do ensino, realizado em atenção à diversidade presente no ato educativo - e as alterações, habitualmente englobadas no conceito de tradução, que ocorrem sem que haja produção de conhecimento em nível sócio-antropológico e pedagógico.

No artigo: Novas tecnologias: O redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente de KENSKI (1998) da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo o enfoque também é pedagógico. Trabalha com as tecnologias e seus impactos no conhecimento e em sua transmissão.<sup>4</sup> É também prescritivo na medida em que, ao sustentar o advento de novas perspectivas na produção de conhecimento, propõe a criação de novas práticas pedagógicas que rompam com as concepções tradicionais. Pode-se argumentar que apesar do enfoque pedagógico a autora visualiza brevemente, no final do artigo, as condições concretas do trabalho pedagógico, para, a partir delas, prescrever novamente a

---

<sup>4</sup> O impacto das tecnologias aqui analisado trata do ensino na sala de aula. Como exporemos no próximo capítulo a partir das idéias de OLIVEIRA (2004) e LUDKE(2004), alguns autores voltam seu olhar para as transformações tecnológicas no que se refere às influências nos padrões profissionais, à reacomodação e até redução da mão de obra empregada, às novas atividades burocráticas para o professor, e portanto intensificação e precarização de seu trabalho.

necessidade de alterações nessas condições que viabilizem as transformações propostas.

KENSKI (1998) acredita que, trazendo novidades na transmissão e produção de informações, as novas tecnologias levam a uma nova forma de percepção do espaço e do tempo. Portanto, também levam a uma nova forma de pensar a educação. Seus efeitos são o redimensionamento do tempo e espaço, efeitos que não atingem só a educação mas antes a própria concepção de conhecimento e a natureza da ciência. A autora trabalha com base em Deleuze e Guattari<sup>5</sup> a idéia do conhecimento opondo a árvore ao rizoma. A árvore representa a concepção clássica de conhecimento como uma unidade isolada das demais, sendo cada área do conhecimento associada a uma árvore cujos ramos não se relacionam entre si porém unem se ao tronco – a concepção central.

O rizoma representa as concepções de conhecimento baseadas na “... multiplicidade de conhecimentos intercambiáveis [que se] prolifera através das novas tecnologias de comunicação, sobretudo nas redes...” (KENSKI,1998, p. 65). Tendo como característica a conexão e heterogeneidade bem como a não existência de posições definidas mas “... somente linhas, interconectadas, planos em que se relacionam as mais variadas possibilidades...” (KENSKI,1998, p. 65), a metáfora do rizoma rompe com as concepções tradicionais.

Essa mudança de perspectiva impacta na prática docente na medida em que exige uma nova lógica orientada por novas percepções onde o professor deve se posicionar não como “...detentor do monopólio do saber mas como um parceiro [...] que encaminhe e oriente o aluno diante das múltiplas possibilidades e formas de se alcançar o conhecimento e se relacionar com ele.” (KENSKI,1998, p. 68) O professor é um colaborador e deve orientar as equipes rumo à experimentação, ao diálogo, à troca de conhecimentos. A sala de aula, assume a perspectiva rizomática de interação com o conhecimento e com os atores do ato educativo tendo a função de ser o principal lugar em que se desenvolve a inteligência coletiva.

As mudanças propostas pela autora ao alterar o trabalho pedagógico, exigem também, como a própria autora sugere, transformações na formação e na organização do trabalho do professor. Supondo maior tempo para a sua pesquisa e preparação diante da aceleração da produção e divulgação de conhecimentos, a

autora também sugere a ampliação do tempo e condições de trabalho para que o professor dedique-se à pesquisa e não fique refém dos “pacotes pedagógicos” de baixa qualidade que são vendidos para a escola em nome das inovações tecnológicas. (KENSKI,1998)

## 2.2 DOS SABERES DOCENTES:

Na temática do trabalho docente e da profissionalização da profissão encontram-se autores que se preocupam com as características dos saberes profissionais dos professores, distinguindo-os de outros saberes profissionais e dos saberes acadêmicos. Nessa linha um dos artigos trata-se de “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério” de TARDIF (2000) professor da Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval. Outro artigo de autor bastante citado é do professor da Universidade de Lisboa, NÓVOA (1999) “Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas”. Defendendo especificamente a idéia do professor intelectual temos o trabalho “O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico” de MELLOUKI e GAUTHIER (2004). Valorizando os saberes docentes, mas antes de tudo, fazendo uma crítica contundente aos trabalhos que culpabilizam os professores por todos os fracassos educacionais, DIAS-DA SILVA (1998) expõe suas idéias em “O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algoz incompetente.”

O artigo de TARDIF (2000) coloca a discussão sobre os saberes profissionais no centro da discussão da profissionalização do ensino e busca descrever a chamada conjuntura social onde se desenvolve esse debate. Para ele, trata-se de um contexto paradoxal, porque “... se pede aos professores para se tornarem profissionais no momento em que o profissionalismo, a formação profissional e as profissões mais bem assentadas atravessam um período de crise profunda.” (TARDIF, 2000, p.6) Mostra também que o movimento pela profissionalização e formação para o ensino tem âmbito mundial.

---

5 DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa, 1995.

Buscando uma epistemologia da prática profissional dos professores, TARDIF (2000) faz uma longa descrição das características do conhecimento profissional apresentadas na literatura sobre as profissões nas duas últimas décadas. Mostra que as profissões apóiam-se em conhecimentos especializados, adquiridos numa formação de alto nível, mas que são essencialmente pragmáticos, pois voltam-se para soluções de problemas dados na profissão. Os conhecimentos profissionais pertencem por direito exclusivo a um grupo habilitado a usá-los, e portanto só pode avaliar-se um profissional através de seus pares. Esses conhecimentos também exigem autonomia e discernimento para a adaptação a situações novas e únicas e, por serem evolutivos e progressivos, necessitam de uma formação contínua e continuada sendo que a formação acompanha boa parte da carreira. Finalmente a autonomia e competência profissionais tem como contrapeso para as profissões a imputabilidade dos profissionais e sua responsabilidade para com seus clientes sendo responsável por seus erros.

Descritas as características das profissões, o autor afirma que nos últimos vinte anos, a busca dos profissionais de ensino é desenvolver essas características dentro do ensino e da formação de professores e é definida "... como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério." (TARDIF, 2000, p.8)

Há portanto, segundo TARDIF (2000) uma tentativa de transformar o ofício do professor em uma profissão, mas o foco do autor está, não em discuti-la, mas em perceber as características dos saberes profissionais dos professores e sua consequência em relação à formação e à pesquisa universitária. Para isso, reflete sobre a crise das profissões, que por sua vez, serve como pano de fundo à discussão da profissionalização da área educacional. Resume a crise em quatro pontos: 1-Uma crise da perícia profissional que perde a característica de ciência aplicada para aproximar-se de um saber ambíguo, improvisado- suscitando "...controvérsias a respeito do valor dos fundamentos epistemológicos das práticas profissionais.(...) A ausência de referências comuns gerou divisão e confusão entre os profissionais (...), o que dá agora a impressão de que muitas profissões não dispõem de um repertório de saberes estável, codificado, consensual e portador de imputabilidade." (TARDIF, 2000, p.8,9)

2-A crise da perícia tem impacto na formação profissional, gerando críticas à formação universitária que vê questionada a sua própria capacidade de formar o

profissional quando se reclama que a formação se faça fora dela (caso da América do Norte) e que seja ligada ao meio escolar.

3- A crise do poder profissional e da confiança que se depositam nele e a (4-) crise da ética profissional, ou seja, dos valores que deveriam guiar os profissionais advêm do fato de que há conflitos entre os profissionais que tornam difícil encontrar valores consensuais. Em profissões, cujo objeto são seres humanos, como a docente, isso se torna mais grave. Para o autor "... se os valores que devem guiar o agir profissional não são mais evidentes, então a prática profissional supõe uma reflexão sobre os fins almejados em oposição ao pensamento tecnoprofissional situado apenas no âmbito dos meios." TARDIF (2000, p.9) Em resumo, a crise das profissões trata-se de:

Uma crise a respeito do valor dos saberes profissionais, das formações profissionais, da ética profissional e da confiança do público nas profissões e nos profissionais [...]. Ora, essa crise coloca atualmente os atores das reformas do ensino e da profissão docente em uma situação duplamente coercitiva: por um lado, há pressões consideráveis para profissionalizar o ensino, a formação e o ofício de educador; por outro, as profissões perderam um pouco de seu valor e de seu prestígio e já não está mais tão claro que a profissionalização do ensino seja uma opção tão promissora quanto seus partidários querem que se acredite. (TARDIF, 2000, p. 9,10).

Tomando o movimento de profissionalização como tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, TARDIF (2000) propõe o exame da natureza desses fundamentos. Nesse sentido busca uma definição da epistemologia da prática profissional fazendo um balanço crítico do histórico desse conceito, do século XIX aos dias atuais. O divisor de águas para o autor é a década de sessenta, com o esfacelamento do campo tradicional da epistemologia e abertura para diferentes objetos epistêmicos. A introdução dos saberes quotidianos e do senso comum como objetos de pesquisa, inclui também, o conhecimento profissional. Nessa linha o autor define a epistemologia da prática profissional como "o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas." (TARDIF, 2000, pp.10)

Saber para ele, tem o sentido de conhecimento, competências, habilidades, aptidões e atitudes, inclusive refletindo o que os próprios profissionais dizem a respeito de seus saberes profissionais. A epistemologia profissional visa, portanto, compreendê-los em sua natureza e no papel que desempenham no processo de

trabalho e na identidade profissional dos professores. Essa noção de epistemologia, segundo TARDIF (2000), modifica as concepções sobre a pesquisa universitária a respeito do ensino em seis itens que resumiremos abaixo:

1-Sugere uma “volta à realidade” pois centra-se no estudo dos saberes dos atores no contexto real de trabalho, em situações concretas de ação. Os saberes, são saberes da ação. Não trata-se somente de saberes que se referem ao trabalho mas são saberes trabalhados, incorporados no próprio processo de trabalho docente tendo seu sentido advindo dessa situação concreta. Por isso é absurdo estudar os saberes profissionais descolados das situações de ensino, ou essas desconsiderando a atividade do professor e seu saberes, ou ainda os professores excluindo seu trabalho e saberes. Contudo, segundo o autor, é sobre esses absurdos que se assenta boa parte da literatura da educação nos últimos cinquenta anos. (TARDIF, 2000, p.11)

2- As pesquisas mostram a enorme distancia entre os saberes profissionais e os conhecimentos transmitidos na formação universitária. Para TARDIF (2000) a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários, sendo na melhor das hipóteses uma filtração dos mesmos em função das exigências do trabalho e na pior um muro onde se jogam conhecimentos inúteis por não responder à realidade diária dos docentes.

3- Metodologicamente, tal definição exige distanciamento etnográfico em relação aos conhecimentos universitários e aproximação com os lugares onde os professores trabalham visando entender seu pensamento, trabalho e interação social.

4- Não se deve considerar os professores como idiotas cognitivos cujas atividades são totalmente determinadas a partir de fora (estruturas sociais, cultura dominante, etc.) Eles são em parte por elas determinados, mas também são atores que possuem um saber e saber fazer. “É preciso, portanto, que a pesquisa universitária se apóie nos saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação de professores.” (TARDIF, 2000, pp.12)

5- Sua definição não é normativa, pois “um dos maiores problemas da pesquisa em ciências da educação é o de abordar o estudo do ensino de um ponto de vista normativo, o que significa dizer que os pesquisadores se interessam muito mais pelo que os professores deveriam ser, fazer e saber do que pelo que eles são,

fazem e sabem realmente.” (TARDIF, 2000, pp.12) E esse não é o papel das ciências da educação.

6- Propõe o estudo dos professores em todas as suas tarefas (perspectiva ecológica) pois questiona o estudo da didática ou da pedagogia, afirmando que, o conhecimento da matéria ensinada e o conhecimento pedagógico sobre o aluno e o ensino-aprendizagem, embora importantes não abrangem todos os saberes dos professores no seu trabalho. A didática e psicopedagogia são construções de pesquisadores universitários e não de professores e alunos dos cursos de formação de professores. Numa perspectiva ecológica, o estudo do ensino deveria fazer emergir a construção dos saberes docentes, que refletem as categorias conceituais e práticas deles próprios no seu trabalho cotidiano.

Feitas as polêmicas, o artigo faz referência a diversos trabalhos científicos realizados dentro da perspectiva proposta, buscando, através das suas conclusões, traçar as características dos saberes profissionais dos professores.

1- *A primeira característica dos saberes profissionais dos professores é a de que são adquiridos através do tempo.* O autor afirma, referindo-se a trabalhos de outros autores que, primeiramente, “... uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar pois os professores são os únicos profissionais que “...foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15 mil horas), antes mesmo de começarem a trabalhar.” (TARDIF, 2000, p.13)

A partir daí as pesquisas demonstram que “os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais.” (TARDIF, 2000, p.13,14) O autor também destaca a importância dos primeiros anos de atividade profissional como decisivos para a aquisição do sentimento de competência e estabelecimento de rotinas de trabalho concluindo que é na prática que se aprende a trabalhar.

Além disso, os saberes docentes são temporais também, porque se desenvolvem ao longo da carreira, num processo “do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças”

onde se inclui o saber viver na escola, conviver com outros professores, tanto quanto ensinar na sala de aula. (TARDIF, 2000, p.14)

2- A segunda constatação é de que os professores tem *saberes profissionais plurais e heterogêneos* porque provém de diversas fontes: cultura pessoal, história de vida, cultura escolar, conhecimentos disciplinares da Universidade, conhecimentos didáticos e pedagógicos de sua formação profissional e de programas escolares, além de sua própria experiência de trabalho e de certos professores e suas tradições.

Além disso, os saberes docentes “não formam um repertório de conhecimentos unificado, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou concepção do ensino; são antes, ecléticos e sincréticos. O professor utiliza muitas teorias, de forma integrada em função dos vários objetivos de seu trabalho”. (TARDIF, 2000, p.14)

No seu trabalho os professores possuem diferentes objetivos que exigem tipos distintos de conhecimento, competência ou aptidão. Visam “... controlar o grupo, motivá-lo, levá-lo a se concentrar em uma tarefa, ao mesmo tempo em que dão uma atenção particular a certos alunos da turma, procuram organizar atividades de aprendizagem, acompanhar a evolução da atividade, dar explicações, fazer com que os alunos compreendam e aprendam.” (TARDIF, 2000, p.15) Dessa forma, diversos objetivos, dividem a atenção do professor no seu cotidiano docente. Portanto seus saberes profissionais não têm uma unidade teórica ou conceitual, mas sim pragmática. Seus saberes são “como as diferentes ferramentas de um artesão, (...) fazem parte da mesma caixa de ferramentas porque o artesão pode precisar deles no exercício de suas atividades.(...) ocorre o mesmo com os saberes profissionais dos professores: eles estão a serviço da ação (Durand,1996) <sup>6</sup> e é na ação que assumem seu significado e sua utilidade.” (TARDIF, 2000, p.15)

3- *Os saberes profissionais são personalizados e situados* por isso não se reduzem ao estudo da cognição ou do pensamento dos professores.

O que a pesquisa sobre os saberes profissionais mostra é que eles são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho. (TARDIF, 2000, p.15)

---

<sup>6</sup> DURAND, M. *L'enseignement em milieu scolaire*. Paris: PUF. 1996.

Segundo TARDIF (2000, p.16) os saberes docentes são saberes personalizados porque nas atividades de interação humana a personalidade do trabalhador constitui, em boa medida, a principal mediação e interação. Tratando-se de ciências humanas e educação, não se tem, como nas naturais e aplicadas, tecnologias eficazes e operatórias de controle das situações humanas e seres humanos. Assim, o professor conta consigo mesmo, e com sua própria experiência e de sua categoria para controlar seu ambiente de trabalho.

Além disso, os saberes docentes são situados, ou seja, referem-se a uma situação de trabalho particular e nela ganham sentido. Diferente de conhecimentos acadêmicos que são generalizados, esses saberes são construídos numa, e para uma, situação concreta de trabalho, estão portanto ancorados nesse contexto de trabalho.

4- Como última característica, o autor aponta que o objeto do trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano. Os seres humanos existem como indivíduos, e isso está no cerne do trabalho do professor pois ele trabalha diretamente com as individualidades. Daí advém que o saber profissional docente possui sempre um componente ético e emocional. Primeiro porque ensinar provoca mudanças na própria pessoa do professor e segundo porque os alunos, também humanos precisam consentir e cooperar para que a situação de aprendizagem se concretize. Motivar os alunos é uma importante tarefa que exige do professor "... mediações complexas da interação humana: a sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas, as punições etc." (TARDIF, 2000, p.17) Mediações essas que levantam problemas éticos de abuso, negligência, ou indiferença para com certos alunos, sendo que para o autor "...a repartição da atenção do professor entre os alunos na sala de aula é um dos mais importantes dilemas éticos constitutivos do ensino" (TARDIF, 2000, p.17).

A guisa de conclusão, o autor afirma que a perspectiva epistemológica e ecológica de estudo leva a uma postura de pesquisa dos saberes docentes, tais como são mobilizados e construídos em situações de trabalho, mostrando que os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano.

Contudo os conhecimentos teóricos construídos pela pesquisa em ciências da educação, em particular os da pedagogia e da didática ministradas nos cursos de

formação para o ensino, não concedem ou concedem muito pouca legitimidade aos saberes dos professores, saberes criados e mobilizados por meio de seu trabalho. Por isso TARDIF (2000) defende que se considere algumas questões na pesquisa e formação universitária, reconstituindo o campo epistemológico da formação para o magistério.

Em primeiro lugar aponta os problemas epistemológicos do modelo universitário de formação, afirmando que são idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento. Dessa forma, somente quando a formação termina, os professores começam a trabalhar “sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana” (TARDIF, 2000, p.18).

No entendimento de TARDIF (2000) o modelo aplicacionista não é somente uma concepção ideológica, mas um modelo institucionalizado através de um sistema de práticas e de carreiras universitárias onde a pesquisa a formação e a prática constituem três pólos separados que competem a diferentes grupos de agentes: pesquisadores, formadores e professores, que por sua vez tem exigências e trajetórias distintas.<sup>7</sup>

Um dos problemas, segundo o autor, é que o modelo aplicacionista se organiza numa lógica disciplinar e não profissional - que estaria centrada no estudo do trabalho dos professores. As disciplinas são fragmentadas, especializadas, sem inter-relações e com curta duração, portanto, não tem grande impacto nos alunos. Por outro lado, é regida por questões de conhecimento e não de ação.

Na disciplina, aprender é conhecer, mas na prática, aprender é fazer e conhecer fazendo. Nesse modelo conhecer e fazer são dissociados, sendo que o fazer está subordinado ao conhecer, pois primeiro deve se conhecer bem para depois aplicar o que conhecem ao fazer. Tal pensamento é baseado na relação de subordinação do sujeito ao objeto, um modelo positivista de conhecimento que não corresponde ao pensamento humano na ação. Conforme o autor

---

<sup>7</sup> “De modo geral, os pesquisadores têm interesse em abandonar a esfera da formação para o magistério e em evitar investir tempo nos espaços de prática: eles devem antes de tudo escrever e falar diante de seus pares, conseguir subvenções e formar outros pesquisadores por meio de uma formação de alto nível, doutoral ou pós-doutoral, cujos candidatos não se destinam ao ensino primário e secundário.” (TARDIF, 2000, p.18)

...um professor mergulhado na ação, em sala de aula, não pensa, como afirma o modelo positivista do pensamento, como um cientista, um engenheiro ou um lógico. Os conhecimentos proposicionais sobre o ensino baseados na lógica disciplinar, conhecimentos esses veiculados durante a formação, constituem, portanto, uma falsa representação dos saberes dos profissionais a respeito de sua prática. (TARDIF, 2000, p.19)

O segundo problema é que tal modelo não considera as concepções que o aluno já tem e se limita a fornecer conhecimentos proposicionais, sem questionar seus “filtros cognitivos sociais e afetivos através dos quais os futuros professores recebem e processam as informações (...) conseqüentemente a formação [nesse modelo] traz pouco impacto sobre o que pensam crêem e sentem os alunos antes de começar.” (TARDIF, 2000, p. 19,20)

Diante disso, algumas pesquisas apontam possibilidades para os pesquisadores universitários no campo da formação docente. Entre elas estão à pesquisa em colaboração, a realização da formação em escolas de pesquisa ou escolas associadas, integradas com as faculdades de educação ou ciências da educação, fazendo com que os professores participem da formação de seus futuros pares. Propõem ainda a possibilidade, ainda utópica, de realizar a formação no interior do meio escolar, quebrando a lógica disciplinar universitária e fundando a lógica da socialização profissional com o fundamento da formação docente. Tal formação requisitaria algumas revisões: nos modelos de carreira da universidade permitindo que o valor real do trabalho de formação e do trabalho de pesquisa em colaboração com professores fosse reconhecido nos critérios de promoção universitária. Implicaria também a “criação de equipes de formação pluricategoriais (responsáveis de disciplinas, professores, diretores de escola, pedagogos, didatas) estáveis e responsáveis pelos muitos alunos que permanecem juntos durante toda a duração de sua formação.” (TARDIF, 2000, p. 21)

A última tarefa proposta é a da revisão das práticas de ensino dos próprios professores universitários, pois para o autor existe um abismo entre as teorias professadas e as praticadas e em tom de ironia e autocrítica conclui que “elaboramos teorias de ensino e da aprendizagem que só são boas para os outros, para nossos alunos e para os professores. Então, se elas só são boas para os outros e não para nós mesmos, talvez isso seja a prova de que essas teorias não

valem nada do ponto de vista da ação profissional, a começar pela nossa.” (TARDIF, 2000, p. 21)

Antônio NÓVOA (1999), muito conhecido no Brasil pela reflexão sobre os saberes profissionais dos professores é o autor de um dos artigos que encontramos: “Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.” Nele, o autor observa a situação dos professores frente ao que considera um excesso de discursos sobre a educação e sobre a docência colocando-os em contraposição à pobreza das práticas a eles relacionadas. Na lógica dos opostos, trabalha a idéia de que o excesso de reflexão sobre o futuro se faz através do esquecimento da situação presente.

Discute inicialmente, o excesso de retórica que atribui ao professor a responsabilidade pelo futuro do país, o papel fundamental e clama pela dignificação dos mesmos. Para ele, tais discursos induzem comportamentos e prescrevem atitudes, construindo uma idéia de profissão que muitas vezes não corresponde à intencionalidade declarada. (NÓVOA, 1999, p.13)

O primeiro ponto trata do “excesso da retórica política e dos mass-media à pobreza das políticas educativas.” (NÓVOA, 1999, p.13). O autor afirma que a tendência frente à crise de legitimidade política e de participação é ora pregar o civismo, compensando a falta de vivência democrática; ora, evitar o presente através da projeção de expectativas na “sociedade do futuro”. Nos dois casos o papel dos professores é fundamental. “Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural.” (NÓVOA, 1999, p.13,14)

O segundo ponto trata do “excesso das linguagens dos especialistas internacionais à pobreza dos programas de formação de professores.” (NÓVOA, 1999, p.14) Mostra que com os organismos internacionais “(UNESCO, OCDE, União Européia)”<sup>8</sup> se dá o mesmo. Cunha-se a idéia da centralidade dos professores e conclui-se que ela não é devidamente reconhecida no plano político. Entre os aspectos que os especialistas internacionais dedicam mais atenção está a formação inicial e continuada de professores. “As medidas propostas insistem nos sistemas de

---

<sup>8</sup> O.C.D.E. Education policy analysis. Paris: Center for Educational Research and Innovation, 1998.

'acreditação' (no caso da formação inicial) e nas lógicas de avaliação (no caso da formação continuada) [...] Consolida-se um 'mercado da formação', ao mesmo tempo em que se vai perdendo o sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais." (NÓVOA, 1999, p14)

Todo esse discurso serve para ocultar o interesse no mercado altamente cobiçado de quatro milhões de professores somente na Europa. Essa cobiça, ampliou o número de instituições e de grupos científicos voltados à formação docente - mas seus benefícios não são tão visíveis como é a pobreza atual da maioria dos programas de formação de professores nos países europeus. (NÓVOA, 1999)

O terceiro ponto trata do excesso do discurso científico-educacional à pobreza das práticas pedagógicas. Entre os especialistas e investigadores da educação ocorre também essa culpabilização dos professores, pois por mais que a comunidade científico-educacional alimente-se dos professores e se legitime através da reflexão sobre eles, é desvalorizando-os que muitas vezes procuram valorizar seu próprio trabalho. "A consequência é uma recorrente 'responsabilização' dos professores pelas 'resistências' que opõem à razão científica tal como lhes é servida pelos investigadores." (NÓVOA, 1999, p. 15)

A profissionalização dos professores depende de um saber pedagógico não puramente instrumental. Nesse sentido, a produção científica sobre o tema contribuiria para a afirmação profissional dos professores. Contudo, essa mesma produção também contém os "... germes de uma desvalorização da profissão, uma vez que provocam a 'deslegitimação' dos professores como produtores de saberes e investem novos grupos de especialistas que se assumem como 'autoridades científicas' no campo educativo." (NÓVOA, 1999, p. 15) Esse seria segundo o autor um paradoxo fundamental pois embora exista no espaço universitário, uma retórica de mudança, sendo uma instituição conservadora, a Universidade acaba sempre por reproduzir dicotomias como teoria/prática, conhecimento/ação etc.

A estratégia de desapossar os professores dos seus saberes serve aos objetivos de desenvolvimento da carreira dos universitários, e dificulta a criação de espaços para coletivos de professores, tais como os movimentos do início do séc. XX, que se organizavam em torno de princípios educativos, de propostas de ação, da difusão de métodos de ensino ou da defesa de determinados ideais. Portanto a pobreza atual das práticas pedagógicas seria a outra face do excesso do discurso

científico-educacional, tal como ele se produz nas comunidades académicas e nas instituições de ensino superior. (NÓVOA, 1999)

O quarto ponto trata do excesso das “vozes” dos professores à pobreza das práticas associativas dos professores. “Ante as situações de dificuldade e a desvalorização social e profissional, eles deixam-se tentar pelo ‘sobre-dimensionamento’ das suas missões [...] Assumem assim, responsabilidades desmedidas, ambição que se vira freqüentemente contra eles.” NÓVOA (1999, p.16) Isso constitui, fator importante do mal estar docente, pois a escola e os professores, não podem suprir a falta das outras instâncias sociais e familiares no processo de educar as gerações mais novas.

É nesse contexto que se acentua a dependência dos professores ante os poderes públicos, as entidades privadas e as instituições universitárias, bem como uma grande dificuldade de consolidar práticas de colaboração profissional. “O empobrecimento das práticas associativas tem conseqüências muito negativas para a profissão docente. É urgente, por isso, descobrir novos sentidos para a idéia de colectivo profissional [...] É fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores.” (NÓVOA, 1999, p.16)

Reforçando sua recusa a um pensamento que se projeta num excesso de futuro como justificativa para a pobreza do presente, NÓVOA (1999) faz algumas considerações interessantes sobre esse pensamento nas políticas, formação, práticas, e associativismo dos professores. Na política, o excesso de discurso sobre a educação se faria porque os problemas políticos da atualidade seriam estrategicamente redefinidos como pedagógicos. Na escola, a ação autoritária do estado, da sociedade civil ou do mercado seria aceita, pois predomina na educação a lógica da autoridade e da competição, ao contrário do discurso pela democracia que se valoriza em outros domínios da vida pública.

Os professores sabem que não é assim. E que a democracia começa no respeito pelas crianças e pelos seus percursos. E sabem que são eles que têm de defender a possibilidade destes percursos, por vezes contra as famílias ou contra as comunidades locais. Mas, para tal, é preciso que exista um resgate social da profissão docente e a definição de políticas educativas coerentes. Os professores têm de redescobrir uma identidade coletiva, que lhes permita cumprir o seu papel na formação das crianças e dos jovens. (NÓVOA, 1999, p.17)

O autor defende a necessidade de uma formação mais abrangente que valorize a experiência do professor desde a sua escolarização inicial. Segundo ele “as abordagens autobiográficas, as práticas de escrita pessoal e coletiva, o desenvolvimento de competências ‘dramáticas’ e relacionais ou o estímulo a uma atitude de investigação deveriam fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores” (NÓVOA,1999, p.18)

Sobre as práticas pedagógicas propõe a valorização das construções inovadoras dos professores ancorada na reflexão sobre a sua experiência. A formação dos professores ocorre ao longo da prática e deve prepará-los não só para ensinar mas para formar seus alunos. As concepções que contemplam essas questões trabalham a dimensão organizacional, portanto destacam o papel da escola como espaço de referência da profissionalidade docente.

Sobre o associativismo docente destaca-se a perspectiva da “colegialidade” docente, vista não como voluntarismo, mas como uma construção de culturas e rotinas profissionais que se desenvolvam coletivamente. Cita a idéia de Guy Le Boterf<sup>9</sup> que “sugere o conceito de competência coletiva, encarado numa dupla vertente: a competência coletiva de uma equipa de trabalho e os sistemas de competências organizados em rede.” (NÓVOA,1999, p.19) Essa nova perspectiva do trabalho coletivo significaria uma mudança decisiva para a profissão docente.

Seu entendimento das políticas educativas, da formação de professores, das práticas pedagógicas e do associativismo docente mostra a necessidade de transformações profundas na escola que temos. A necessária “refundação da escola tem muitos caminhos, mas todos eles passam pelos professores.” (NÓVOA,1999, p.20) Por tudo isso o autor valoriza a reflexão dos professores sobre a sua própria profissão, visando construir modelos de formação e de trabalho que contemplem aspectos pessoais e organizacionais na vida docente e consolidem dimensões coletivas da profissão.

GAUTHIER e MELLOUKI (2004), autores também bastante citados<sup>10</sup>, escrevem o artigo “O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico” de maneira a destacar o papel da escola no interior da cultura e do professor como elemento central nessa instituição.

---

9 LE BOTERF, Guy. *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation, 1994.

10 No âmbito de nossa pesquisa encontramos citações a eles nos trabalhos de TARDIF (2000) e de BOING E LUDKE (2004).

Os autores defendem que o papel do professor é o de intelectual, refutando os debates sobre a natureza técnica ou profissional da ação docente. Reconhecendo a complexidade da tarefa do professor, seu caráter paradoxal e complexo, afirmam o seu papel de tradutor, de intérprete da cultura, além de produtor e divulgador da mesma.

Referem-se à polêmica sobre o profissionalismo docente, concluindo que, independente de sua categoria profissional, a natureza do trabalho do professor é intelectual, portanto uma definição puramente profissional não bastaria para definir seu papel controverso e complexo.

Buscando definir que papel intelectual é esse, discute a função social específica do professor no interior da categoria dos intelectuais, observando o seu desempenho no âmbito da escola. Os autores entendem como intelectuais aqueles que participam da criação, distribuição e da prática cultural. O trabalho exercido pelos professores agrega a função de criação e de distribuição cultural, com a peculiaridade de que seu objetivo “não é exatamente o domínio da disciplina ensinada, embora esse domínio seja indispensável ao exercício da profissão, mas a posse de saberes e de habilidades que lhe permitem garantir a aprendizagem da disciplina e a transmissão de uma concepção específica do mundo, transmissão essa exigida pelo mandato oficial que lhe foi confiado.” (GAUTHIER e MELLOUKI, 2004, p. 551)

Na mesma linha dos autores tratados acima, GAUTHIER e MELLOUKI (2004) também destacam a perspectiva do professor como sujeito de saberes e consideram saber docente o saber pedagógico, profissional e sua concepção de mundo, bem como o conjunto de conhecimentos e práticas relativas ao ofício de ensinar e ao mesmo tempo os saberes docentes são discursos ideológicos, porque carregam suas próprias idéias sobre a instrução e a educação. Daí a posição estratégica ocupada pelo professor no conjunto das relações sociais, posição que, segundo os autores, suscita os debates em torno de sua figura.

Para os autores o professor também detém um mandato social. Na escola ele é aquele “que recebeu, do Estado e da sociedade civil, o mandato claro e direto de assumir, para com as gerações mais jovens, um trabalho de difusão da cultura no sentido lato do termo: os saberes, as maneiras de pensar e de ser, as ideologias. [...] o único que possui o poder simbólico e institucional de moldar as atitudes e

percepções dos jovens e de, através delas, modelar o devir da coletividade.” (GAUTHIER e MELLOUKI, 2004, p. 552)

O papel intelectual do professor se faz na atividade de mediação, pois, “traduzir, vulgarizar e transmitir é justamente fazer política” (GAUTHIER e MELLOUKI, 2004, p. 553). Citando Régis Debray<sup>11</sup> os autores ressaltam que: “O intelectual mais apolítico exerce um ofício político e o político mais inculto, um ofício de intelectual, pois, o que é fazer política senão traduzir a idéia na coisa da vida?” (GAUTHIER e MELLOUKI, 2004, p. 553).

Os autores também afirmam que o reconhecimento social da profissão não se concretiza devido à dificuldade dos professores situarem-se socialmente como grupo profissional, mantendo sua posição indefinida diante da sociedade. Qualificando sua função como missão ou sacerdócio, por exemplo, ao invés de definirem-se pelo seu trabalho prático. Destacam que

ao projetarem essa imagem de si mesmos, os professores posicionam-se como intelectuais, fundadores, guardiões e às vezes como contestadores, mas sobretudo como mandatários da ordem (...), movendo-se ao sabor dela, oscilando quando ela oscila, mudando quando ela muda, perturbando-a quando ela os perturba. E é isso que constitui a força e a fraqueza deles ao mesmo tempo. (GAUTHIER e MELLOUKI, 2004, p. 554).

O autor propõe que - tendo em vista as organizações associativas e sindicais docentes - os professores saibam tirar proveito de sua posição estratégica na sociedade e das solicitações dos diferentes grupos sociais em torno de sua função.

Tomando o professor como um sujeito de função estratégica e indispensável de intelectual na sociedade, os autores pretendem explicar os freqüentes apelos que os professores recebem em busca de sua adesão. Afirmando que tais apelos se devem ao fato do trabalho docente ser indispensável “a todo grupo que queira reinar sobre as mentes e os modos de vida em sociedade” (GAUTHIER e MELLOUKI, 2004, p. 556), os autores destacam a importância do papel do professor.

Como um herdeiro, o professor teria acesso ao patrimônio cultural da humanidade permitindo-lhe sair da superficialidade de sua cultura imediata, examiná-la a fim de melhor captar aquilo que ela tem de positivo ou de negativo, para aceitar certos aspectos e rejeitar outros. Mas principalmente lhe caberia levar

---

11 DEBRAY, R. *Le scribe: genèse du politique*. Paris: Grasset, 1980.

os alunos a experimentarem esse processo, tornando-os cidadãos conscientes de sua herança, através do “contato com a obra humana passada e com as culturas de outros lugares, com o desenvolvimento das letras, das artes, da história, das ciências e das tecnologias.” (GAUTHIER e MELLOUKI, 2004, p. 557). Fazer os alunos situarem-se historicamente, restabelecer as continuidades interrompidas, entender a evolução humana e estabelecer relações entre os saberes seria o seu papel como herdeiro da cultura.

Em continuidade à função de herdeiro, o professor desenvolve, segundo os autores, a crítica sobre os saberes, valores, modos de viver e pensar, e combate os preconceitos. Tudo isso com o cuidado de despertar em seus alunos, o desejo de aprender e de exercer seu próprio julgamento.

O desenvolvimento da faculdade crítica é o resultado de uma longa aprendizagem e de uma prática contínua de distanciamento com relação às culturas primeira e segunda. Para ser crítico, é preciso que o mestre saiba aquilo que herdou, que domine a capacidade de analisar e de comparar a fim de poder perceber, no lusco-fusco da cultura, os pressupostos, os preconceitos, as crenças e as idéias aceitas sem um exame racional. Ele precisa conhecer os modos de construção do saber, dar ao saber seu peso relativo como apreensão provisória do mundo, apreensão limitada, passageira e substituível, mas não menos essencial como ferramenta para reunir os elementos descontínuos e situar-se no mundo. (GAUTHIER e MELLOUKI, 2004, p. 558).

Como intérprete da cultura o professor desenvolve uma atividade que para os autores não é uma escolha, é da própria natureza da profissão de ensinar e aprender. Afinal, nenhum conhecimento, regra de conduta, ou forma de pensar pode ser compreendido em seu significado sem um esforço de interpretação. E o professor faz esse papel de intérprete diariamente. “Cada discurso, cada gesto, cada maneira de funcionar e de estar com os alunos exige decodificação, leitura, compreensão, explicação. [...] Noutras palavras, ser herdeiro, ser crítico e ser intérprete da cultura não são mais do que facetas do papel de mediador desempenhado pelo professor.” (GAUTHIER e MELLOUKI, 2004, p. 559)

Portanto, tendo ou não consciência e apreço por isso, os professores desenvolvem um trabalho intelectual. As abordagens e concepções pedagógicas que utilizam podem variar, mas não a natureza e finalidade do trabalho docente. A questão que os autores se colocam trata de como contribuir para a tomada de consciência sobre esse papel.

Propõem então três observações. 1-Especificar em que consiste o papel cultural da escola. GAUTHIER e MELLOUKI (2004, p. 561) afirmam que os objetos tidos como culturais (obras clássicas, história, civilização etc.) podem até ser tratados na escola, contudo isso não tornará, necessariamente mais culturais, as práticas dos professores. Afinal as línguas, os conhecimentos matemáticos, físicos, técnicos ou literários, os saberes e as habilidades artísticas ou técnicas que se aprendem tradicionalmente na escola são culturais. O papel da escola é a divulgação da obra cultural humana.

Aclimatar os jovens à obra cultural humana, conscientizá-los com relação às dimensões ocultas da cultura (preconceitos, estereótipos, identidades nacionais, tribais, religiosas, sexuais) e aos fenômenos de inclusão e de exclusão por elas desencadeados, suscitando o interesse deles pelo contexto histórico das produções culturais e ajudando-os a desenvolver seu senso crítico e sua responsabilidade como seres culturais, eis algumas orientações que poderiam estar no cerne da missão da escola. (GAUTHIER e MELLOUKI, 2004, p. 562)

Se esse é um papel da escola não quer dizer que ela deva desempenhá-lo sozinha, pois a escola não elimina os problemas ligados às condições sociais e econômicas da existência.

2-Para GAUTHIER e MELLOUKI (2004, p. 562) a tarefa de definir a perspectiva cultural do ensino é de extrema importância social, portanto não deve ser responsabilidade apenas dos professores pois a natureza da formação cultural diz respeito a todos que fazem parte da sociedade. Dessa forma, a sociedade também é responsável pela definição da missão e a perspectiva cultural dos programas escolares que, segundo eles, deve se valorizar num processo lento e participativo de construção coletiva.

3- Finalmente, afirmam que os professores dispõem, de fato, de um mandato específico que lhes permite desempenhar, coletiva e individualmente, seu papel de intelectuais, diferenciando-se de outros intelectuais, pois o professor é o único a ter um acesso direto às crianças, ou seja, aos futuros cidadãos. O professor atua diariamente na cultura e, por meio de estratégias planejadas e de ações metódicas, deve agir sobre todas as dimensões da personalidade da criança a fim de fazer dela um ser instruído, socializado e qualificado para a vida em sociedade e para o trabalho.

Portanto, o professor detém um poder, a despeito de seu limitado brilhantismo intelectual, se comparado a intelectuais reconhecidos socialmente, são os professores que exercem influência direta nas gerações mais jovens, já que nada pode acontecer diante da criança sem deixar marcas. Marcas que configuram diariamente seu pensamento e seu caráter. Essa influência advém do mandato outorgado ao professor pela sociedade que confia na autoridade moral de seu saber, bem como na sua experiência, posição hierárquica e natureza de seu trabalho. O que se pede ao professor é que utilize seu mandato para criar e veicular conhecimentos e ideologias que transmitam novas visões de mundo.

O trabalho “O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algoz incompetente” (DIAS-DA-SILVA,1998), de acordo com título, busca reconhecer o professor, não como o bode expiatório dos problemas educacionais como é comumente tratado, mas como sujeitos de um fazer e um saber próprio, que precisa ser pensado no interior de seu desenvolvimento profissional, suas condições de trabalho, valores e contexto social.

Assim como aponta TARDIF (2000), a autora mostra que é durante a carreira que os professores aprimoram seu trabalho adquirindo qualidade, idéia que segundo ela só recentemente passa a ser reconhecida pelos estudiosos que buscam compreender o processo educativo. Segundo ela, muitos estudos que constatavam “que os professores tomam como fonte de orientação para seu fazer cotidiano conselhos ou prescrições de professores mais experientes” (DIAS-DA-SILVA,1998, p. 34) faziam isso para criticar esta prática como atórica ou para desprestigiar à sua formação básica. Afirma que é recente a idéia de desenvolvimento profissional docente que vê a formação básica como o apenas o início de um processo que ocorrerá durante toda a carreira. Segundo ela, até 80 o modelo de racionalidade técnica não sofria muitas críticas mas com a emergência da abordagem crítico-reflexiva seus pressupostos caíram por terra.

Citando Nóvoa, afirma que até então, o processo de desprofissionalização dos professores foi reforçado pelos estudos educacionais em todo o mundo.

Os anos 60 foram um período onde os professores foram ignorados, parecendo não terem existência própria enquanto fator determinante da dinâmica educativa; nos anos 70 os professores foram esmagados, sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; os anos 80 multiplicaram as instâncias de controle dos professores,

em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação. (NÓVOA,<sup>12</sup> apud DIAS-DA-SILVA, 1998, p. 35)

A partir de oitenta, contudo, novas perspectivas sobre o trabalho do professor passam a compor os trabalhos acadêmicos, o que não elimina as análises que continuam vendo no professor o problema do ensino brasileiro. Com base em Gimeno destaca que “A atuação do professor não consiste em solucionar problemas como se fossem nós cegos que, uma vez solucionados, desaparecem. O cerne do processo educativo reside na escolha de modelos de desenvolvimento humano, na opção entre diversas respostas face às características dos grupos e aos contextos sociais: o professor é um gestor de dilemas.” (GIMENO<sup>13</sup> apud DIAS-DA-SILVA, 1998, p.36)

A autora afirma que foram poucos os estudos brasileiros empáticos com os docentes a as dificuldades advindas de sua experiência profissional. Os estudos tratam os professores como parte inanimada das salas de aula e ao criticarem o ensino verbalista, mnemônico e acrítico, atribuem a culpa à incompetência e má formação desses mesmos professores.

Na universidade quando o tema é formação do professor, desvalorizam a experiência e conhecimento dos professores a partir de sua prática, e têm dificuldade de trabalhar em parcerias e valorizar essas competências. Os estudos dessa autora com professores de escolas públicas paulistas demonstraram um docente “sem investimento em sua qualificação, sequer tendo tempo para ela, dando muito mais do que recebeu, pois também é fruto desse mesmo sistema de ensino.” (DIAS-DA-SILVA, 1998, p. 37) Sistema esse que coloca em segundo plano a formação dos profissionais da educação. Também percebe na maioria dos docentes a necessidade de mudanças apesar do desconhecimento de propostas alternativas de trabalho. Por isso, afirma que se pode-se pensar o professor como vilão, também pode-se percebê-lo como vítima. A questão relevante para a autora é decifrar quem são e como trabalham os professores e reconhecê-los como sujeitos que desempenham um papel central em qualquer tentativa viável de transformar a escola pública.

---

12 Nóvoa, A. **Vidas de professores**. Porto, Porto Editora, 1992

13 GIMENO, J.S. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, A. **Profissão Professor**. Porto, Porto Editora, 1991.

O professor é pensado como sujeito de um fazer e de um pensar, e portanto capaz de transformar a realidade em que vive. Giroux<sup>14</sup> citado por DIAS-DA-SILVA, (1998, p. 39) afirma que é preciso dar voz a eles, reconhecê-los como intelectuais e não executores. Por outro lado não significa aceitar e legitimar a priori princípios pragmaticamente partilhados pelos professores.

Em pesquisa que estamos desenvolvendo, mediante entrevistas com professores das séries finais do 1º grau, fica claro que a experiência dos bons professores não é um mero 'passar de tempo', mas sim um exercício constante de buscar alternativas de ação para enfrentar o fracasso - quer das crianças quer do próprio professor. Busca que inclui desde a procura por cursos, treinamentos ou leituras, até uma troca constante de informação com colegas considerados mais competentes ou especialistas na área. Vale ressaltar que a presença de um mentor é constante para praticamente todos os professores investigados, sobretudo na fase inicial da carreira, ou em momentos de crise profissional. (DIAS-DA-SILVA, 1998, p. 39)

Ressaltando que os professores buscam ser bem sucedidos nas suas atividades e não o contrário. A partir das contribuições teóricas de Fullan e Hargreaves, a autora afirma que para entender o desenvolvimento de professores é preciso reconhecer pelo menos quatro aspectos; "a) os objetivos, as intenções e o papel que o professor se coloca; b) o professor como pessoa, seus valores e características individuais; c) o contexto real em que o professor trabalha; d) a cultura escolar presente no cotidiano do professor e seus colegas." (DIAS-DA-SILVA, 1998, p. 39) Nesse sentido reafirma a necessidade de pesquisas enfocando a vida e trabalho dos professores brasileiros como meio indispensável para transformar nossa trajetória de fracasso escolar. Alerta ainda, com base naqueles autores:

O desenvolvimento do professor deve ouvir e apoiar a voz do professor; estabelecer oportunidades para os professores confrontarem os pressupostos e as crenças que estão subjacentes às suas práticas; evitar modismos e implementações cegas de novas estratégias de ensino e criar uma comunidade de professores que discutem e desenvolvem seus propósitos juntos, ao longo do tempo. (FULLAN e HARGREAVES<sup>15</sup> apud DIAS-DA-SILVA, 1998, p. 40)

---

14 GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo, 1987.

15 FULLAN, M. e HARGREAVES, A. (org.). *Teacher development and educational change*. Londres, Falmer Press, 1992. Esse último autor também é citado em outros artigos sobre o tema, tais como o de GARCIA, HIPÓLITO e VIEIRA, (2005) e também em OLIVEIRA, (2004).

Para a autora, os estudos devem provocar um repensar dos focos de análise sobre o próprio contexto brasileiro além de investigações sobre os professores, sua vida e seu trabalho, não perdendo de vista que o mal-estar docente é fenômeno presente no mundo ocidental e não somente no Brasil. Com base em José Esteve<sup>16</sup> afirma que sentimentos de insegurança, desencanto e ceticismo afetam mundialmente os professores, mas isso não impede que a maioria deles continue lecionando e que os pais continuem mandando os filhos para a escola.

Para enfrentar tais sentimentos a autora propõe o desenvolvimento profissional pensado como um processo de formação ao longo do exercício profissional. Formação não como acumulação, mas fruto de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Reconhecer neste professor um sujeito de seu trabalho é necessário, mas ele precisa ter condições para construir seu conhecimento sobre seu próprio trabalho e a Universidade tem que instrumentalizá-lo para esse fim.

### 2.3 DA IDENTIDADE DOCENTE:

Entre os trabalhos que discutem especificamente identidades docentes está: “As identidades docentes como fabricação da docência” de GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA (2005). Procurando entender como os docentes são colocados nos discursos do campo educacional, com foco na identidade do professor, os autores transitam pelos conceitos de profissionalismo em voga na discussão acadêmica, dando destaque às possibilidades colocadas pelas concepções pós-modernas de profissionalismo.

A primeira consideração sobre identidade docente refere-se ao seu caráter fragmentário, pois segundo os autores, é a heterogeneidade que marca as diferentes possibilidades de ser professor. São diferentes níveis e jurisdições de ensino, instituições de natureza pública, privada, filantrópicas ou assistenciais, donde advém condições de trabalho e interesses diferentes, bem como diferentes

---

<sup>16</sup> ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto, Porto Editora, 1991. Esse autor é também muito citado nas discussões a respeito do que ele chamou de mal estar docente, ou seja os problemas vividos pelos professores em tempos recentes.

formações e qualificações profissionais<sup>17</sup>. De acordo com a conjuntura em que se encontram, os professores são constantemente interpelados por discursos que dizem como devem ser e agir. “Diferentes ‘regimes do eu’ e formas de subjetivação concorrem para essas definições e lutam pela imposição de significados acerca de quem as professoras devem ser.” (GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005, p. 47)

Diante dos diferentes apelos discursivos é preciso estar atento aos discursos acadêmicos, do Estado, veiculados pela mídia impressa, televisiva e cinematográfica bem como aos efeitos práticos que podem vir a ter. A identidade docente, para os autores, é negociada entre essas múltiplas representações, donde destacam as políticas de identidade estabelecidas no discurso educacional oficial - cujo objetivo é claramente governar, regular a conduta dos professores.<sup>18</sup> Ressalta-se que, outras variáveis -como a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e ocupacionais, e outros discursos sobre o que são e suas funções- contrapõem-se a esse governo na formação da identidade docente.

Por identidade profissional docente entendem-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas. (GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005, p. 48)

Refletindo sobre a definição da identidade docente no meio acadêmico ao longo da história recente, os autores destacam os clássicos estudos que tratam da identidade a partir da situação ocupacional dos docentes. Ao considerar a posição do professor nos processos de trabalho escolar discutem temas como a autonomia profissional, a proletarização ou as características profissionais dos docentes.

Segundo eles, no final da década de 1980, o debate voltava-se para a conceituação de classe social e sobre a natureza do trabalho docente. Estimulados

---

17 Esse aspecto será abordado no capítulo 2 à partir da discussão de BOING E LUDKE (2004), referindo-se a divisão da ocupação docente, em "corpos" como fator de desprofissionalização, a exemplo das diferenças entre os professores do ensino fundamental, em suas séries iniciais e os que lecionam da 5ª à 8ª séries.

18 Exemplo disso são os insistentes discursos que associam aos professores o fracasso educacional que servem para justificar as políticas de formação e certificação docentes.

por artigos de Apple<sup>19</sup> e Arroyo<sup>20</sup> refletia-se sobre o trabalho capitalista e sobre o pertencimento dos professores à classe trabalhadora ou à classe média, como tradicionalmente haviam sido considerados por estudos sociológicos clássicos. Em inícios de 90, numa perspectiva neomarxista, os três autores do artigo desenvolveram estudos onde empregaram as dinâmicas de gênero e classe social para uma interpretação do trabalho docente no Brasil. Com base na idéia de ambivalência de classe que vive esse grupo social – apresentando características ao mesmo tempo de classe trabalhadora e de classe média, idéia atribuída a Apple<sup>21</sup>) -, e na idéia de ambigüidade da docência -formulada por Fernández Enguita<sup>22</sup>- buscam compreender o processo de feminização do magistério, articulando categorias como gênero e classe social, bem como a influência do patriarcado e da vocação como ideologias reinantes na formação da identidade docente como trabalho de mulher.

Hypólito<sup>23</sup>, segundo o artigo, discute na sua dissertação, a natureza do trabalho docente e a teoria da intensificação, considerando aspectos econômicos e organizacionais numa abordagem que articula classe, gênero e profissionalização. Sua interpretação do professorado trata-os como trabalhadores culturais e intelectuais reflexivos. Já Vieira, na sua pesquisa, segundo os autores,

encontrou uma série de contradições entre as demandas das políticas educacionais e curriculares oficiais e as práticas e concepções desenvolvidas pelas professoras no seu cotidiano de trabalho. As professoras não se viam totalmente apartadas das funções conceptuais do seu trabalho, garantindo um relativo controle sobre o ensino que desenvolviam, limitando as tentativas do Estado e do capital em conformar o trabalho escolar às suas demandas. (VIEIRA<sup>24</sup> apud GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005, p. 49)

---

19 APPLE, M. W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987. APPLE, M.W. **Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, p. 14-23, fev. 1988.

20 ARROYO, M. **Mestre, professor, trabalhador**. Belo Horizonte: UFMG, 1985.

21 APPLE, M.W. **Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, p. 14-23, fev. 1988

22 Não há referência completa do trabalho de Enguita no artigo que dispomos. Apenas o ano 1991 figura no corpo do texto que refere-se a outro trabalho dos mesmos autores onde as teses de Enguita teriam sido apresentadas: HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. In: Hypólito, A. M.;Vieira, J. S.; Garcia, M. M. A. **Trabalho docente: formação e identidades**. Pelotas: Seiva Publicações, 2002. p.271-283.

23 HYPOLITO, A. M. **Processo de trabalho na escola: uma análise a partir das relações de classe e de gênero**. 1994. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1994.

24 VIEIRA, J. S. **Limites da racionalização do processo de trabalho docente**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1992.

Diante de todos esses estudos, o conceito de controle, é destacado pelos autores como central para a compreensão do trabalho docente nas últimas décadas. Controle esse, entendido "... como uma relação de poder e não como propriedade do Estado, do capital ou de uma classe." (VIEIRA<sup>25</sup> apud GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005, p. 49).

Na década de 90 a profissionalização docente é também atingida pelas políticas neoliberais de reestruturação educativa. Segundo os autores as reformas neoliberais

não só tendem a conformar o processo de trabalho docente, como também a definir novas identidades docentes. Em estudos nessa linha analisam-se essas reformas e seus efeitos sobre o trabalho docente de uma perspectiva que articula teoria crítica com elementos do pós-estruturalismo (Ball,1994<sup>26</sup>), considerando as ressignificações que os docentes fazem das diretrizes educacionais oficiais em seus contextos locais.(GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005, p. 49).

Diante de diferentes determinações identitárias - onde se encontram os interesses e pertencimentos ligados a gênero, raça e classe social, assim como as formas de controle sobre o trabalho docente pretendidas pelas políticas de padronização - as práticas de contestação, acomodação e resistência desencadeadas por docentes, não estão estabelecidas a priori, mas são definidas por eles mesmos, pensados como sujeitos que constroem suas identidades (GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005).

Com base numa classificação de Hargreaves e Goodson<sup>27</sup> expõem diferentes concepções de profissionalismo -do profissionalismo clássico ao pós-moderno-deixando claro que tais modelos, embora contribuam para a reflexão, não existem de forma pura e excludente, sendo apenas categorias analíticas, das quais percebem-se diferentes elementos convivendo contraditoriamente nas políticas docentes. Listamos abaixo algumas considerações e citações que julgamos interessante destacar a respeito de cada um dos modelos de profissionalismo abordados pelos autores.

#### Sobre o profissionalismo clássico:

---

25 id.

26 BALL, S. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

27 HARGREAVES, A.; GOODSON, I. Teachers' professional lives: aspirations and actualities. In: *Teachers' professional lives*. London/Washington DC: Falmer Press, p.1-27, 1996.

Fundamenta-se na existência de um conhecimento especializado, baseado em "certezas científicas"; em uma cultura técnica partilhada por todos; em órgãos reguladores dos aspectos ético-profissionais; e, por fim, na auto-regulação como controle sobre as formas de ingresso na carreira e as políticas de formação, sobre os aspectos da ética e sobre os padrões para o exercício prático da profissão.

Tendência de reforçar e celebrar os modelos profissionais de maior status.

“Todos os estudos que têm confrontado a profissão docente com esses critérios encontram a docência como uma atividade não-profissional ou semi-profissional.” (GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005, p.50).

#### Sobre o profissionalismo com trabalho flexível:

Redefinição dos aspectos técnicos do trabalho docente de acordo com uma estratégia de desenvolvimento de culturas de colaboração e de comunidades profissionais solidárias

Pode fortalecer de fato as comunidades de trabalho, enriquecer o diálogo entre as comunidades docentes e abrir a possibilidade de soluções criativas.

“Substitui os princípios das ‘certezas científicas’ por princípios das ‘certezas situadas’ como base para o profissionalismo docente” (GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005, p.50).

Influencia a identidade docente à medida que pode conduzir as práticas docentes segundo critérios flexíveis dependentes de cada localismo.

Muitas vezes, essas práticas de colaboração podem ser controladas pelas burocracias educacionais tornando-se a própria antítese de um profissionalismo autônomo e autogestionário.

#### Profissionalismo como trabalho prático:

Entende que a docência é uma atividade cujos saberes coincidem com os saberes práticos, experienciais, os quais são moldados por valores e propósitos dos professores e das professoras que constroem suas próprias práticas educativas

Extensão vigorosa desse discurso é a noção de "prática reflexiva", da qual origina-se a concepção de docente como "prático-reflexivo" (intelectual reflexivo).

Contribui para o questionamento do conhecimento como saber acadêmico ou como saber "científico", permitindo uma visão crítica mais avançada e pode ajudar também a conectar a reflexão prática docente às agendas sociais de emancipação e igualdade

Contudo nem todas as práticas e reflexões docentes são valiosas e acertadas. Por exemplo, docentes em início de carreira tendem a agir conforme arquétipos de ensino amplamente aceitos na nossa cultura. Frequentemente, são modelos tradicionais e moldam-se a partir de exemplos caricatos da docência.

Pode-se perder a dimensão e reflexão de conjunto ao superestimar o cotidiano docente e sobrevalorizar o saber experiencial, distanciando os professores dos objetivos sociais e morais mais amplos que acabam sendo definidos exclusivamente pelas políticas educacionais e governamentais. (GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005, p.51).

#### Profissionalismo como trabalho extensivo:

Parte da diferenciação entre profissionalidade restrita e profissionalidade extensiva.

Na profissionalidade restrita, as habilidades docentes derivam da experiência, a perspectiva é do aqui e agora e valoriza-se autonomia individual. O ensino tende a ser visto como intuitivo por natureza - por vocação.

Na profissionalidade extensiva, as habilidades docentes derivam da mediação entre teoria e experiência; a perspectiva dos docentes vai além da sala de aula para alcançar o contexto social mais amplo da educação; a sala de aula é percebida na relação com outros acontecimentos da escola; as metodologias de trabalho resultam da troca de experiência com a comunidade docente; outras atividades são valorizadas, tais como literatura da área ou atividades de formação em serviço, tanto as de interesse mediato como as de interesse imediato; o ensino é visto como atividade racional mais do que intuitiva

Tratando da profissionalidade extensiva, os autores apontam que Hargreaves e Goodson<sup>28</sup> incluem as características de uma profissionalidade extensiva no contexto do "novo" profissionalismo resultante das reformas educacionais conservadoras na Inglaterra e País de Gales. Contudo, citam ROBERTSON para mostrar as conseqüências (não tão positivas) dessas reformas para o trabalho docente.

Há pouco alcance na promessa do profissionalismo para aumentar o grau de autonomia porque a reserva crucial de determinação - que é um controle ideológico - tem sido sem cerimônia retirada das professoras e dos professores e alocada nas mãos firmes dos administradores, dos políticos

---

28 HARGREAVES, A.; GOODSON, I. Op cit.

e do capital transnacional. A reserva de indeterminação é então colocada num nível de decisões para que os resultados específicos do sistema sejam atingidos, e não num ponto de julgamento sobre o que poderia constituir um referencial adequado de conhecimento. Benefícios para os/as professores/as são assim em grande medida ilusórios. Docentes serão oprimidos pela pressão do (auto) gerenciamento, restrições de tempo, turmas maiores e gerência de outros trabalhadores/as sobre o seu trabalho. O que decorre daí é uma autoridade despersonalizada - uma docência de resultados confundida com profissionalismo. (ROBERTSON<sup>29</sup> apud GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005, p. 52)

Essas questões serão bastante discutidas pelos autores que tratam sobre a precarização ou proletarização do trabalho docente, corroborando a tese das ilusões de autonomia profissional presentes nas políticas globalizantes<sup>30</sup>.

#### Profissionalismo como trabalho complexo:

As rápidas mudanças provocadas pela globalização e pelas modificações econômicas globais e locais afetam efetivamente o trabalho docente. A questão é se estão tornando o trabalho docente mais complexo e difícil, mais do que um trabalho extensivo e sobrecarregado?

Mesmo que se admita uma maior complexidade do trabalho docente - planejamento coletivo, poder de decisões, uso de computadores, avaliação com portfólio, avaliação colaborativa, etc. - o que preocupa é que essas atribuições em certas áreas do processo de ensino excluem outras áreas mais políticas e sociais do trabalho a ser realizado.

Decisões sobre currículo e objetivos finais da educação, sobre o direcionamento da educação de seus estudantes, têm se tornado menos "complexas" e têm sido retiradas do âmbito de poder e da autonomia docente.

"Essa complexificação pode significar aparente aumento de profissionalismo à curto prazo, porém à longo prazo pode significar mais intensificação em seu trabalho e maior desgaste para a sua saúde." (CODO<sup>31</sup> apud GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005, p. 53)

Frente às considerações críticas sobre o profissionalismo complexo Hargreaves e Goodson<sup>32</sup> propõem um profissionalismo pós-moderno, também definido como profissionalismo interativo, onde destacam:

---

29 ROBERTSON, S. Teachers' work, restructuring and postfordism: constructing the new 'professionalism'. In: HARGREAVES, A.; GOODSON, I. **Teachers professional lives**. London/Washington DC: Falmer Press, 1996, p.16.

30 Discutiremos esse tema através dos artigos analisados no capítulo 3.

31 CODO, W. (org.) **Educação Educação: carinho e trabalho**. UnB/CNTE, Petrópolis: Vozes, 1998.

32 HARGREAVES, A.; GOODSON, I. Op Cit

Aumento das oportunidades e responsabilidades para exercer julgamento discricionário sobre temas do ensino, currículo e cuidados que afetam o alunado

Trabalho em culturas colaborativas de apoio, a fim de partilhar o conhecimento especializado e resolver os problemas advindos da prática profissional, ao invés de se engajar em trabalhos conjuntos como mecanismo motivacional para implementação de ordens decididas externamente;

Heteronomia ocupacional no lugar de uma autonomia autoprotetora; compromisso com um cuidado ativo e não somente com um serviço analgésico para estudantes;

Luta e busca autodirigida para uma aprendizagem contínua relativa às suas próprias especialidades e padrões de prática, no lugar de uma complacência com obrigações enfraquecedoras de mudanças sem fim exigidas por outros (muitas vezes sob a aparência de aprendizagem contínua ou aperfeiçoamento);

Criação e reconhecimento das tarefas de alta complexidade, com níveis de status e remuneração apropriados para tal complexidade.

A guisa de conclusão os autores do artigo divergem, nesse ponto, com a proposição de Hargreaves e Goodson. Para GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA (2005) a alternativa ao modelo clássico de autonomia profissional autoprotetora pode não ser a heteronomia, tal como propõe aqueles autores. Acolhem suas críticas ao mito de autonomia do professor afirmando que “Definitivamente essa visão de autonomia não existe mais para o trabalho docente, muito embora possa se discutir que o mito de que uma autonomia político-pedagógica seria típico do profissionalismo docente, ou que possa haver uma autonomia relativa pelo menos quanto a decisões técnicas de sala de aula.” (GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005, p.53) Contudo apostam em formas coletivas de exercer o trabalho pedagógico, considerando os saberes docentes teóricos e práticos e, também a comunidade escolar como parte integrante de todo o processo educativo.

Assim, as comunidades, grupos e movimentos sociais têm que ser auscultados quanto à qualidade social da educação — não sendo reduzidos a “clientes”, como quer o neoliberalismo, mas como agentes que possuem identidades de raça, sexo e classe que, muitas vezes, podem colidir com as identidades construídas pelos docentes. Dessa maneira, a profissionalização tem que incluir o senso político de lidar com a idéia de que as definições de currículo, conteúdos e métodos, devem resultar menos da sabedoria iluminada do profissional e mais das inter-relações

com as realidades culturais nas quais se circunscreve o ato educativo. (HYPÓLITO<sup>33</sup> apud GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005, p.54)

Diante da multiplicidade de pesquisas sobre a identidade dos professores os autores concluem pela necessidade de uma precaução epistemológica, a de abandonar -diante da heterogeneidade da categoria docente e da instabilidade das identidades no mundo contemporâneo- a busca pelo conhecimento definitivo e de totalidade.

Mostram que as investigações recentes parecem ter buscado aspectos unificadores e fundantes da identidade docente: a classe social, a natureza do processo de trabalho, o gênero, a história de vida, a formação profissional, etc. Para eles “um caminho produtivo para a pesquisa [talvez] seja buscar as diferenças, as discontinuidades, as divisões dessa categoria, privilegiando as narrativas dos professores e das professoras acerca de si mesmos e de seus contextos de trabalho (...) para nos aproximarmos da dinâmica contraditória e fragmentada em que estão mergulhados.” (GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005, p.54)

Afinal, como buscaram demonstrar os “professores e professoras são sujeitos divididos entre éticas e demandas distintas, e, muitas vezes, contraditórias: burocráticas, morais, pessoais, profissionais, técnicas, etc. Sair do conforto de buscar enquadrar a identidade profissional docente em alguns tipos ideais ou explicá-la a partir de algum elemento fundacional talvez seja o maior desafio que podemos enfrentar” (GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005, p.55) Não significa desconsiderar as concepções vigentes sobre profissionalismo docente mas sim tomá-las “como práticas discursivas, mais ou menos reforçadas pelos discursos oficiais e outros discursos que interpelam os professores e as professoras na produção de suas identidades.” (GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005, p.55)

Um olhar interessante sobre os discursos que constroem a subjetividade docente encontra-se no artigo: “Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa” de Marlucy Alves PARAÍSO (2006) professora de Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A autora discute o papel da mídia educativa na formação de identidades de professores e faz suas reflexões buscando compreender como opera o discurso da mídia educativa.

---

33 HYPÓLITO, A. M. *Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, p. 81-100, 1999.

Ativando nos professores, motivações, desejos e esperanças para, de forma subjetiva, baseada em apelos emocionais, induzir determinadas posturas esperadas dos professores, que a mídia educativa prescreve um determinado currículo aos mesmos. Com um olhar foucaultiano, a análise tem por base os programas do canal futura da rede privada de televisão, contudo a autora demonstra que os próprios organismos educacionais do estado, como o MEC (Ministério da Educação e Cultura) utilizam-se de ferramentas semelhantes como a TV Escola como forma de consolidar suas políticas de currículo e de trabalho de professores.

A autora toma as práticas de produção e as tecnologias de subjetivação do discurso midiático como um currículo de formação continuada de professores porque nelas se definem como deve ser o docente. Analisa diferentes programas onde são descritas e discutidas, passo a passo, a linguagem e as técnicas operadas pelo canal para atingir seus objetivos, demonstrando o poder dessa mídia “de habilitar as/os docentes a viverem tipos particulares de experiências e a tornarem-se determinados tipos de sujeitos: esclarecidos, empreendedores, românticos e amorosos.” (PARAÍSO, 2006, p. 96)

Dessa forma a autora aborda o hibridismo que marca o currículo da mídia educativa, demonstrando as referências que o canal faz a conceitos de responsabilidade social, de voluntariado, a assimilação de elementos das teorias críticas de currículo e práticas pedagógicas, bem como a valorização do ensino dos conhecimentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, todos recheados com grande apelo emotivo.

Ficam claras, no texto da autora, as estratégias de sedução empregadas pela mídia de forma a prescrever como o professor deve ser, o que deve ensinar e como deve ser a sua relação com a comunidade, bem como as técnicas de subjetivação utilizadas na busca de sua homogeneização. A mídia educativa, segundo a autora:

Investe para que os docentes acreditem que as mudanças dependem, em grande parte, de atitudes "emocionais e profissionais" das/os professoras/es. Procura mostrar que aquelas/es que fazem "um bom trabalho" e tornam o currículo mais dinâmico são professoras/es comuns, trabalham em escolas comuns e também enfrentam muitas dificuldades. Todas/os, portanto, podem fazer o mesmo. Com essas estratégias, ensina-se na mídia educativa que as/os docentes devem transformar-se em profissionais diferentes, fazer sua prática de modo diferente e contribuir para a construção de uma educação de boa qualidade. Basta acreditar, querer, estudar e fazer. (PARAÍSO, 2006, p.103)

A autora mostra, com base no pensamento de Michel Foucault<sup>34</sup>, que o currículo é tomado pelo governo brasileiro, como elemento chave para o processo de governo e ao canal futura cabem “estratégias e táticas dirigidas à educação que se constituem em tecnologias para subjetivar, administrar e governar as/os docentes, suas condutas, seus modos de ser, de existir e de fazer.” (PARAÍSO, 2006, p. 109) Dos professores espera-se uma revisão de comportamentos e atitudes para que eles se tornem sujeitos “amorosos e dedicados” e assumam a sua “responsabilidade social” trabalhando para “mudar os índices da educação escolar brasileira”, tornando-se com isso úteis aos fins do Estado. (PARAÍSO, 2006, p. 109)

Contudo a autora demonstra a existência de contradições e movimentos de luta no interior desse movimento. Segundo ela, o sujeito, na condição que lhe é própria, também se questiona e reinventa sua própria subjetividade e o discurso midiático nem sempre é lido da maneira prevista pelos seus elaboradores, levando as vezes a uma postura contrária. “As/os docentes (assim como qualquer indivíduo) vivem suas vidas em um constante movimento entre diferentes práticas, as quais as/os subjetivam de diferentes maneiras. Esse discurso, então, sendo apenas uma das formas de interpretar a/o docente, o currículo e a escola, disputará espaço com outros discursos na definição de como esses devem ser e como a/o docente deve fazer e viver”. (PARAÍSO, 2006, p. 111)

Concluindo o artigo, a autora afirma que essa subjetividade docente produzida pelo discurso midiático define apenas uma maneira de conceber o que os “docentes podem ser” e “o que devem tornar-se”. Certamente essa forma disputa espaço outras concepções, outras propostas, outros discursos que também visam constituir uma identidade docente. (PARAÍSO, 2006, p. 111)

Nesse sentido é interessante citar os dois artigos de Vianna, que discutiremos no próximo capítulo, pois ambos voltam-se para as identidades docentes formadas no movimento de luta dos professores, através de uma Associação Docente. A identidade sindical, representaria portanto, mais um desses discursos identitários que disputa seu espaço na configuração do que se considera a identidade profissional dos professores. Como apontaram os nossos primeiros autores, convivem com elas outros discursos advindos da experiência pessoal, profissional, e da própria formação e inserção social dos sujeitos. Esses outros discursos estarão

---

34 FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1999.

mais especificamente contemplados em alguns dos artigos que discutiremos e em especial em trabalhos de história de vida como o artigo que trataremos agora.

O artigo: “Amor dos começos” de BUENO, CATANI e SOUSA (2000). pesquisadoras da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, demonstra outra faceta da diversidade de possibilidades de trabalho com a identidade docente.

A partir da perspectiva da história de vida de diferentes sujeitos, e de referências memorialísticas presentes na própria literatura brasileira, as autoras mostram a validade desses materiais biográficos como fontes documentais para o estudo da educação. Através dos diferentes relatos, as autoras vão demonstrando que tipo de relações os indivíduos ali retratados estabeleceram com a escola, bem como o significado por eles atribuído às suas histórias para sua escolarização e para a formação da sua identidade como professores. Olhando a escrita como meio privilegiado de tomada de consciência, as autoras percebem traços em comum entre os relatos. Retratados de forma nostálgica, os relatos mostram temas recorrentes entre as impressões dos indivíduos sobre suas primeiras relações com a escola. Demonstra-se as semelhantes expectativas a respeito da entrada na escola bem como os desapontamentos e desilusões gerados pela realidade encontrada nela: castigos, disciplinamento e a perda da liberdade anterior.

As autoras defendem que algumas questões da identidade profissional dos professores podem ser percebidas e discutidas a partir de relatos como esses.

Tratando-se de identidade profissional

predomina a idéia de que a escolha da profissão docente é determinada por características pessoais inatas, e que a formação profissional acha-se circunscrita ao tempo e às práticas dos cursos de magistério. Alguns entendem que são esses cursos que dão a formação necessária àqueles que se destinam a ser professores e é ali, portanto, que eles devem firmar a identidade que já possuem "por vocação". De outro lado, à medida que as expectativas em relação a esses cursos se vêem frustradas, toma lugar a idéia de que as habilidades pedagógicas do professor são o produto e a conseqüência direta de suas experiências em sala de aula. (BUENO, CATANI e SOUSA, 2000, p164)

Essa forma de conceber a formação da identidade docente, segundo as autoras, subestima e ignora o papel das experiências escolares anteriores e as possíveis relações que essas mantêm com as experiências profissionais que têm

lugar após o término dos cursos. Com base em outros autores afirma a possibilidade de reconhecimento das imagens incorporadas desde a infância do professor como configuradoras de identidades profissionais docentes.

as experiências (escolares) são, em grande parte, articuladas à escolha profissional, e, na qualidade de elementos que permanecem subjacentes no processo de formação intelectual, atuam como modeladores das práticas pedagógicas que são levadas a efeito pelos professores.(...)cumprem um papel crucial na formação docente, mediante as imagens que se vão formando sobre o professor como profissional e sobre a escola como instituição social. (BUENO, CATANI e SOUSA, 2000, p 165).

Nesse ponto é interessante nos remetermos novamente ao artigo de TARDIF (2000) pois ele aponta diferentes autores que afirmam ser as primeiras relações com o espaço escolar definidoras de uma série de atitudes e mobilizadora de diferentes saberes sobre a prática docente. Muitos estudos, como esse, exemplificam a possibilidade de práticas de formação interagirem com os relatos autobiográficos já que esses são tomados como significativos das concepções docentes.

Citando o estudo de Sandra Weber e Claudia Mitchell<sup>35</sup> as autoras afirmam que uma melhor compreensão acerca do desenvolvimento profissional, pode resultar numa intervenção mais efetiva no trabalho docente, deslocando o eixo tradicional das práticas de formação de professores, da orientação prescritiva, para modalidades de autoformação que ajudem o professor a exercer a crítica sobre o ensino e a encontrar em sua própria história possíveis nexos entre suas formas de conceber, de atuar e de se ver em relação ao trabalho docente. (BUENO, CATANI e SOUSA, 2000, p.165)

Longe de um extenso debate acadêmico, o artigo nos provoca o gosto pela leitura dos relatos e pela reflexão sobre o sentido da memória. Os relatos de histórias pessoais e suas análises são distribuídos de forma a demonstrar e seduzir o leitor para as diversas possibilidades de leitura e reflexão sobre essas histórias.

Também instigante, mais do que conclusivo, é o artigo: "Trabalho docente e relações de gênero: Algumas indagações" de CARVALHO (1996). Trata da discussão de gênero no interior das pesquisas que discutem o trabalho docente.

---

35 WEBER, S., MITCHEL, C. Using drawings to interrogate professional identity and the popular culture of teaching. In: Goodson, I. e Hargreaves, A. (eds.). **Teachers' professional lives**. London: Falmer Press, 1996. p. 109-26.

Segundo a autora, a discussão sobre o trabalho docente no Brasil tem duas coordenadas principais. Uma compreende a escola como organização burocrática, outra a partir do conceito marxista de trabalho. Essa afirmação baseia-se em estudos da década de oitenta e setenta.

A autora aponta duas lacunas nessa produção. Uma: a fragilidade do material empírico sobre o qual se assenta, utilizando segundo ela de categorias advindas do sistema fabril. A outra é a quase inexistência a referências a composição majoritariamente feminina do magistério. “Desenvolvidas a partir de matrizes teóricas que não incorporam as determinações de gênero, essas discussões tendem a se utilizar de categorias sexualmente cegas, incapazes de revelar as possíveis conseqüências do fato de os trabalhadores em questão serem homens ou mulheres.” (CARVALHO,1996, p.78)

Demonstrando a presença feminina no magistério, defende que a ocupação de professora tem sido um dos “principais guetos femininos” e isso tem efeitos na profissão. Referindo-se a Rosemberg<sup>36</sup> a autora diz ser necessário “pensar o trabalho das educadoras na escola tendo como referência o trabalho doméstico, mais do que o trabalho industrial, ou em outros setores de serviços [...] já que o trabalho doméstico é tido como definidor das atividades ditas femininas e tem presença inexorável na vida da maioria das mulheres” (CARVALHO,1996, p.78). Isso se percebe segundo a autora, nas falas e atitudes das educadoras: o trabalho doméstico, a maternagem, a socialização recebida para a vida doméstica são as grandes referências, daí a importância do elemento gênero nas análises do processo do trabalho docente.

A autora também cita o trabalho de Apple<sup>37</sup> que defende a articulação de classe e gênero para a compreensão do trabalho docente, mas aponta com base em Ozga e Lawn<sup>38</sup> que são os próprios conceitos como proletarização e profissionalismo utilizados nesses trabalhos que devem ser questionados com a incorporação da dinâmica de gênero nas análises. É preciso admitir que na realização de qualquer

---

36 ROSEMBERG, Fúlvia, (1992). Educação formal e mulher: um balanço parcial. In: COSTA, Albertina de O., BRUSCHINI, Cristina (org.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas

37 APPLE, M. Relações de classe ...

38 OZGA, Jenny, LAWN, Martin, **O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino**. Teoria & Educação, nº 4, p. 140-58, Porto Alegre,1991.

trabalho o gênero faz diferença, não pensando-o como aditivo das teses habituais, mas revisando as categorias explicativas a partir dele.

Na década de 80, a partir da publicação de estudos focalizando a presença majoritária das mulheres no magistério,<sup>39</sup> firmam-se modelos masculinos de profissional e de proletário, embora esses conceitos sejam aparentemente neutros. “As professoras são comparadas a esses modelos e, a partir daí, ‘acusadas’ de serem pouco profissionais ou pouco proletárias, por articularem dimensões públicas e privadas em seu trabalho, misturarem saberes técnicos e saberes domésticos, perceberem-se como segundas mães ou tias dos alunos.” (CARVALHO, 1996, p. 79)

CARVALHO (1996) analisa alguns estudos que distinguem a característica masculina de conceber o trabalho, separando esfera pública e privada, concluindo que quando se analisa o trabalho docente com tal concepção, as características culturalmente femininas, como o afeto, não são valorizadas. No caso de educadoras de creche e professoras primárias, as pesquisas apontam essa aproximação do público e privado na constituição histórica de suas imagens.

Contudo a autora acredita que faltam estudos baseados em observações em sala de aula, que distingam, na prática das professoras, as referências a maternagem e sejam capazes de articular essas observações aos debates sobre o processo de trabalho docente. Para ela as relações de gênero não podem ser tomadas como uma especificidade a ser adicionada a posteriori à análise global, mas deve ser parte da análise, determinar e alterar o significado de categorias e processos tais como proletarização, profissionalismo, qualificação, autonomia, privatismo e burocratização.

Nesse sentido é relevante o conceito de qualificação, tal como é discutido por estudiosos da sociologia do trabalho, apontando a centralidade da dimensão simbólica da qualificação, ou seja, os significados sociais a ela atribuídos na divisão sexual do trabalho. Nessa abordagem, as relações de gênero interferem diretamente nas definições de qualificação e desqualificação, atribuindo significados diferentes a qualificação masculina e feminina. Citando Elizabeth Souza-Lobo no estudo sobre operárias paulistas, mostra que “o que parece ocorrer é que, uma vez feminilizada, a tarefa passa a ser classificada como ‘menos complexa’. [...] O sexo daqueles(as)

---

39 Refere-se aqui a estudos como o de MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1987.; e de NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária: mestra ou tia?** São Paulo: Cortez. 1984.

que realizam as tarefas, mais do que o conteúdo da tarefa, concorre para identificar tarefas qualificadas e não qualificadas” (SOUZA-LOBO<sup>40</sup> apud CARVALHO, 1996, p. 80).

Com base em sociólogos do trabalho a autora discute os conceitos de qualificação tácita, social ou informal para tratar dos componentes implícitos da qualificação, advindos da socialização para o trabalho, que incluem atitudes e comportamentos. Mostra com isso que as mulheres são socializadas para o trabalho doméstico adquirindo ao longo da vida diversas qualidades para isso. Essas são bem utilizadas no processo produtivo, mas ignoradas, enquanto componentes de qualificação de seus empregos, não gerando, portanto, nenhum reconhecimento salarial ou de status social para as trabalhadoras. Essas habilidades, adquiridas num longo processo de socialização e disciplinarização feminina, são tidas como inerentes a uma natureza feminina e, conseqüentemente, desvalorizadas. (CARVALHO, 1996)

Voltando-se ao trabalho docente, a autora coloca questões interessantes no que concerne a qualificação. Relembra a especificidade desse trabalho em relação às dinâmicas capital/trabalho pelo fato de ser majoritariamente exercido no emprego público, o que introduz novos elementos explicativos que não se esgotam na relação capital/trabalho. Propõe também que se discuta a qualificação tácita das professoras adquirida na socialização para o trabalho doméstico e a maternagem, assim como na sua execução cotidiana, paralelamente ao trabalho docente.

Os debates sobre a escola e as professoras não têm incorporado a necessidade de conhecer a dimensão e a qualidade dessa qualificação, as habilidades aí envolvidas e os significados que são construídos a partir dessa socialização, a não ser de maneira pejorativa, relacionando características maternas e domésticas das professoras com incompetência técnica e desmobilização sindical. Ao mesmo tempo, pouco se conhece sobre os saberes e habilidades das professoras entre os quais os adquiridos na socialização doméstica elas empregam efetivamente no seu trabalho. (CARVALHO, 1996, p.82)

A autora também reflete sobre o destaque dado na mídia à qualificação de professores como o grande problema da educação e pergunta-se até que ponto, o discurso da desqualificação docente, não está assentado na crença, socialmente

---

40 SOUZA-LOBO, Elizabeth. *A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura/Brasiliense, 1991. p. 150,151.

legitimada, da desqualificação feminina. Conclui portanto, lançando novas questões que sugerem outras pesquisas que busquem responder por quais mecanismos os saberes da professora primária maternal, aquela que se reconhece como tia ou segunda mãe, tornam-se não-saberes, a sua qualificação faz-se desqualificação? Ou ainda entender como as habilidades atribuídas à natureza feminina são percebidas ou não e valorizadas ou não, pelas próprias mulheres professoras?

A leitura dos outros artigos publicados nas revistas acadêmicas sobre o trabalho docente demonstra alguns avanços nas discussões colocadas pela autora. A discussão de gênero e a reflexão sobre as características próprias dos saberes dos professores são assuntos já amplamente abordados no interior dos artigos. Contudo, a revisão das categorias de proletarização e profissionalismo a partir desses novos debates ainda parece incipiente, mantendo atuais muitas das questões levantadas pela autora mesmo que tenha se passado uma década.

A análise marxista de BASSO (1998) é um exemplo de trabalho criticado pela autora. Esse autor busca a especificidade do trabalho docente no interior da estrutura de classes e relações de trabalho, num artigo que intitula-se “Significado e sentido do trabalho docente” Nesse pequeno artigo, o autor busca a compreensão do trabalho docente na sua natureza, pensada a partir de categorias ou fundamentos teóricos marxistas: “a concepção dialética de análise e busca de superação dos problemas da educação escolar” (BASSO, 1998, p. 21). Seu objetivo são mudanças nas práticas pedagógicas dos professores pensadas na perspectiva histórico social, como contribuição de Vigotski.<sup>41</sup> Entendendo que para efetivar tais mudanças é necessário pensar as contraditórias relações que envolvem o trabalho docente, o autor o define como uma unidade cuja análise pressupõe o exame das condições objetivas e subjetivas. Condições objetivas seriam as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática, participação no planejamento, preparação de aula, até a remuneração do professor. As condições subjetivas envolveriam sua formação e capacitação para o trabalho. As condições subjetivas, segundo o autor, são próprias do trabalho humano que constitui-se como atividade consciente.

---

Por exemplo, enquanto o processo de trabalho fabril é altamente objetivado, limitando a autonomia possível do operário na execução de suas tarefas, ao contrário, no caso do docente, seu processo de trabalho não se objetiva na mesma proporção, deixando uma margem de autonomia maior, pois a presença de professor e alunos permite uma avaliação e um planejamento contínuos do trabalho, orientando modificações, aprofundamentos e adequações do conteúdo e metodologias a partir da situação pedagógica concreta e imediata. (BASSO, 1998, p. 22)

Nesse sentido, critica os trabalhos que discutem a tese da proletarização do trabalho docente por basearem-se em argumentos trazidos do processo fabril e não discutir um ponto crucial da lógica da racionalização do capital - a criação do valor, ou seja, a geração de mais-valia - que é a base da modificação do processo de trabalho fabril. No ensino, segundo ele, a racionalização não tem como finalidade direta a criação de valor, portanto o autor prefere afirmar que

as transformações advindas desse processo na área do ensino não acarretaram, ainda, modificações significativas na natureza da atividade docente, mas sim a presença cada vez maior, na escola, de características do processo de trabalho fabril. A presença dessas características não levou a uma maior objetivação do processo de trabalho do professor, provocando perda ou eliminação da autonomia do docente. Não negamos as transformações ocorridas nas condições de trabalho do professorado e suas vinculações ao movimento das formas capitalistas de produção. Defendemos, no entanto, a particularidade do processo de trabalho escolar. (BASSO, 1998, p. 23).

Sobre a especificidade do processo de racionalização de ensino, argumenta que, apesar das condições de trabalho do professor terem sido depreciadas, esse processo não é tão devastador do controle e das qualificações do professorado, como no âmbito do trabalho produtivo. O professor mantém sua autonomia no âmbito da sala de aula podendo dificultar a ação de especialistas e do Estado na tentativa de controle de seu trabalho. O controle pode-se efetivar, segundo ele, pela formação aligeirada do professor, falta de conhecimentos de conteúdos e metodologias obrigando o professor a reproduzir o livro didático, por exemplo.

Ressaltada a sua autonomia, conclui que para promover mudanças na prática pedagógica dos professores, importam as condições subjetivas, fundamentalmente sua formação, que o leve a compreender o significado de sua atividade. Significado

---

41. VYGOTSKI, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na Idade Escolar. In: Vygotski, L.S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone e Edusp, 1988.; VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas II*. Madri, Visor, 1993.

que para ele encontra-se na mediação. É a mediação realizada entre o aluno e a cultura que dá significado ao trabalho do professor e que deve propiciar ao aluno a apropriação de instrumentos culturais básicos. Mas é preciso descobrir o que motiva o professor a realizar seu trabalho, ou seja, qual o sentido desta atividade para o professor.

Segundo o autor, na sociedade capitalista, sob relações sociais de dominação, ocorre a ruptura entre o significado e o sentido da ação, tornando-os alienados. Citando Marx,<sup>42</sup> BASSO (1998, p.27) destaca: “No trabalho alienado, “a vida mesma aparece só como meio de vida” e “não como essência humana no sentido da realização das potencialidades alcançadas pelo gênero humano.”

Portanto o trabalho do professor será alienado quando seu sentido não corresponder ao significado. O autor então se pergunta sobre o que motiva o professor a realizar seu trabalho? Para ele o motivo não é totalmente subjetivo (interesse, vocação, amor pelas crianças etc.), mas relacionado à necessidade real instigadora da ação do professor, ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva. Quando essas condições de trabalho não permitem que o professor se realize desenvolvendo novas capacidades, conduzindo com autonomia suas ações, criando necessidades de outro nível e possibilitando satisfazê-las, este trabalho é realizado na situação de alienação.

Em sua pesquisa é essa situação que encontra, professores com condições limitadoras, muitas vezes descritas como frustrantes e desanimadoras, sendo bem-sucedidos, aqueles que conseguem integrar significado e sentido. “Professores com uma formação adequada, com compreensão do significado de seu trabalho e que, encontrando melhores condições objetivas, ou lutando muito por elas, concretizam uma prática pedagógica mais eficiente e menos alienante.” (BASSO, 1998, p. 29).

Na articulação das condições subjetivas e objetivas se dá o trabalho docente e para que ele não seja alienado são necessárias novas relações de trabalho na escola, relações que possibilitem enfrentar coletivamente as condições objetivas e subjetivas que se interpõem. O aprofundamento teórico-metodológico também é necessário buscando nas relações entre teoria e prática - valorizando a experiência de cada professor, partindo de problemas identificados na prática cotidiana da sala

---

42 MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. In: Fernandes, F. (org.). Marx, K., Engels, F.: História. 2ª ed. São Paulo, Ática, 1984, Grandes cientistas sociais, nº 36, p. 156.

de aula e possibilitando a ampliação do conhecimento através de estudo e reflexão - novos fundamentos para a prática docente.<sup>43</sup>

Rudá RICCI (1999) em “O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão” também observa a educação no interior das relações econômicas e sociais, observando o modelo produtivo e suas interseções com a escola e o trabalho dos professores. Contudo, numa linha um tanto distinta dos textos acima, tem um olhar otimista das possibilidades colocadas pelas transformações recentes, afirmando que podem levar a mudanças positivas no perfil do professor, que como sugere o título passa de boi de coice, aquele par de bois que fazem o papel de freio, para boi de cambão, o par dianteiro da junta de bois que faz o papel de tração, impulsiona o carro para frente.

Sua análise busca compreender, através do retrato das recentes mudanças no mercado de trabalho, as tendências da educação inspiradas nos modelos produtivos - do fordismo ao pós fordismo. Semelhante a outras análises, o autor critica o modelo técnico reprodutivista e alienante do fordismo que exigia do aluno apenas a memorização e do professor habilidades técnicas para transmissão. Por outro lado observa através da experiência educativa recente de dois países: Espanha e Alemanha, o surgimento de novos perfis para a educação e para o professor na atualidade.

Seu olhar para o papel perfil do professor defende - ao contrário do que visualizam APPLE(1997), OLIVEIRA(2004), GARCIA, HYPOLITO E VIEIRA (2005), ou do artigo de BASSO, (1998) que a profissão caminhe para a intelectualização em oposição ao papel alienado-subordinado à ação que durante o fordismo se requeria do professor. Sua análise, embora com base na descrição da realidade e seus problemas profundos, tem portanto um fim prescritivo.

Segundo RICCI (1999, p.149) o fordismo teria alterado a projeção social do professor, que viu seu status de intelectual e sua autonomia cair por terra depois da década de 50, quando passa a ser considerado um técnico submetido aos cargos de administração do sistema escolar. Na última metade dos anos 70, a economia mundial e o sistema fordista de produção serão profundamente abalados, surgindo em meio à crise internacional, novos conceitos e investimentos buscando superação

---

<sup>43</sup> Apesar de diferentes formas de constatar e compreender os problemas implicados no trabalho docente, a referência ao trabalho coletivo e o reforço na formação em serviço como forma de buscar soluções para problemas da prática é frequente nos artigos discutidos nessa pesquisa.

através do aumento de produtividade, a flexibilidade produtiva, a diminuição dos custos de produção e a busca de nichos de mercado de alto consumo e capital.

A partir da metade dos anos 80 desencadeia-se uma revolução tecnológica baseada na microeletrônica e na biotecnologia que diminuirá os espaços e as diferenças de produção no mundo que se globaliza. As drásticas mudanças na produção e comportamento social são resumidas pelo autor em seis pontos: 1- aumento no ritmo das inovações; 2- o aumento no ritmo de inovações leva à fusão das grandes empresas; 3- com as grandes fusões, os ramos produtivos oligopolizam-se; 4- novas tecnologias geram uma substituição de produtos naturais por sintéticos; 5- as novas tecnologias geram um novo tipo de trabalhador; 6- aumento da precariedade e diminuição da organização da maioria dos trabalhadores.

O trabalhador nesse quadro precisa ser polivalente, criador, trabalhar em equipe, não ter função fixa, mudar de seção constantemente; possuir uma vasta gama de informações. O aumento da concorrência obriga as empresas a transferir parte do processo de decisão da empresa para o operário que está na base da fábrica, assim, a empresa pode criar mais rápido que aos concorrentes. Contudo, esse trabalhador polivalente é parte de uma minúscula minoria de trabalhadores, pois, ao redor deles surgem outras modalidades de trabalhadores, vivendo situações de insegurança de emprego: o temporário, o domiciliar, o trabalhador de empreiteira.

A nova dinâmica do mercado de trabalho aonde algumas atividades e funções vão sendo substituídas por máquinas traz a questão da empregabilidade para o debate. Surgem bolsões de empregos bem remunerados com exigência de alta qualificação, ao lado do aumento de contratações de empregados de baixa remuneração e qualificação profissional.

Essas mudanças que ocorreram no mercado de trabalho mundial, abalaram os fundamentos da escola fordista dos anos 70.

Não há mais necessidade de formação de trabalhadores disciplinados ou especializados. O trabalhador dos anos 90 é multifuncional, criativo, inquieto e pesquisador. Os objetivos das políticas educacionais ocidentais desmancham-se no ar e abrem uma grande lacuna em relação aos objetivos estratégicos da escola dos anos 90. Desencadeiam-se, assim, amplos movimentos de reformas educacionais, grande parte delas iniciadas na segunda metade dos anos 80. O grande ponto de convergência foi a superação do espaço escolar como auto-regulador e autodefinidor e sua aproximação com a sociedade. Em outras palavras, a escola deste final de século procura redefinir sua função, buscando

vínculos que apontem demandas reais, numa sociedade em constante mutação. (RICCI,1999, p.156)

O autor analisa então as experiências de reforma educacional empreendidas pela Espanha, Escola Aberta e Alemanha, Escola Dual tomando-as como emblemáticas das reformas educacionais que têm ocorrido nas últimas décadas no interior do processo de reestruturação produtiva descrito. Descrevendo as reformas em suas características distintivas, problemas e especificidades o autor ressalta as diferentes orientações das experiências - a alemã com uma escola articulada ao mercado e para ele voltada, e a espanhola voltada para a comunidade priorizando questões morais. Apesar das diferenças expostas o autor percebe uma convergência entre as duas experiências: à quebra do isolamento, ou da feudalização da escola, com a sua aproximação, em alguns casos, com o mercado de trabalho, vinculando-a a um pool de empresas; em outros casos, aproximando-a das comunidades localizadas no seu entorno.

Muda o papel da escola, muda com ele o perfil do professor. O autor mostra o impacto dessas reformas no professor que será estimulado à “superar sua formação compartimentada e especializada, a reorganizar seu tempo de trabalho (priorizando atividades extra-sala), a trabalhar em equipe, a se envolver com a comunidade, a atualizar-se constantemente.” (RICCI,1999, p.164)

Segundo o autor, José Esteve,<sup>44</sup> autor da expressão mal-estar docente, percebe a ruptura da valorização do professor e do consenso social sobre a educação como um movimento vivido na Europa nos últimos 20 anos. Para ele, segundo (RICCI,1999, p.149) o mal estar se deve à massificação do ensino e a retração do papel de socialização da família que aumentam as exigências da prática do professor e por outro lado, inviabilizam um tratamento individualizado capaz de assegurar o acompanhamento adequado dos alunos. Decaem assim a motivação dos alunos para estudar e a distinção social do professor.

Diante do quadro traçado, o autor apresenta suas proposições advogando a “emergência do professor boi de cambão e a ruptura da escola-feudo” (RICCI,1999, p.164). Referindo-se novamente a Esteve, o autor resume os fatores que gerariam o mal-estar docente: a) aumento de exigências em relação ao professor; b) inibição

---

44 ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, António (org.), **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. Esse artigo também foi citado por outros autores discutidos nesse trabalho

educativa de outros agentes de socialização: a família; c) desenvolvimento de fontes de informação alternativas: obrigando-o a integrar tais meios à aula; d) ruptura do consenso social sobre educação; e) modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo; f) menor valorização social do professor: como o status social é estabelecido em termos exclusivamente econômicos, a função de docente passa a ser desconsiderada ou relativizada; g) mudança dos conteúdos curriculares; h) escassez de recursos materiais: o autor cita a redução de recursos públicos destinados à educação na Europa: 2,2% do PIB na Grécia, 3,3% na Espanha, 4,2% em Portugal (sendo que a média nos países desenvolvidos é de 6%); i) mudanças na relação professor/aluno: a impunidade crescente dos alunos; j) fragmentação do trabalho do professor: o acúmulo de tarefas, envolvendo administração, programação, avaliação, reciclagem, orientação aos alunos, atendimento aos pais, participação em seminários e reuniões de coordenação. (RICCI,1999, p. 164-166)

Segundo RICCI (1999), as idéias de Esteve, subtraindo certo fatalismo, são corroboradas por outras pesquisas que com ele coincidem portanto é necessário refletir sobre o papel que cabe ao professor nos tempos atuais:

Em primeiro lugar, cabe compreendermos a mudança de comportamento social (inclusive dos alunos) neste final de século, criando novas expectativas em relação à educação. Em segundo lugar, precisamos compreender como o papel do professor altera-se profundamente, exigindo uma nova postura social e a construção de uma nova dinâmica escolar. Em outras palavras, a mudança de postura profissional necessariamente exige uma nova organização e um novo papel para o equipamento escolar. (RICCI,1999, p. 167)

A busca de compreensão da mudança de comportamento social por parte do autor gera uma interessante discussão sobre as mudanças econômicas em curso e as alterações no tecido social e portanto na escola, alunos e pais que são delas decorrentes. Nessa análise o autor ancora se numa profunda descrição de conjuntura analisando suas interseções educacionais. O desdobramento dessa análise que resumiremos em seguida, contudo, é de cunho propositivo e nesse ponto não difere de estudos já criticados acima, que ancora-se na prescrição de um professor e escola idealizados, numa projeção de perspectivas que não leva em conta as condições reais dos professores para empreenderem essa construção.

Para explicar a mudança de comportamento social no final do século, o autor refere-se ao processo de globalização de mercados. Tal processo acirra a competição tecnológica em todo o mundo, induzindo uma maior racionalização dos

custos de produção, maior investimento tecnológico e enxugamento do pessoal fixo das empresas. “O desemprego, o subemprego e os contratos temporários aumentam consideravelmente, provocando muita insegurança e enorme competição pelos postos de trabalho. A consequência é que se a globalização unifica os mercados, por um lado, fragmenta a ação social, por outro.” (RICCI, 1999, p. 167)

Surgem novas normas de conduta e autodefesa onde cada grupo defende seu território, evidenciando uma crise do conceito de humanidade. Esse processo teria seus efeitos nas crianças e jovens criados nessa sociedade competitiva. Eles estariam, diante da gama de informações e mercadorias que se modificam rapidamente, desenvolvendo uma nova relação com o tempo, pois “... toda novidade escapa-lhes por entre os dedos, porque a informação ou produto obtido há instantes é superado em poucos dias.” ( RICCI,1999, p. 167)

Referindo-se a Hobsbawm, o autor sustenta que os jovens sentem uma profunda sensação de que tudo é passado e perdem a capacidade de cultuarem expectativas em relação ao futuro, porque simplesmente não têm o menor controle sobre o tempo e a sucessão de fatos. Diante do imprevisível, a resposta é a ansiedade e o pragmatismo. A relação com a escola e com o professor também se altera. “As novas gerações, via de regra, sentem dificuldades em estabelecer diálogos entre teorias distintas, em tolerar o difícil processo de construção de explicações mais sofisticadas sobre a realidade. O profundo pragmatismo em que estão mergulhadas induz a uma prática calculista.” (RICCI,1999, p. 168) Frente a esse triste quadro, o autor propõe a construção de espaços de contestação que

A sobrevivência da escola reside na construção de espaços que contestem e marchem na contramão desse processo de fragmentação social, aumento de competitividade e pragmatismo exacerbado. A escola do século XXI, portanto, não é aquela que prioriza equipamentos de informática e a construção de sistemas de informação em rede, mas aquela que retoma o papel de socialização e preservação dos laços de solidariedade, justamente porque a escola é um serviço público. Como tal, só haverá sentido na sua permanência se os homens sustentarem normas de conduta e buscas coletivas, universais. A fragmentação em curso, em outros termos, depõe contra os objetivos da prática de educar. (RICCI,1999, p. 168)

Sugere que a escola seja concebida como um centro comunitário, pautado pela construção social do conhecimento e por atividades culturais, produzindo conhecimento, articulando-se com outras escolas, outras comunidades. Os conteúdos curriculares segundo o autor também devem articular-se à experiência

cotidiana envolvendo toda a comunidade, propiciando a construção de identidades sociais, normas de conduta e projetos sociais. O conhecimento e o estudo, enfim, ganhariam significado social e histórico.

O professor nessa perspectiva escolar seria um pesquisador da realidade local, articulando-a com os conhecimentos disponíveis e oferecendo espaços de reflexão à toda a comunidade, passando a promover espaços públicos, marcados pelo diálogo entre diferentes, na busca da construção de uma unidade moral que garanta a liberdade e os direitos dos indivíduos.

TARDIF (2000, p.12), autor já abordado, critica o fato de que “os pesquisadores se interessam muito mais pelo que os professores deveriam ser, fazer e saber do que pelo que eles são, fazem e sabem realmente.”<sup>45</sup> Pensamos que a conclusão de RICCI merece tal crítica, pois propõe, ao que parece, uma gama ainda maior de responsabilidades ao professor e a escola. A escola/centro cultural que ele propõe é realmente bonita e faz frente, a partir do local, ao processo de globalização econômica mundial, contudo me parece bastante diferente das escolas reais. Resta saber quais são as condições para que ela se viabilize e em que medida os professores e suas condições concretas se identificam com ela.

---

45 NÓVOA, conforme expusemos, também critica o excesso de retórica que atribui ao professor a responsabilidade pelo futuro do país, mostrando como tais discursos induzem comportamentos e prescrevem atitudes e constroem uma idéia de profissão que muitas vezes não corresponde a intencionalidade declarada pelos mesmos. (NÓVOA, 1999, p. 12) DIAS-DA-SILVA critica o olhar para o professor como bode expiatório.

### **3 UM TRABALHO PRECARIZADO: AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR.**

O processo de precarização das condições de trabalho do professor é discutido de forma expressiva nos artigos que tratam de educação, trabalho docente ou formação docente. Em nossa pesquisa buscamos selecionar os artigos que tinham como objeto especificamente esse tema, buscando a partir da leitura desses artigos, perceber como o tema vem sendo descrito e analisado nas pesquisas recentes. Encontramos nesse sentido, treze artigos. Desses, oito foram publicados na revista Educação e Sociedade, sendo que cinco deles no exemplar 89 que consistia num Dossiê cujo tema unificador era “Educação e precarização das condições de trabalho do professor” (2004). Dois artigos foram publicados na Revista Brasileira de Educação (ANPED) e no Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas). Apenas um artigo na revista Educação e Pesquisa e nenhum artigo se referia a esse tema na revista Cadernos Cedes (Unicamp).

O contato com os artigos sobre o tema nos levou a agrupar os artigos de forma a esboçar algumas tendências nos artigos que tratam do tema. Nesse capítulo analisaremos os artigos que tratam da precarização do trabalho docente agrupando-os em cinco tendências: 3.1- Precarização e globalização abordando trabalhos que associam diretamente a mudança nas condições de trabalho do professor à implementação das políticas de cunho neoliberal sob a orientação de fundos internacionais como o Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional (FMI). 3.2- Reforma Capanema e precarização associa as mudanças na profissão docente com alterações político-econômicas, tratando do período do Estado Novo. No artigo “O educador: de intelectual a burocrata” MENDONÇA (1997) discute a mudança no papel do professor a partir da chamada Reforma Capanema. 3.3-Precarização e profissão docente. Apresenta um olhar para as condições específicas do trabalho docente como geradores de precarização. O trabalho de BOING e LUDKE (2004) procura apontar questões ou caminhos para reflexões sobre a precarização da profissão. Esses caminhos passam por questões bem presentes quando se discute o tema, discussões a respeito de profissão, profissionalismo e proletarização, associadas ao trabalho docente. 3.4-Precarização e movimento docente: identidade e gênero da docência. Dois trabalhos, ambos de VIANNA, (1996, 2000) abordam o tema das profissões mas esses com o olhar voltado para o movimento docente

procurando olhar para a constituição de identidades e as questões de gênero como constituintes das condições do trabalho docente e de sua crise. 3.5- Os efeitos de uma crise: mal-estar, doença e abandono abordam especificamente o que seriam os efeitos na saúde do professor (GASPARINI, BARRETO E ASSUNÇÃO, 2005) ou no seu bem estar psicológico levando-o a abandonar a profissão ou afastar-se dela temporariamente com certa frequência. (LAPO e BUENO, 2003). A idéia que circunda a expressão mal estar docente é objeto específico de um artigo, embora perpassasse as discussões de outros deles, atribuindo as condições precárias do trabalho docente não só as questões econômicas e de trabalho e emprego mas procurando perceber dimensões psicológicas e filosóficas que envolvem o trabalho do professor caracterizando uma tendência ao sofrimento.(COSTA, 2005)

### 3.1- PRECARIZAÇÃO E GLOBALIZAÇÃO.

Sobre as relações entre globalização e precarização do trabalho docente encontramos seis artigos: "Globalização e educação: precarização do trabalho docente" de Pino *et al* (2004); "A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização" (OLIVEIRA, 2004); "Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares" (SAMPAIO e MARIN, 2004); "Reforma educativa y luchas docentes en América Latina" (GENTILLI et all, 2004); "Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes." (OLIVEIRA, 2005) e "Novas regulações do trabalho docente: o caso da reforma Argentina" (BIRGIN,2000).

No artigo "Globalização e educação: precarização do trabalho docente", introdução do dossiê da Revista *Educação & Sociedade* número 89, os editores da revista (PINO *et all*,2004) definem os objetivos dos artigos do dossiê: "o exame das modificações nos processos de trabalho como decorrência de alterações mais amplas em curso, tanto com relação ao trabalho em geral quanto ao trabalho docente, em particular". Contemplam também a análise dos limites e possibilidades da ampliação da introdução de novas tecnologias no ambiente escolar. Em seguida, sugerindo a leitura dos textos como respostas possíveis, lançam algumas perguntas que podem orientar uma leitura sobre o tema e contribuir com a reflexão sobre a Precarização do trabalho dos professores. As questões por eles levantadas instigaram também nossa leitura dos artigos. Quais sejam:

Qual tem sido o impacto desses processos no trabalho docente? Estariam os docentes mais ou menos resistentes a esses processos e suas conseqüências? Qual o papel das tecnologias da informação neste contexto? Quais demandas têm sido apresentadas à educação escolar pela reestruturação produtiva, pelas estratégias da política neoliberal e como essas demandas têm se manifestado na profissão docente em meio às crises econômicas (recessão, desemprego, pobreza ampliada, abandono da proteção social etc.)? Estaríamos diante de uma maior intensificação e precarização do trabalho docente? Quais as conseqüências para a formação do professor e para a sala de aula? Enfim, como podemos pensar o futuro do trabalho docente sem perder a dimensão do momento crucial que estamos vivendo?" (PINO et all, 2004, 1101)

Nesse mesmo número encontramos mais três artigos tratando diretamente das relações entre globalização, reformas neoliberais e precarização do trabalho docente. Um deles é o trabalho de Dalila Andrade OLIVEIRA professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). Trabalho intitulado A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Segundo Dalila OLIVEIRA (2004) a reestruturação produtiva das últimas décadas tem efeitos na reestruturação do trabalho pedagógico. Efeitos que são visíveis nas reformas educacionais recentes que geram intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores. A autora discute a interferência dessas mudanças no trabalho docente a partir da bibliografia que trata da profissionalização, desprofissionalização e proletarianização da profissão.

Iniciando o artigo, a autora afirma a necessidade de estudos na área dizendo "As reformas educacionais iniciadas na última década no Brasil e nos demais países da América Latina têm trazido mudanças significativas para os trabalhadores docentes (...). A literatura sobre o tema não tem oferecido aportes seguros para a análise dos processos mais recentes de mudança" (OLIVEIRA, 2004, p.1128). Buscando contribuir com a análise desses processos, a autora lança mão de resultados de pesquisas realizadas sob sua coordenação nas redes públicas de ensino de Minas Gerais e de Belo Horizonte: "Gestão escolar e trabalho docente" (CNPQ/FAPEMIG). Utiliza também resultados da pesquisa intitulada "Estudio de los conflictos en los sistemas educativos de la región: agendas, actores, evolucion, manejo e desenlaces" ([lpp/uerj/orealc/unesco](http://uerj/orealc/unesco) Santiago), na qual a autora foi pesquisadora-coordenadora do caso brasileiro.

Fazendo um breve histórico das reformas educativas a autora compara o contexto das reformas de cunho neoliberal, ou globalizante da década de 90 - que tem como eixo a educação para a equidade social- com as reformas educacionais da década de 60 - quando a educação foi entendida como redutor das desigualdades sociais. Mostra que houve uma mudança de paradigma, a educação passa ser entendida como compensatória.

Referindo-se ao Brasil, afirma que as reformas do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso tem como argumento central a transformação produtiva com equidade. Identificando nelas uma nova regulação das políticas educacionais a autora destaca três características centrais: 1- a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma; 2- o financiamento *per capita*, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); 3- a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade.

Tal regulação reconfigura os sistemas educacionais assentando-os nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico. Para OLIVEIRA (2004), pouco se tem estudado, este contexto, nos seus reflexos sobre o trabalho docente. Realizando uma análise desses reflexos a autora mostra que as orientações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em março de 1990, acabam por se efetivar as custas da sobrecarga de trabalho dos professores. Segundo ela tal conferência “representou a tentativa de uma nova orientação para as reformas educacionais dos países mais pobres e populosos do mundo: a educação para a equidade social” (OLIVEIRA, 2004, p.1130).

Para cumprir os compromissos de expansão da educação básica nela previstos os países em desenvolvimento tiveram que pensar estratégias de elevação do nível de atendimento às populações sem, contudo, aumentar os investimentos.

“Observa-se, então, um duplo enfoque nas reformas educacionais que se implantam nesse período na América Latina: a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplina da pobreza” (OLIVEIRA, 2004, p.1131). Expandir o ensino sem aumentar gastos requer diferentes estratégias

que vão desde a focalização das políticas públicas educacionais ao apelo ao voluntarismo e ao comunitarismo.[...] Tais estratégias possibilitam arranjos locais como a complementação orçamentária com recursos da própria comunidade assistida e de parcerias. A equidade far-se-ia presente sobretudo nas políticas de financiamento, a partir da definição de custos mínimos assegurados para todos. *A expansão da educação básica realizada dessa forma sobrecarregará em grande medida os professores.* [sem grifo no original] Essas reformas acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade. (OLIVEIRA, 2004, 1131)

Olhar, a partir da bibliografia, para o papel do professor nesse processo é seu próximo passo. Afirmando que muitos trabalhos atribuem aos professores a responsabilidade pela mudança nos contextos de reforma, atribui a isso a crise dos profissionais diante do tamanho das responsabilidades e da impossibilidade de cumprir as exigências advindas da mudança de papel que a escola pública vem desempenhando. “Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras.” (OLIVEIRA, 2004, p.1132) Exigências que aumentam ainda mais o sentimento de desprofissionalização e perda da identidade dos professores.

Além disso “as reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho. O reconhecimento social e legal desse processo pode ser encontrado na própria legislação educacional, ao adotar a expressão “valorização do magistério” para designar as questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação.” (OLIVEIRA, 2004, p.1132)

As novas formas de gestão da escola aumentam também a abrangência do trabalho docente que não se refere mais somente a sala de aula, mas ao planejamento, elaboração de projetos, discussão coletiva do currículo e avaliação e, “... conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar. Mudam também os enfoques teórico-metodológicos e, neste sentido, muitos estudos, na atualidade, têm como objeto a profissão docente” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Uma observação importante é que embora a desvalorização e desqualificação do trabalho docente se agravaram nos últimos anos, “pouco se tem discutido tais fenômenos à luz das mudanças mais recentes nas escolas. Na realidade os estudos

mais significativos a esse respeito datam de duas décadas atrás.” (OLIVEIRA, 2004, p. 1133) A autora afirma que justamente nas décadas de 70 e 80 em que o movimento docente busca a profissionalização do magistério é que surgem as teses de desprofissionalização e proletarização do magistério no debate acadêmico brasileiro. É com Mariano Enguita<sup>46</sup> em 1991 que essa questão ganha corpo afirmando que a docência estava numa posição ambígua entre o profissionalismo e a proletarização. Segundo OLIVEIRA (2003), para Enguita os profissionais são plenamente autônomos em seu processo de trabalho, não tendo de submeterem-se à regulação alheia, o processo de proletarização, portanto, seria exatamente oposto ao sentido correntemente dado à profissionalização

A luta pela profissionalização seria nesse contexto uma forma dos professores buscarem autoproteção quanto à ameaça de perda de controle do processo de trabalho - de proletarização:

As análises que apontavam nessa direção traziam como principal elemento a ameaça ou perda efetiva de autonomia vivida pelos professores ante as reformas educacionais que se iniciavam naquele momento nos países centrais. Tais reformas traziam novas normas de organização do ensino que tendiam à padronização de importantes processos, tais como o livro didático, as propostas curriculares centralizadas, as avaliações externas, entre outras. A padronização de tais procedimentos era justificada pela necessária expansão da escolarização, o que tendia a uma massificação do ensino, também preocupante para esses críticos. (OLIVEIRA, 2004, p. 1134)

Michael Apple<sup>47</sup>, destacando as imposições de controle técnico nas escolas como um fator de proletarização dos professores, também é citado pela autora que dá destaque especial ao trabalho de Rodrigues<sup>48</sup>, uma autora portuguesa que revisa a literatura da sociologia das profissões. Rodrigues afirma, que a melhoria nos níveis de educação e informação dos indivíduos bem como o aumento da especialização redundariam na perda de confiança dos clientes, portanto, perda da autonomia dos profissionais. Essa idéia é relacionada por OLIVEIRA (2004) aos efeitos dos processos de democratização da gestão escolar que -defendendo a participação da comunidade nas decisões escolares- podem ser percebidas como uma forma de

---

46 ENGUITA, M.F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Revista Teoria & Educação*, n. 4, 1991.

47 APPLE, M.W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

48 RODRIGUES, M.L. *Sociologia das profissões*. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2002.

desqualificar o conhecimento profissional dos professores, gerando neles o medo da desprofissionalização.

A autora afirma, ainda citando Rodrigues, que a desprofissionalização se afirma em mecanismos de desqualificação dos profissionais, através da perda ou transferência de conhecimentos e saberes para os consumidores, o público em geral, os computadores ou os manuais. Nesse sentido os professores estariam passando por um processo da desprofissionalização não apenas por mudanças endógenas ao trabalho, mas por outras questões que interfeririam na relação entre educação e sociedade. (OLIVEIRA, 2004, p. 1135)

A tese da proletarização situada nos anos de 1970 e de 1980 em decorrência dos processos de abertura política daquele momento também é discutida a partir de Rodrigues “o aumento do assalariamento e a entrada dos profissionais em organizações como causas da proletarização técnica - perda do controle sobre o processo e produto do seu trabalho - e/ou a proletarização ideológica - que significa a expropriação de valores a partir da perda de controle sobre o produto do trabalho e da relação com a comunidade.” (Rodrigues<sup>49</sup> apud OLIVEIRA, 2004, p.1136)

O conceito de profissionalização, ainda tomando por base o trabalho de Rodrigues também é definido “como uma ocupação que exerce autoridade e jurisdição exclusiva simultaneamente sobre uma área de atividade e de formação ou conhecimento, tendo convencido o público de que os seus serviços são os únicos aceitáveis.” (OLIVEIRA, 2004, p.1136) Contudo a autora alerta para o uso das prerrogativas profissionais “serem utilizados em proveito próprio e não da coletividade, o que constituiria um obstáculo, impedindo a maioria da população de ter normal acesso aos serviços que prestam” (OLIVEIRA, 2004, p.1136)

No entender de Dalila Andrade OLIVEIRA, Rodrigues traz ainda críticas interessantes com relação às profissões, afirmando que o conhecimento pode ser manipulado pelas profissões para servir aos interesses dos seus membros frente à possibilidade de inovação e racionalização de tarefas, ou ainda como instrumento nas lutas entre grupos ocupacionais que disputem a mesma área. Neste sentido, o magistério sequer teria chegado a constituir-se como uma profissão e mesmo assim não deixa de sofrer processos de desprofissionalização.<sup>50</sup>

---

<sup>49</sup> RODRIGUES, M.L. p. 73

<sup>50</sup> Essa discussão está presente também no texto de LUDKE e BOING (2004) que discutiremos a seguir.

Segundo OLIVEIRA (2004) as mudanças nas exigências da formação da força de trabalho buscando o desenvolvimento cognitivo do trabalhador e não somente seu treinamento e especialização tem sido muito discutidas por pesquisadores da área. Contudo as pesquisas sobre o trabalhador do magistério no contexto escolar ainda são incipientes.

Assim como se constata a flexibilização tanto no interior dos espaços de trabalho como nas próprias relações de trabalho e de emprego no contexto social a autora observa na escola um processo semelhante. Segundo ela a rigidez do fordismo, dá lugar a formas mais horizontais e autônomas de organização do trabalho. Os trabalhadores devem ser mais adaptáveis às situações possibilitando a intensificação da exploração do trabalho. Isso é percebido na flexibilização das estruturas curriculares e nos processos de avaliação, sugerindo novos padrões de organização do trabalho escolar. Contudo esses novos modelos, segundo a autora, referem-se mais a discursos, presentes nos programas de reformas, do que a práticas efetivas. Daí a necessidade de estudos que cheguem ao chamado "chão da escola", buscando compreender o que de fato ocorre no cotidiano docente. A autora conclui mostrando que mudanças vem acontecendo de fato. Não se tem hoje a mesma escola tradicional e burocrática tão criticada pelo seu autoritarismo.

O que não quer dizer que estejamos diante de uma escola democrática, pautada no trabalho coletivo, na participação dos sujeitos envolvidos, ministrando uma educação de qualidade. Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar." (OLIVEIRA, 2004, p.1140)

A escola mudou, e tais mudanças, sem as adequações necessárias, implicam na precarização do trabalho docente. Essa precarização é agudizada pelo aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, pelo arrocho salarial, inadequação ou inexistência de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado. (OLIVEIRA, 2004)

Importa, no texto dessa autora, não só a relação que estabelece entre as alterações no mundo do trabalho e a precarização da profissão docente, mas sua abordagem de conceitos-chave para a compreensão do tema. Conceitos como profissionalização, proletarianização, precarização são recorrentes nos artigos sobre

esse tema e a autora faz a caracterização de cada um deles, relacionando seus trabalhos de campo à bibliografia sobre o tema. Contempla, portanto, os aspectos fundamentais na análise da precarização da profissão docente.

Em artigo posterior, OLIVEIRA (2005), enfoca a América Latina buscando entender a regulação das políticas educacionais e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. Nele a autora desenvolve as idéias do primeiro trabalho, olhando agora, para a experiência dos países da América Latina. Faz uma análise comparativa da realidade brasileira com outros estudos sobre as realidades latino-americanas. O trabalho é parte do levantamento documental de sua pesquisa de pós-doutoramento realizada no Laboratório de Políticas Públicas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Constatando tendências que vão ao encontro do que já foi demonstrado para a realidade brasileira, a autora afirma que:

As mudanças ocorridas no contexto político latino-americano, que estariam conformando uma nova regulação da política educacional, seguem uma tendência internacionalmente observada de centrar-se na performatividade da escola, o que tem trazido sérias conseqüências para os trabalhadores docentes, provocando uma reestruturação de seu trabalho em um cenário contraditório e ambivalente. (...) Essa nova regulação traz, inegavelmente, nova abordagem sobre o trabalho docente. A retórica pós-modernista chega às escolas por meio de um discurso que, a despeito da ausência de sustentação prática, tem criado um sentimento de inadequação e de dívida muito freqüente entre os professores. (OLIVEIRA, 2005, p. 771)

Nessa mesma linha, outros dois artigos abordam a questão da precarização na América Latina. Conforme já demonstrado por Dalila Andrade OLIVEIRA (2005) a realidade latino americana, no que concerne a aplicação das políticas de cunho neoliberal, pouco difere, em linhas gerais, do quadro descrito para o Brasil. Isso mostra a abrangência das orientações dos organismos internacionais na determinação das políticas públicas desenvolvidas nesses países, conclusão essa confirmada pelos próprios trabalhos. O trabalho de Alexandra BIRGIN (2000), citado por Dalila OLIVEIRA (2005), olha para o caso argentino e GENTILLI et all (2004) num trabalho comparativo, pesquisa as lutas dos movimentos sindicais docentes nos países latino-americanos a partir da década de noventa. As conclusões de ambos coincidem no que diz respeito à interferência de idéias dos organismos multilaterais, Unesco, Banco Mundial, na definição das políticas públicas e educacionais nesses países.

A concepção de que a política educacional é compensatória à pobreza, presente nos organismos multilaterais leva, a já complicada situação dos trabalhadores docentes nesses países, à processos ainda mais críticos de precarização. O que difere nos contextos nacionais é a forma, os arranjos que essas novas políticas irão engendrar nas distintas realidades regionais.

Mesmo tendo em conta essas diferenciações regionais o estudo de GENTILLI et all (2004) demonstra semelhanças, inclusive na reação a essas ações governamentais. Demonstra, com base nos dados empíricos levantados, o aumento significativo no número de movimentos docentes nos últimos anos nos países latino americanos. Segundo esse estudo também, os movimentos, embora abarquem por vezes questões mais abrangentes, tem como motivação central questões salariais e de condições de trabalho e carreira dos professores.

O artigo de GENTILLI et all (2004) é também interessante do ponto de vista da discussão de conceitos de conflito social pois aborda resumidamente os diferentes enfoques dados a esse conceito nas pesquisas da área. Buscando a sua própria definição de conflito social os autores defendem que ela se ancore na realidade pesquisada e não em abstrações importadas de outras realidades. Essa discussão se justifica pelo fato de que, segundo esse estudo, o conflito é marca constitutiva das reformas educacionais da América Latina.

Na busca de tendências nos conflitos educativos percebidos, o grupo levanta dados empíricos de grande relevância para pensar a ação sindical docente nos últimos cinco anos nos 18 países latino-americanos. Suas fontes de pesquisa são diversificadas tais como periódicos, imprensa sindical, estudos e investigações e entrevistas - o que origina um levantamento de dados que fornece um interessante panorama sobre a quantidade e característica dos conflitos educativos latino-americanos.

A partir dos dados, estruturados de forma a permitir comparações diversas, o grupo conclui que o caráter antidemocrático das reformas - apesar de uma "institucionalidade democrática formal" - é uma característica nos países abordados e essa mesma contradição é que teria gerado a grande incidência de conflitos verificada nos últimos anos nesses países. Segundo os autores "Reformas educativas não democráticas num Estado de direito democrático não constituem outra coisa além do que uma evidência a mais da profunda deterioração a que se há submetido às instituições públicas [históricamente débeis] numa região dominada

por governos conservadores e neoliberais [Tradução livre]” (GENTILLI et all, 2004, p.1266). Os processos de reforma baseados na racionalização dos gastos públicos se relaciona diretamente com as medidas adotadas na educação

Em quase todos os países da região se levaram adiante intensos programas de reforma dos sistemas escolares ao mesmo tempo em que se redefiniam as incumbências políticas, fiscais e administrativas do Estado em matéria de educação. A desvinculação do Estado Nacional das responsabilidades de financiamento e gestão dos estabelecimentos escolares, feita sob princípios de qualidade, equidade e eficiência, introduz modificações radicais que interpelam diretamente as instituições educativas e seus distintos atores. As modalidades históricas de governo e administração dos aparatos escolares, os marcos normativos que dirigiam e organizavam o funcionamento escolar, as condições e formas convencionais de regulação do trabalho docente, a organização mesma do ensino nas aulas, se viram profundamente alteradas, ao mesmo tempo em que o mal estar pelo caráter vertical das medidas políticas se acrescentava na periferia dos sistemas. [tradução livre] (GENTILLI et all, 2004, p.1268-1269)

Se as reformas geram conflito, esse traz medidas “políticas de concertación” buscando construir consensos e garantir a governabilidade impondo uma determinada visão sobre a educação e o trabalho docente. A questão posta é em que medida essas políticas e mecanismos implicaram instâncias democráticas de deliberação, circulação de idéias e projetos e participação real (quer dizer, com influência na tomada de decisões) dos diversos atores educativos (particularmente os docentes) nas instâncias de formulação das políticas educativas. Ou se, pelo contrário, estas estratégias de construção de consenso atuaram como mecanismos de legitimação do discurso e da reforma neoliberal, pretendendo impor uma determinada visão acerca da educação e do trabalho docente. (GENTILLI et all, 2004)

Para eles a construção de uma interpretação crítica dos processos de conflito educativo e docente facilitaria a reflexão sobre as políticas e reformas educativas implementadas nos anos recentes. Uma teoria crítica do conflito educativo e docente poderia oferecer elementos chaves e portas de entrada ainda inexploradas para e análise dos sistemas escolares e suas tentativas de mudança e reestruturação. (GENTILLI et all 2004).

Com um enfoque distinto, o trabalho de Alessandra BIRGIN (2000), tem conclusões coincidentes. Olhando para as tradições vocacionais e de trabalho feminino a autora busca apontar as estratégias desenvolvidas por professores e

escolas para resistir ou adaptar-se de forma menos desastrosa às mudanças que vem sendo implementadas através das reformas educacionais. Para driblar a precarização dos empregos e ameaça à estabilidade, as escolas lutam para atrair alunos, realizar trabalhos diferenciados que vão ao encontro das exigências estatais garantindo melhores condições para seus trabalhos.

As estratégias desenvolvidas pelas escolas, embora mostrem a criatividade e alguns focos de resistência localizados, não quebram com a lógica da competição instaurada e mantém a segmentação da categoria dos trabalhadores que agora ficam condicionados às suas realidades locais, sendo mais ameaçados aqueles que situam-se em escolas periféricas.

As transformações trazidas pelas reformas neoliberais, segundo a autora, têm de ser melhor estudadas, contudo BIRGIN (2000) conclui que, se as desigualdades já existiam sob o modelo de política educacional que proclamava a igualdade, agora, proclamada a idéia de competição, a construção dessa igualdade está definitivamente ameaçada.

O trabalho de SAMPAIO e MARIN (2004) situa a crise das condições de trabalho dos professores num momento anterior. Analisa a expansão do ensino da década de 70, fato que para elas, levou ao agravamento das condições econômicas dos docentes e a deterioração do sistema público de ensino. Na medida, portanto, em que se ampliava o atendimento à educação aos amplos setores da população e não se proporcionavam as condições adequadas para isso, o ensino público perdia a sua qualidade. Nas décadas de 80 e 90 se somariam a esse processo a interferência dos organismos internacionais de financiamento, atuando na ótica neoliberal agravando um quadro já crítico.

Essa ampliação do atendimento educativo teria levado, segundo elas, à ampliação do número de professores, e, por conta disso a uma política de formação profissional aligeirada e barateada. Para esses autores a forma de inserir um amplo contingente de trabalhadores que se submeteria aos parcos salários que seriam oferecidos era a utilização da mão de obra feminina. Idéia que somava-se a já antiga associação da profissão ao perfil feminino do cuidado com o outro.

Nesse sentido sua análise não atribui o processo unicamente as reformas neoliberais, contudo, não descartam também a influência dessas num processo mais amplo de precarização das condições de trabalho docente que em concordância com outros estudos na área estaria ligado também a questões de gênero, às

concepções tradicionais a respeito do papel do professor, as orientações religiosas e também à característica mesma da universalização do ensino público nos países subdesenvolvidos como o Brasil.

### 3.2 A REFORMA CAPANEMA E A PRECARIZAÇÃO

O trabalho intitulado *O Educador de intelectual a Burocrata* de Ana Waleska MENDONÇA (2006) analisa com um olhar mais específico as concepções a respeito do papel do professor com a Reforma Capanema (1939) em relação às concepções anteriores baseadas em Anísio Teixeira na criação dos Institutos de Educação. Mendonça demonstra haver a partir daí uma mudança na orientação do que deveria ser o trabalho do professor e conseqüentemente qual seria a sua formação para adequá-lo a esse papel esperado.

A autora estuda a experiência da Universidade do Distrito Federal (UDF) inspirada nas idéias de Anísio Teixeira e sua concepção de universidade para confrontá-la com a concepção da Universidade do Brasil, cuja criação implicou a extinção da UDF e, particularmente, de sua Escola de Educação. Para ela, Anísio representa a idéia de que a universidade deveria formar os intelectuais aos quais competiria dar a direção da sociedade sendo, portanto, um centro de investigação e de pesquisa científica. Para Capanema, contudo, a universidade formaria os "trabalhadores intelectuais" que deveriam servir ao Estado. Seu papel seria portanto, técnico-burocrático, visão que o levava a excluir, do âmbito do ensino superior, os cursos de formação de professores e especialistas para a escola primária.

Segundo a autora, Capanema contrapunha o pedagógico ao "humanístico" e reduzia o primeiro apenas à dimensão técnico-metodológica e esta perspectiva informou a estruturação das seções de pedagogia e de didática, no interior da Faculdade Nacional de Filosofia. Essa concepção o fez excluir o debate filosófico do âmbito da pedagogia e da formação do professor; fazendo com que, como mostra o título do trabalho, a concepção de educador passasse "de *intelectual* – no sentido atribuído por Anísio a este termo: filósofo da educação e político – em burocrata a serviço do projeto estatal" (MENDONÇA, 2006, p.166).

Com isso "extinguiu-se também o sonho de Anísio de estruturação autônoma do campo da educação (o que se faria pelo aprofundamento das "bases científicas"

da ação educativa) e da própria existência, no interior da universidade, de um nicho para seu "estudo científico". (Mendonça, 2006, p.168)

### 3.3 PRECARIZAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE

Assim como Dalila OLIVEIRA, Menga LUDKE e Luis Alberto BOING (2004) visitam os conceitos de profissão e as contribuições da sociologia das profissões para refletir sobre os caminhos da profissão e a precarização do trabalho docente.

Iniciam, com um olhar panorâmico, apontando a decadência salarial da profissão como o aspecto de maior visibilidade empírica da precarização do trabalho docente. Questionam também a questão da formação do professor devido a não especificidade da instituição formadora. "Como falar de uma profissão cuja formação se dá em instituições tão diferentes". (BOING e LUDKE, 2004, p. 1161)

Passam então a questionar, a partir de autores da sociologia, o que seria uma profissão sociologicamente falando, e se nesse caso seria compatível falar em profissão docente?

Definem, em seguida, o que seriam os atributos essenciais dos comportamentos profissionais. Quais sejam: "a) uma profunda base de conhecimentos gerais e sistematizados; b) o interesse geral acima dos próprios interesses; c) um código de ética controlando a profissão pelos próprios pares; e d) honorários como contraprestação de um serviço e não a manifestação de um interesse pecuniário. (BOURDONCLE<sup>51</sup>apud BOING e LUDKE, 2004, P.1161)

Tratando especificamente da profissão de professores o trabalho da francesa Isambert-Jamati<sup>52</sup> é bastante citado. Com base em pesquisas de Claude Dubar<sup>53</sup> sobre campo da socialização profissional, ainda que esse último não se dedique especificamente ao magistério, Viviane Isambert-Jamati, discute a "desprofissionalização" do magistério, afirmando que, possivelmente, tenha havido

---

51 BOURDONCLE, R. *La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines*. Revue Française de Pédagogie, Paris, n. 94, jan./mar. 1991.

52 ISAMBERT-JAMATI, V. O apelo à noção de competência na revista L'Orientation Scolair et Professionnelle – da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papyrus, 1997.

53 DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997. DUBAR, C. A sociologia do trabalho ante a qualificação e a competência. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 64, p. 87-103, set. 1998. DUBAR, C. *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. Paris: Presses Universitaires de France, 2002.

um recuo, um retrocesso no processo de profissionalização dos professores na França, uma "desprofissionalização".

Dentre as razões para levantar tal hipótese a autora aponta três características que BOING e LUDKE (2004) acham relevantes para pensar o caso brasileiro, apesar das especificidades locais. Tais pontos seriam a distância entre o nível primário e o secundário de ensino, a subordinação dos professores às normas do ministério da Educação e o principal ponto que seria a decadência salarial. A autora esclarece:

Um deles [dos pontos] refere-se à própria divisão da ocupação docente, em "corpos" que representam realidades culturais bastante distintas, como é o caso dos professores do ensino fundamental, em suas séries iniciais, o antigo primário, ante os que lecionam da 5ª à 8ª séries, o antigo ginásio. Embora estejam reunidos por força da lei, desde 1971 (Lei n. 5.692), persistem, entre eles, diferenças marcantes, que não deixam de ter repercussão sobre suas respectivas aproximações da noção de profissão, ou melhor, do processo de profissionalização. Aqui, como na França, a realidade dos "primários" e dos "secundários" ainda continua subjacente a vários problemas não facilmente superáveis. (LUDKE e BOING, 2004, p. 1164)

Verifica que no Brasil também há separações no interior dos diferentes níveis de ensino, devido ao pertencimento a diferentes disciplinas, às diferenças nas exigências de formação, seja quanto à duração, seja quanto ao nível das instituições formadoras. Tantas diferenças e hierarquias, para os autores fazem com que o corpo docente não constitua uma força una, como acontece com os médicos, por exemplo. "A subordinação estrita a normas e diretrizes emanadas do Ministério da Educação e de seus órgãos também explica grande parte da falta de autonomia de um grupo ocupacional, distante da situação de independência de um grupo profissional, que se autodetermina" (LUDKE e BOING, 2004, p. 1164)

Mas a despeito das diversidade, o aspecto considerado mais decisivo para o declínio da ocupação docente é a decadência salarial, também percebida nos estudos de professores da França. No que se trata de salário, os autores situam um período como chave para compreender a decadência salarial. A partir do estudo de J.C. de Araújo Melchior<sup>54</sup> afirma que

Em 1967 foi suprimida a política de vincular recursos da receita de impostos para a educação. A vinculação retornou em 1969, somente para a esfera municipal, e a vinculação começou a recair na receita tributária.

---

54 MELCHIOR, J.C.A. Financiamento da educação no Brasil numa perspectiva democrática. *Cadernos de Pesquisa*, n. 34, ago. 1980. p. 39-83.

União e estados não são mais obrigados a investir recursos financeiros em educação. Os municípios, que possuem a menor capacidade econômico-financeira, constituem a única esfera obrigada, pela Constituição, a investir recursos em educação. (Melchior, 1980, p. 51 apud LUDKE e BOING, 2004, p. 1165)

Ainda segundo Melchior, LUDKE e BOING (2004) afirmam que, por serem mensuráveis, as despesas de capital eram consideradas investimentos, sendo associados à parte material do empreendimento educacional, tais como prédios e equipamentos. Os gastos com os professores, por outro lado, eram tratadas como despesas de consumo. Tal situação, referida à década de sessenta é comparada pela autora às teses políticas neoliberais da atualidade quando novamente o investimento em educação é pensado fora da esfera do investimento no salário do professor.

Outra discussão feita pelos autores à luz de Claude Dubar, sociólogo francês, é a questão da identidade pessoal e as várias dimensões que a compõem: psicológica, antropológica e, sobretudo, a dimensão do trabalho. Na obra “A socialização” de 1991<sup>55</sup>, segundo BOING e LUDKE, Dubar faz uma investigação em vários grupos de trabalhadores empresariais e propõe uma visão sobre o processo de construção identitária, envolvendo várias facetas em interação constante. Destaca-se, nesse estudo, a importância do aspecto profissional que para esse autor é um dos principais componentes da identidade dos indivíduos. BOING e LUDKE (2004) questionam-se sobre a influência da precarização do trabalho docente na construção da identidade dos professores.

Numa outra obra de 2002, Dubar, segundo os autores, discute as transformações na noção de trabalho afirmando que “o trabalho real vai tomando o lugar do trabalho prescritivo” BOING e LUDKE (2004, p.1167). A década de 60 traria um aumento do nível de exigência sobre os trabalhadores e da competição entre eles e entre as empresas, como consequência da redução de empregos e a racionalização dos recursos humanos.

Surge a nova noção de empregabilidade, cada assalariado assumindo a responsabilidade pela aquisição e manutenção de suas próprias competências[...] A empregabilidade consiste em se manter em estado de competência, de competitividade no mercado. A noção de trabalho sofre sua transformação mais significativa, segundo Dubar, e passa a ser uma relação de serviço, em todos os setores, nas grandes, médias e pequenas empresas e até nas funções públicas [...] coloca no seu centro a relação

---

55 DUBAR, C. A socialização...

com o cliente. [...] A relação cliente-fornecedor está no centro dos dispositivos da "qualidade total. Todas essas transformações acabam por dismantelar setores inteiros da economia [...] E com isso se desmorona, para o trabalhador, uma maneira de praticar seu ofício e definir e estruturar sua vida a partir dele, de seus valores e maneiras de ser e fazer, construídos coletivamente e passados, muitas vezes, de pai para filho. (LUDKE e BOING, 2004, p.1167)

Voltando-se para o caso da identidade dos professores BOING e LUDKE (2004) visualizam uma situação semelhante a descrita por Dubar, identidade que sofre as fortes repercussões das transformações ocorridas no mercado, mas que para além disso, sempre teria sofrido devido a

certa fragilidade, própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade, especialmente no caso dos professores do ensino elementar, a ponto de levar certos adultos a pensarem que qualquer um deles pode exercê-la. O grande número de pessoas que a exercem, com diferentes qualificações (e até sem nenhuma especificamente), também concorre para essa fragilidade, assim como o crescente número de mulheres, o que alguns autores consideram um traço das ocupações mais fracas, ou, no máximo, semiprofissões (...) a entrada e saída da profissão, sem o controle dos seus próprios pares; a falta de um código de ética próprio; a falta de organizações profissionais fortes, inclusive sindicatos, o que, na comparação com o caso francês, deixa os nossos professores em situação ainda mais frágil; e também, sem querer esgotar a lista, a constatação de que a identidade "categorial" dos professores foi sempre bem mais atenuada, isto é, nunca chegou a ser uma "categoria" comparável à de outros grupos ocupacionais. E isso não apenas no Brasil. (BOING e LUDKE, 2004, p.1169)

Refletindo sobre a atualidade os autores pensam no impacto das novas tecnologias na escola, que segundo eles, não gera, como nas empresas, redução da mão de obra, pelo contrário gera mais emprego, a exemplo da informática educativa que constitui mais um setor na organização escolar, trazendo aumento de postos de trabalho. Os autores lamentam apenas, o fato dessas novas competências, que deveriam ser dominadas por todo professor, acabem restritas a grupos especializados.

Por outro lado, os autores alertam para a distinção entre o que ocorre nas dimensões administrativa e pedagógica do estabelecimento de ensino. No setor administrativo, as tecnologias implementadas trazem semelhanças com a das empresas, permitindo certa automação de processos e a redução de postos de trabalho, o que acaba interferindo no trabalho do professor que se intensifica ao ter que assumir funções que outrora lhe eram dispensadas como a digitação de trabalhos.

Outro problema colocado pelos autores é o da terceirização de serviços educacionais. Para reduzir a folha de pagamento, recorre-se à transformação de pessoas físicas em pessoas jurídicas, por meio da criação de Empresa Individual de Responsabilidade Limitada. Por outro lado, no ensino superior, muitos cursos de curta duração são oferecidos pelas universidades, visando ampliar suas receitas. Tais alternativas garantem a economia de encargos, melhorando a situação financeira das empresas mas, ao mesmo tempo, precarizam o trabalho docente.

Para finalizar o artigo, que se propõe mais a um roteiro de reflexões e apontamentos de relações possíveis entre elas, os autores definem outros três grandes temas que para eles constituem os desafios da docência nos dias atuais e que articulados podem explicar algumas dimensões da precarização do trabalho dos professores. Numa breve discussão de cada um deles, buscam agrupar idéias de diferentes autores em torno dos conceitos chaves. A discussão sobre as competências, a profissionalidade, profissionalização e o saber docente abre um novo leque de possibilidades de leituras que complementam as discussões feitas por BOING e LUDKE (2004) a respeito da desprofissionalização e da identidade profissional dos professores.

Os “caminhos” apontados, como sugere o título do artigo, deixam claro que são longos e tortuosos, cheios de bifurcações e demonstram as distintas formas de percorrê-los já realizadas por diferentes autores. A síntese ou integração desses caminhos, como demonstra a conclusão dos autores, parece uma tarefa ainda por ser realizada. A guisa de conclusão, os autores lançam perspectivas para o percurso dos professores, quais sejam, a idéia de que o professor é um herdeiro e intérprete da cultura sendo necessário que ele recupere seu prestígio social ao assumir verdadeiramente sua função. Para isso os autores defendem a necessidade de “duas forças capazes de mobilizar situações concretas, de ajudar a recuperar o prestígio das funções docentes e reverter a tendência histórica que vem diminuindo a importância dos professores na sociedade” (LUDKE e BOING, 2004, p.1177): a parceria e a pesquisa.

Sobre parceria, citam Erineu Foerste<sup>56</sup> (2002) pela defesa em sua tese de doutorado, da formação inicial do professor como o eixo principal das mudanças.

---

56 FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores: do conceito à prática**. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica (PUC), Rio de Janeiro. 2002.

Esse autor “adota o termo “parceria” para referir-se à integração entre Estado, agências formadoras e instituições contratantes. [...] Pela parceria, não se está simplesmente responsabilizando os indivíduos por sua formação [...] mas procurando maior integração entre as instituições implicadas no desenvolvimento profissional dos professores” (LUDKE e BOING, 2004, p.1177)

Os autores concluem defendendo as idéias ligadas à pesquisa de professores, tomando-a como uma forma de valorização profissional: “Aos professores, abre-se uma perspectiva capaz de lhes permitir, com mais autonomia, lidar com as transformações cada vez mais aceleradas, no mundo e na educação. Estamos falando de sua pesquisa e de uma formação para esta” (BOING e LUDKE, 2004, P.1178)

Referindo-se ao estudo desenvolvido anteriormente pelos autores sobre a pesquisa do professor da escola básica afirmam que essa é diferente daquela da academia, o que não significa que seja hierarquicamente inferior. Pelo contrário, trata-se da idéia que desenvolvendo uma pesquisa própria, que não se restringe apenas à sua prática, mas aos conhecimentos específicos de sua identidade disciplinar e aos saberes docentes próprios do campo o professor poderá encontrar os rumos de sua profissionalização valorizando seu trabalho.

#### 3.4 PRECARIZAÇÃO E MOVIMENTO DOCENTE: IDENTIDADE E GÊNERO DA DOCÊNCIA

Três artigos referem-se ao movimento associativo de professores, ou chamado de movimento sindical docente, sendo que um artigo já abordado na primeira parte desse trabalho trata-se do artigo “Reforma educativa y luchas docentes en América Latina” de GENTILLI et all (2004) Associando a emergência desses movimentos às políticas de cunho neoliberal, os autores destacam que somente essa vinculação não basta para esgotar o fenômeno que é observado: o aumento dos movimentos docentes na última década do século vinte.

Os outros dois artigos de VIANNA, (1996, 2000), enfocando momentos distintos, tratam questões relativas a especificidade do magistério como categoria, as questões de gênero, da identidade docente e a crise dessa mesma identidade vista a partir dos movimentos ou associações docentes. O primeiro artigo intitula-se “Magistério paulista e transição democrática: Gênero, identidade coletiva e

organização docente” (VIANNA, 1996) e trata da organização do magistério paulista junto ao Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), durante o período da transição para a democracia. Nesse momento “A união de todos os profissionais da área da educação contra a repressão do regime militar, é substituída pela divisão entre aqueles que passam a apoiar governos com propostas democráticas e aqueles que se opõem a essas gestões e criticam-nas. Assim, somada ao recrudescimento da recessão, a luta salarial passa a ser o principal ponto de união na organização docente.” (VIANNA, 1996, p. 75)

A autora discute as características do período de 70 e 80 mostrando o início da mobilização docente no Brasil, com “um pipocar de greves na área da educação, ao lado das lutas de outras categorias profissionais que reivindicavam melhores condições de trabalho.” (VIANNA, 1996, p. 75)

Nesse momento “a inserção do professorado nas lutas coletivas adquire não só um caráter fortemente sindical, mas recebe também influência significativa do processo de organização dos profissionais assalariados das classes médias” (VIANNA, 1996, p. 76) Esse movimento torna-se evidente em todo o Brasil através do crescimento das mobilizações grevistas em diferentes estados, e a organização de entidades associativas de âmbito nacional e estadual, que passam a se mobilizar sob orientação do novo sindicalismo, ou seja, buscando a autonomia e se contrapondo a visão colaboracionista e assistencialista das organizações do período anterior.

Fazendo uma retrospectiva histórica desde a fundação da APEOESP em 1945, a autora mostra que, no início, as reivindicações da categoria eram obtidas através de negociações pessoais e a organização mantinha caráter assistencialista e estrutura centralizadora. Os anos 77 são tomados como um marco, pois, nesse momento o sindicato se estrutura pelo novo sindicalismo e sua luta pelas reposições salariais são somadas a outras reivindicações mais amplas, de caráter político-ideológico, evidenciando preocupações dos educadores com a derrubada definitiva da ditadura e com a constituição da cidadania.

Nessa perspectiva mais politizada, a associação participa de uma série de engajamentos nos períodos subsequentes tais como o movimento pela anistia, elaboração de propostas para a educação no governo Franco Montoro, luta pelas eleições diretas em 1984, e em 1987 envolve-se ativamente na Assembléia Nacional Constituinte, formando grupos de pressão e instaurando, com os demais sindicatos

e associações civis, o Fórum Nacional da Educação na Constituinte em defesa do Ensino Público. Em São Paulo, uma manifestação reuniu cerca de 10 mil professores e professoras em frente ao Palácio dos Bandeirantes. Articulam-se nos pontos em defesa, questões particulares e universais.

A década de 80 traria muitas decepções: a primeira, a derrubada das eleições diretas, soma-se a ela o rebaixamento salarial ocorrido no, outrora promissor, governo de Montoro. Em 1984, o magistério une-se a outras categorias numa greve onde a preocupação maior era a questão salarial. Em 1986, momento em que se intensifica novamente o processo recessivo, o professorado enfrenta a crescente desorganização da economia e o agravamento da inflação, que levam à brusca queda salarial. A APEOESP passa a despender grande parte de seus esforços na luta pela simples reposição das perdas salariais sofridas pela categoria.

A autora percebe nesse período, uma tendência na organização docente: a resistência ao processo de pauperização e a tentativa de preservação dos direitos trabalhistas, que passam a consumir seus esforços em detrimento das dimensões mais especificamente educacionais da luta docente.

Tal pauperização é perceptível nas notícias da imprensa da época, “que revelam, constantemente, situações nas quais o salário mínimo é desrespeitado. Professores e professoras brasileiros recebem cerca de 0,38%, 10% ou 20% do salário mínimo, numa década em que esse salário beneficia até setores mais desqualificados, como é o caso das empregadas domésticas.” (VIANNA, 1996, p. 79)

Confrontando-se a isso sucedem-se greves longas que são ignoradas ou duramente reprimidas pelo poder público, que mantém o arrocho salarial, levando a questão das perdas salariais tomarem o centro do debate no interior do movimento docente. A autora percebe a influência desses processos na identidade docente, pois enquanto a forma de organização sindical adotada permite o crescimento de greves, essas se dão, segundo a autora, num vazio identitário. Formando aglutinações apenas nos períodos críticos, em torno de questões salariais, a organização coletiva dos professores, passadas as greves, torna-se amorfa.

Dessa forma a organização docente perde a especificidade adquirida no processo de transição, deixa de ser referência teórica em educação para os professores que a compõem, constituindo-se num agregado, sem um sentimento de solidariedade que os defina enquanto atores coletivos.

Questionando-se sobre isso a autora busca compreender o que impede que se estabeleça uma solidariedade mais duradoura entre educadores. Segundo ela, os históricos de lutas de professores presentes na pesquisa acadêmica não respondem essa questão pois priorizam a mobilização docente sem se remeter a modificação da sua identidade. Buscando compreender essa identidade a autora afirma que “Na sua origem, o exercício da docência possui características que relacionam sua identidade ao sacerdócio, ao altruísmo, à vocação, ao esforço, à abnegação e ao sacrifício. Por outro lado, a acentuada presença de mulheres no magistério também contribui para fornecer à identidade docente atributos considerados femininos.” (VIANNA, 1996, p. 81)

Articulam-se nessa identidade portanto, dois modelos: um masculino, ligado a vida pública: o sacerdócio e outro feminino ligado ao âmbito privado. A eles vão somando-se, historicamente, outros componentes.

Com o acirramento e consolidação do processo de desenvolvimento econômico, começam a se articular valores alternativos ao modelo de sacerdócio e ao modelo referente às qualidades femininas da docência. A concentração de capital, o empobrecimento, o desenvolvimento da urbanização e da industrialização e o processo de transição democrática passam a influenciar as políticas educacionais. Professoras e professores expõem publicamente a precária condição de trabalho e os baixos salários a que são submetidos (Ferreira<sup>57</sup>, 1994). Nesse contexto, a identidade docente começa a adquirir significados múltiplos e contrastantes. (VIANNA, 1996, p. 81)

Durante os anos 70, sob influência da luta pela democracia e do novo sindicalismo, outros valores passaram a constituir a identidade docente: “A ‘professorinha normalista’ foi substituída pelo termo amplo de ‘educadora’, depois (nos anos 70) pelos ‘profissionais do ensino’, e mais recentemente (anos 80) pelos ‘trabalhadores da educação’”. (LOURO<sup>58</sup> apud VIANNA, 1996, p. 82)

Essa transformação na identidade segundo a autora, terá seqüência na mudança de perfil de professoras e professores nos anos 90. A autora mostra que as mudanças identitárias dessa década ainda não foram totalmente assimiladas ou compreendidas mas é fato que valores e concepções relacionados ao sacerdócio, à

---

57 FERREIRA, Rodolfo dos Santos, *Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor da cidade do Rio de Janeiro*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994.

58 LOURO, Guacira Lopes, *Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher*. *Educação e Realidade*, v. 14, no 2, p. 31-9, Porto Alegre, jul./dez.1989. p. 37

socialização feminina e à militância ainda permeiam a identidade docente e embasam significados diversos sobre sua organização.( VIANNA, 1996, p. 83)

Refletindo sobre o caráter masculino do modelo de militância sindical, adotado pela associação paulista no período da transição, a autora questiona se não seria esse um motivo desagregador já que, as mulheres, constituem a maioria da categoria docente. Pergunta-se em que medida esse modelo consegue efetivamente congrega mulheres e responder adequadamente às necessidades, expectativas e valores femininos já que “os projetos individuais, profissionais e familiares de professores ou de professoras têm conotações culturais diversas.” (VIANNA, 1996, p. 83)

Por isso a autora conclui afirmando “ser necessário conhecer as diferentes características que compõem o processo identitário da categoria docente, resgatando as trajetórias, os significados e os valores femininos e masculinos que o constituem.” (VIANNA, 1996, p. 84)

O outro artigo da autora, intitulado “Organização docente paulista: Crise, identidade coletiva e relações de gênero” segue as reflexões do primeiro. Também parte da realização de entrevistas e debates com participantes e não participantes desses movimentos buscando agora compreender a possibilidade de construção da identidade coletiva dos professores observando contextos mais recentes, do final da década de 90.

Os temas abordados referem-se as características da prática associativa docente, percebidas pelos seus próprios atores, a partir de entrevistas semi-estruturadas com professores e professoras da rede de ensino estadual paulista. (VIANNA, 2000, p.54) As duas categorias centrais utilizadas para a análise das informações coletadas foram crise e identidade coletiva.

A crise do engajamento segundo a autora trata-se do declínio das mobilizações e da transformação do modelo de militância sindical dando margem ao surgimento de novos modos de ação. A identidade coletiva docente frente a essa crise buscará se recompor através do trabalho realizado no cotidiano escolar. “Parte das características das ações coletivas docentes nesse processo também dizem respeito às relações de gênero, em especial aos significados masculinos e femininos que definem a mutação do agir coletivo da categoria.” (VIANNA, 2000, p.59)

A autora observa que no modelo de militância e engajamento, existentes desde a década de sessenta, a dedicação individual era integral. Essa forma,

segundo autores citados, não irá desaparecer por completo nos dias atuais, mas adquirir novos contornos passando a conviver com outras modalidades de participação mais difusas e com a dedicação às necessidades privadas.

Depois de descrever essa mutação a partir de alguns autores, VIANNA (2000, p. 60), observa-a no diagnóstico realizado pelos próprios professores nas suas entrevistas. Neles se retrata o declínio da participação na APEOESP, o refluxo das greves, a desistência de antigos militantes (eles próprios incluídos ou não); a falta de apoio às greves por grande parte do professorado e os baixos resultados obtidos pelas campanhas e pelas tentativas de sensibilização da categoria para as lutas.

Para VIANNA (2000, p.60) "... trata-se de um declínio da ação coletiva e não do sindicato propriamente dito, ou seja, de um lado, a APEOESP se fortalece institucionalmente, mas, de outro, um determinado tipo de engajamento diminui." Na tentativa de compreender os motivos dessa crise, no interior do movimento docente paulista, a autora elenca sete grandes temas que resumem os contornos dessa crise na visão dos entrevistados:

1) as sucessivas decepções e derrotas em relação ao governo e às reivindicações docentes; 2) o medo difuso da repressão; 3) a ausência de prática de participação; 4) os mecanismos de controle exercido pelas diferentes instâncias da educação pública, com destaque para as direções de escolas; 5) as disputas internas no sindicato; 6) o isolamento do professorado e 7) o desgaste do modelo de dedicação integral à militância." (VIANNA, 2000, p. 60)

Buscando identificar também as possibilidades ou saídas apontadas pelos entrevistados a autora aponta duas vertentes: "1) a que indica a multiplicidade das formas de ação coletiva, não mais restritas às associações, sindicatos e partidos; e 2) a que aponta significados masculinos e femininos presentes na reconfiguração do agir docente." (VIANNA, 2000, p.66)

Os relatos dos militantes mostram mudanças na sua forma de atuação que agora se dá em diferentes espaços, como o bairro, a Mata Atlântica, o sindicato, a escola - e com objetivos diferenciados - qualidade de vida, melhores salários, condições de trabalho, pequenos projetos no cotidiano escolar. Essas novas inserções indicam a "complexificação" das ações coletivas e um convívio entre militâncias diferentes, bem como uma volta para a escola como locus da identidade e da ação docente. (VIANNA, 2000, p.68)

Além disso "a constatação da crise da organização docente (...)expressa a presença de novos significados para as ações coletivas da categoria docente - significados relacionados à feminilidade e à masculinidade, tal como são tradicionalmente enfatizadas em nossa sociedade." (VIANNA, 2000, p.67) Mesmo que exista certa tendência a ressaltar a saída das mulheres da militância, a autora considera simplista confinar a crise da concepção de engajamento exclusivamente às mulheres, ou às profissões que expressam valores femininos tradicionais. (VIANNA, 2000, p. 68) Contudo, os valores femininos são importantes, segundo ela, para a construção de novos significados para as ações coletivas de professores e professoras, "... contribuindo para a constituição de formas de recomposição do agir coletivo e da identidade coletiva, para além da predominância de um único modelo de militância, bem como de masculinidade e feminilidade." (VIANNA, 2000, p.68)

A autora destaca também que professores com forte vínculo com a profissão tendem a desenvolver ações coletivas. Isso porque estabelecem um processo de constituição da identidade, construindo círculos de reconhecimento que fundamentam essas ações.

Segundo VIANNA (2000) o reconhecimento, que permite a constituição da identidade coletiva como docente, apresenta-se de modo distinto para professores militantes da APEOESP e para os professores não-militantes que se envolveram em atividades coletivas na escola em que trabalham. Os primeiros reconhecem a importância do trabalho na escola, mas o círculo de reconhecimento a partir do qual constroem sua identidade e sustentam a ação coletiva é a APEOESP. É por meio da atuação sindical que elaboram os significados que lhes permitem abraçar o exercício da docência e atuar coletivamente, rompendo inclusive com os colegas da escola que não apóiam o sindicato.

Já os professores não-militantes que centram seu foco no trabalho realizado na escola, priorizam o cotidiano escolar, os alunos, os colegas de profissão e dirigem suas ações e seu reconhecimento coletivo para essa prioridade. Apesar das distinções entre eles, ambos revelam, ainda que em graus diferentes, a valorização do trabalho realizado na escola. Essa simboliza um espaço agregador e constitui-se como referência tanto para professores militantes como para os não militantes. Principalmente, segundo VIANNA (2000), em conjunturas como a que enfrentamos na atualidade, em que o Estado vem se mostrando refratário ao diálogo em torno

das políticas educacionais por ele implantadas, a situação, nesse caso, é adversa às ações coletivas docentes.

Isso não significa que a atuação sindical não tenha extrema importância na caracterização da ação coletiva docente paulista na década de 1990. Mesmo entre os professores que apresentam vínculos frágeis, essa forma de ação é considerada importante para criar resistência em relação ao Estado. A crítica aparece quando se discute a constituição da identidade coletiva. No relato de seus entrevistados o engajamento sindical aparece como elemento desagregador, enquanto a escola é apontada como *locus* possível de sua construção. “Professores e professoras vinculados à APEOESP buscam a criação de laços no e para além do espaço do sindicato, bem como o equilíbrio entre envolvimento sindical e cuidado dos filhos, vida pessoal e participação em atividades coletivas fora do magistério.” (VIANNA, 2000, p. 71)

### 3.5 OS EFEITOS DE UMA CRISE: MAL-ESTAR, DOENÇA E ABANDONO

Alguns trabalhos num viés mais psicológico, olham para a questão do cotidiano do professor e os efeitos das dificuldades encontradas na realização desse trabalho na permanência dos professores na profissão. Esse é o caso do artigo “Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério” (BUENO e LAPO, 2003) Alguns tratam da precarização do ponto de vista da saúde do professor. “O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde” (ASSUNÇÃO, BARRETO e GASPARIN, 2005) mostrando com base em dados empíricos que os professores tem tido casos freqüentes de doenças de trabalho e caracterizam um quadro chamado de síndrome de Burnout, uma forma de desistência da profissão sem abandoná-la, mas sim resignar-se e se manter indiferente diante de tamanhas dificuldades e sofrimento encontrados. Por fim o trabalho “De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo)” (COSTA, 2005) situa a problemática do professor na concepção desse trabalho como um fardo e não uma possibilidade, numa questão de como se dá o olhar do professor sobre sua atividade e suas possibilidades de ruptura com esse olhar.

O estudo de LAPO e BUENO (2003) discute um dos efeitos da precarização da profissão: o abandono. Olhando para a realidade da rede pública de ensino de

São Paulo, as autoras buscam entender como esse processo é tecido ao longo da vida e experiência dos professores. No estudo quantitativo, partindo de dados da Secretaria de Estado, percebem o aumento no número de pedidos de exoneração na primeira metade da década de noventa. Noutra face da pesquisa, a abordagem qualitativa focou as histórias de vida de alguns desses professores ou ex-professores concluindo que o salário baixo, as condições de trabalho, o desprestígio e a insatisfação por ele gerados são os fatores que mais contribuem para o abandono da profissão.

Segundo LAPO e BUENO (2003) desde a década de 80 há um olhar mais voltado para a vida e pessoa do professor nas discussões acadêmicas e políticas sobre o ensino. Tais perspectivas destacam a insatisfação do professor, ora descrita como mal estar docente (José Manuel Esteve<sup>59</sup>) ou denominada de *burnout*. Em todos os casos, destacam-se como causa, múltiplos fatores que envolvem tanto a escola como a sociedade. Esse problema afeta não só o bem estar do professor mas tem suas conseqüências na educação como um todo. Daí o aumento dos estudos focalizando a vida e a historia dos professores e as práticas de formação continuada.

LAPO e BUENO (2003) buscam nesse artigo compreender os fatores que contribuem para o abandono da profissão pelos professores. Os dados institucionais geram uma análise organizada em quadros comparativos mostrando o aumento do número de exonerações em São Paulo, bem como, sua distribuição por regiões e por nível funcional de professores. A análise dos dados provoca questões sobre o perfil desse professor que abandona a profissão. Essas questões são discutidas à luz das entrevistas.

A pesquisa de campo demonstra, para LAPO e BUENO (2003), que uma parcela dos professores abandona a profissão por atingirem melhores perspectivas de trabalho - ao ampliar sua formação, concluir seus estudos de pós graduação, ou até de graduação. Apontam também a não exigência de curso superior para ingressar na profissão como um fator de desvalorização da mesma. Além disso, o fato de muitos ingressarem na profissão através de contratos temporários enquanto ainda estudavam, também é relacionado a rotatividade de professores e a

---

59 ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto Editora, 1991.

conseqüente falta de vínculo entre professor e escola – o que traz problemas para ambos.

LAPO e BUENO (2003) mostram, que no grupo pesquisado, a maioria só pediu exoneração após o mínimo de cinco anos de exercício profissional. Esses dados, segundo as autoras, por serem retirados de pequena amostra de professores, diferenciam-se de dados resultantes de estudos quantitativos - onde os dois primeiros anos são apontados como os de maior incidência de abandono.

Quanto aos motivos do abandono, os baixos salários, embora sejam o motivo mais referido, não são citados como os únicos motivos. A eles, somam-se más condições de trabalho, falta de perspectiva de crescimento profissional e assuntos de foro pessoal. LAPO e BUENO (2003) concluem então que, embora preponderante como motivo, somente o salário não é o fator que, isolado, desencadeou as exonerações, pelo menos na maioria dos casos. Comentando sua metodologia de trabalho as autoras mostram que as histórias de vida são relatos complexos, em que se entrelaçam a origem social, os valores, interesses e opiniões, os relacionamentos interpessoais, enfim, tudo o que constitui o indivíduo e seu modo de agir. É desse caldo, que se retiram os elementos para compreender o objeto tratado: o abandono da profissão por parte desses sujeitos.

A conclusão que as autoras chegam ao final da pesquisa é de que, como formar-se professor é um processo contínuo pelo qual o indivíduo se constrói quotidianamente, o abandono também é construído ao longo do percurso profissional.<sup>60</sup> Abandonar seria a conseqüência da ausência ou do relaxamento de vínculos, “quando o confronto da realidade vivida com a idealizada não condiz com as expectativas do professor.” (BUENO e LAPO, 2003, P.75) Ademais, como a profissão docente nem sempre é escolhida como a primeira, mas sim como a opção possível, busca-se no decorrer da prática o estabelecimento de vínculos. Quando isso não traz realização pessoal, a tendência é seu enfraquecimento.

No caso da profissão docente, segundo LAPO e BUENO (2003) os professores apresentam um mal-estar, uma insatisfação por não darem conta das exigências que lhes são feitas no campo profissional. Exigências que não são claras, mas são sentidas na percepção de que as coisas não estão bem na escola, de que

---

60 Essa perspectiva, de uma construção contínua do profissional docente, foi bastante explorada nos artigos que valorizam os saberes docentes e parece ser uma das grandes tendências atuais na compreensão da profissão docente, sua formação e até da precarização de seu trabalho diante das condições sociais.

apesar do esforço, não conseguem atingir o nível exigido pela sociedade e nem reverter a sua situação profissional precária.

Alguns aspectos do contexto social também são considerados por BUENO e LAPO (2003) relevantes para a insatisfação docente por gerar excesso de trabalho, quais sejam: falta de apoio dos pais, sentimento de inutilidade do seu trabalho, concorrência com outros meios de transmissão cultural, e também os baixos salários e a forma como se organiza o sistema educacional, sua burocratização, falta de apoio e reconhecimento e de incentivo ao aprimoramento profissional.

Diante de tantos motivos, as autoras também apresentam diferentes formas de abandono. Alguns são temporários como as faltas, licenças curtas, licenças sem vencimentos. A remoção, ou troca de local de trabalho também é citada pelas autoras como uma forma de abandonar, fugir de ambientes tensos de trabalho, de conflitos. Em outros casos, referem-se ao abandonam sem abandonar, através de um adiamento do abandono, os professores distanciam-se emocionalmente daquilo que fazem, rompendo lentamente os vínculos. Essa postura remete aquilo que muitos autores denominam burnout. Para evitar esse constructo teórico, considerado nebuloso e tipificador, LAPO e BUENO (2003, p.83) utilizam a idéia de acomodação, referindo-se a esse distanciamento que se dá pela indiferença a tudo o que ocorre no ambiente escolar, a inércia e o não envolvimento com os problemas quotidianos da escola. Por fim, quando nenhuma das formas temporárias é suficiente a solução é o abandono definitivo, solução que exige coragem e que representou para os professores estudados a solução encontrada para os conflitos.

Numa linha semelhante, o artigo "O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde" de ASSUNÇÃO, BARRETO e GASPARIN (2005) relaciona-se com o anterior na medida em que aborda as conseqüências do processo de trabalho docente e das condições sob as quais ele se desenvolve na vida dos sujeitos-professores. Nesse caso é o adoecimento físico e mental dos professores que se enfoca. Entender o processo saúde-doença do trabalhador docente e buscar as possíveis associações com o afastamento do trabalho por motivo de saúde é o objetivo das autoras.

As autoras apresentam o perfil dos afastamentos do trabalho, por motivos de saúde, em uma população de profissionais da educação de Belo Horizonte. Baseadas na literatura sobre o tema, aventam a hipótese de que as condições de

trabalho nas escolas têm gerado sobre esforço dos docentes na realização de suas tarefas levando-os a adoecer.

Suas fontes de pesquisa são os dados apresentados no Relatório preparado pela Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica (GSPM) da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, relativos aos afastamentos do trabalho de funcionários da Secretaria Municipal de Educação, de abril de 2001 a maio de 2003. Os afastamentos foram indicados pelos atestados médicos fornecidos pela própria instituição. (ASSUNÇÃO, BARRETO e GASPARIN, 2005, p. 189)

Segundo elas em 1960, a maior parte dos trabalhadores do ensino gozavam de uma relativa segurança material, de emprego estável e de um certo prestígio social. Já a partir dos anos de 1970, a expansão das demandas da população por proteção social provocou o crescimento do funcionalismo e dos serviços públicos gratuitos, entre eles a educação. Ampliou-se a missão do profissional para além da sala de aula, a fim de garantir uma articulação entre a escola e a comunidade. O professor, além de ensinar, deve participar da gestão e do planejamento escolares, o que significa uma dedicação mais ampla, a qual se estende às famílias e à comunidade.<sup>61</sup>

Contudo, a ampliação da responsabilidade da escola, não vem acompanhada dos meios pedagógicos necessários. Com isso os professores é que tem que buscar formas de requalificação, aumentando sua jornada de trabalho, sem que seja remunerado para isso. “o sistema escolar transfere ao profissional a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na instituição.” (ASSUNÇÃO, BARRETO e GASPARIN, 2005, p. 191) Os autores preocupam-se em saber quais os efeitos para o professor, se, no espaço da produção do ensino, não lhe são garantidas as condições adequadas para atingir as metas que orientam as reformas educacionais recentes, e respondem, referindo-se a Noronha<sup>62</sup> que nessas condições, “... o único elemento de ajuste é o trabalhador, que, com seus investimentos pessoais, procura auxiliar o aluno carente comprando material escolar e restringindo o seu tempo supostamente livre para criar estratégias pedagógicas

---

61 Conforme exposto acima, SAMPAIO e MARIN (2004) também associam a expansão do ensino com a precarização do trabalho docente.

62 NORONHA, M. M. B. *Condições do exercício profissional da professora e dos possíveis efeitos sobre a saúde: estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Medicina da UFMG. Belo Horizonte, 2001. 157 p. (Trabalho também citado por Dalila OLIVEIRA, 2004)

que compensem a ausência de laboratórios, de salas de informática e de bibliotecas minimamente estruturadas” (ASSUNÇÃO, BARRETO e GASPARIN, 2005, p. 191).

A pesquisa leva os autores a concluir que as condições de trabalho podem sobrecarregar o professor física e psicologicamente e que, se não houver tempo para que ele se recupere, há grande probabilidade que ele desenvolva sintomas clínicos que o levem ao afastamento do trabalho por transtornos mentais.

Para confirmar suas teses, referem-se a outros estudos trazendo um panorama de pesquisas, realizadas em Málaga, Nova York outras cidades dos EUA, Austrália, Nova Zelândia, Honk Kong, bem como cidades brasileiras como Santa Maria/RS, diferentes cidades da Bahia, Florianópolis/SC, Rio de Janeiro/RJ, Campinas/SP bem como clássico estudo brasileiro, realizado nacionalmente pela equipe de Wanderley Codo<sup>63</sup> da Universidade de Brasília.(UNB). Demonstram com isso, que a despeito das diferentes realidades pesquisadas e dos instrumentos de pesquisa adotados, há resultados semelhantes, sendo constante as associações entre a saúde e doença do professor com as condições de trabalho existentes.

Atribuindo a Zaragoza<sup>64</sup> o termo mal-estar docente, as autoras afirmam que trata-se da sensação de mal-estar difuso vivida pelos professores no fim do século e buscam explicar as relações existentes entre os múltiplos fatores desse mal-estar. Considerando que a combinação de alguns fatores conduz os professores a um estado de ansiedade, denominado esgotamento docente, esse autor apontaria o absenteísmo como um mecanismo de defesa utilizado. Tal mecanismo estaria presente na opinião das autoras na população de educadores de Belo Horizonte afastados do trabalho por motivos de saúde no período estudado. (ASSUNÇÃO, BARRETO e GASPARIN, 2005, p.194)

Segundo o relatório que tomaram por base, 85% do total dos afastamentos referiam-se à categoria dos professores, dado que se mantém nos quatro anos pesquisados sendo que os transtornos psíquicos ocupam o primeiro lugar entre os diagnósticos que provocaram o afastamento.

Com base na convergência dos seus dados com as conclusões dos estudos que descrevem o perfil de adoecimento dos professores, independentemente da população e da região estudada, as autoras observam que os professores têm mais

---

63 CODO, W. (Org.). **Educação Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

64 ZARAGOZA, J. M. E. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Tradução: Durley de Carvalho Cavicchia. 3ª ed., Bauru: Edusc, 1999.

risco de sofrimento e transtornos psíquicos do que outros grupos profissionais. Ressaltam ainda, que os dados de afastamentos por licenças médicas não dão a real dimensão do problema de saúde da categoria, contudo podem ser tomados como pistas sobre situações que merecem maior aprofundamento e análise. Nesse caso, os dados da literatura coincidem com os registros de afastamentos de Belo Horizonte e colocam em evidência os problemas de saúde desses professores.

Concluem então, afirmando que os conhecimentos na campo das relações saúde e trabalho trazem associações entre os problemas de saúde identificados na categoria dos professores e as condições ergonômicas de trabalho. Nesse sentido sugerem a realização de estudos que relacionem as políticas educacionais implementadas à difícil realidade escolar, supondo que nessa contradição pode estar a causa de tanto adoecimento entre os professores.

Os fardos, que COSTA (2005) percebe no trabalho docente, dizem respeito ao fato dos professores parecerem cansados e esgotados pelas adversidades do cotidiano e de suas condições de vida e trabalho (baixos salários, falta de apoio, abandono). Por outro lado, o autor observa o quanto os professores são responsabilizados pela tarefa de fazer do Brasil o “País do Futuro”. Os discursos e práticas exaltam, segundo ele, “...sua importância social, quer para o desenvolvimento e o progresso da nação (liberal-democratas), quer para uma incerta revolução (marxista-leninistas), além de revestir sua missão educativa de dignidade, honradez e humanismo...” (COSTA, 2005, p. 1258)

Esses valores, segundo o autor, são introjetados pelos professores, gerando mais sofrimento, para além daqueles que advém de suas precárias condições de vida e trabalho. Nesse sentido o trabalho docente é comparado com outros trabalhos como o do assistente social que experimentam esse paradoxal mal estar.

A semelhança entre essas profissões e seus sofrimentos “residiria no fato, eminentemente político, econômico e social, de ambos constituírem categorias profissionais “destacadas” pela sociedade para lidarem, como linha de frente, com a dura realidade da miséria, da violência e da exclusão, bem como com seus perversos efeitos.” (COSTA, 2005, p.1259) Por isso teriam suas vidas e atividades profissionais atravessadas pelo sofrimento, e este, seria explicado pela má distribuição de riquezas num país como o nosso, fruto de um modelo de desenvolvimento dependente e concentrador de renda, submetido às exigências das

agências de financiamento do mercado transnacional capitalista. Contudo o autor questiona essa perspectiva de análise, que segundo ele, não explica os fatores relevantes desse mal-estar e, quando os reconhece, deixa-os à sombra.

Para ele, os contornos desse mal estar, podem ser refletidos com base em Deleuze e Nietzsche<sup>65</sup>. A educação, “por meio de acontecimentos como a Reforma Protestante, a Contra-Reforma, o Iluminismo, a Revolução Francesa – na qual se consagrou a defesa pela generalização da instrução pública – e a Revolução Industrial” (COSTA, 2005, p.1260) passa a representar o ideal de uma *missão civilizadora* cujo ideal se definiria por “um duplo intuito. ‘Primeiro, o de levar ao ‘outro’ – supostamente idealizado como designando uma posição de carência ou de falta, e, portanto, significado negativamente (Todorov<sup>66</sup>, 1993) – aquilo que quem se auto-atribui a denominação de ‘educador’/‘civilizador’ acreditaria que detém” (COSTA, 2005,1261).

Com base em Núbia Pérez de Lara e Jorge Larrosa<sup>67</sup>, o autor demonstra os efeitos dessa operação, na relação com a alteridade na educação contemporânea, resumindo-a na seguinte idéia: “Curiosamente, ao querer transformar o ‘outro’, assinalando uma diferença (para ‘melhor’, para ‘mais’) com relação à sua ‘condição original’, essa ação educativa funcionaria de tal modo que o converteria à imagem e semelhança de quem o educa.” (COSTA, 2005,1261).

Refletindo sobre eu e o outro, COSTA, (2005) faz uma longa discussão a partir da relação de Robinson Crusóe e Sexta-feira que toma como emblemática da profissão do professor e conclui associando “a figura do “educador” a uma cultura européia humanizada que celebrava o novo homem individualizado, racional, livre, esclarecido, empreendedor...” (COSTA, 2005, p.1262) Enquanto o outro, o aluno, nas palavras do autor representaria “... essa estranha e ambígua figura do “selvagem”, habitante dos trópicos, que tanto encantava e causava espanto aos primeiros viajantes europeus.” (COSTA, 2005, p.1263)

Por intermédio dessa ação educativa transmitiriam os elementos e valores desse novo homem europeu, mas mais do que isso, o objetivo da educação seria

---

65 DELEUZE, G. Apêndice: Michel Tournier e o mundo sem outrem. In: DELEUZE, G. *Lógica do sentido*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998. p. 311-330.

66 TODOROV, T. *Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana*. V. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

67 LARA, N.P.; LARROSA, J. Apresentação. In: LARA, N.P.; LARROSA, J. (Org.). *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes, 1998. (Educação pós-crítica)

fundamentar a edificação de uma civilização plena, no sentido dado pelo iluminismo, pautada na firme crença na razão esclarecida. Essas imagens, segundo o autor, formaram conceitos sobre o ensinar e aprender. Ensinar seria "passar adiante" e a aprendizagem estaria vinculada à recongnição, isto é, ao reconhecimento e à repetição do que havia sido ensinado. O primeiro dos intuitos da missão civilizadora da educação seria portanto, a tarefa na qual se devia "dar a partilhar" com o "outro" as condições de que este supostamente necessitaria para ascender a um patamar mais elevado no processo de hominização, o segundo de seus intuitos, por sua vez, seria proceder à sua universalização. (COSTA, 2005, p. 1264)

Esses intuitos demonstraram-se complicados por que: 1) pelo fato de o "outro" logo se revelar resistente e equívoco em face das investidas que lhe eram dirigidas. 2) "constatado o fato de que a relação "educador/educando" seria atravessada por conflitos que lhes seriam imanescentes, o processo civilizatório-educacional desenvolveu-se sempre, e necessariamente, sob o signo do embate, do jogo de forças e da tentativa de dominação." ( COSTA, 2005, p.1264)

Isso explicaria, segundo o autor, os esforços que essa missão, colocada sob encargo dos professores demandaria, bem como os obstáculos para universalizá-la, o que jamais se deu. "É sob esse prisma que a grandiosa tarefa da educação, universalizar a civilização e a emancipação, hoje se nos aparece como fantasiosa e frustrada pretensão do projeto de liberação constituído e encampado na e pela modernidade." (COSTA, 2005, p. 1265)

Tentando explicar como esses valores superiores se convertem em fardos o autor afirma que a educação firma-se como uma das principais instituições das sociedades ocidentais na modernidade. Há "... uma valorização tal desse 'que-fazer' pedagógico que, sob os ombros dos profissionais da educação, terminaria por pesar uma enorme responsabilidade *moral*: a de civilizar uma vila, uma coletividade, uma cidade, um estado, um país e, em nossos dias, todo um mundo que inexoravelmente se globaliza." (COSTA, 2005, p. 1265)

Em decorrência disso, uma vez constatado o fato de que a relação "educador/educando" seria atravessada por conflitos que lhes seriam imanescentes, o processo civilizatório-educacional desenvolveu-se sempre, e necessariamente, sob o signo do embate, do jogo de forças e da tentativa de dominação.

Para entender o desconforto dos professores, o autor assinala que o mundo moderno é atravessado por uma "profunda ambigüidade", cuja presença se fez notar especialmente no âmbito da educação. "Trata-se da antinomia por meio da qual se oscilou, inquietantemente, de um passo a outro, entre dois movimentos opostos: o de liberalização e o de governabilidade (minucioso controle social dos corpos-subjetividades)." (COSTA, 2005, p. 1266)

Para o autor, segundo Cambi, no mundo moderno pretende-se libertar o homem, a sociedade e a cultura de vínculos, ordens e limites, buscando a liberdade plena. Ao mesmo tempo, há uma tendência a moldar o indivíduo dentro de modelos sociais de comportamento, tornando-o produtivo e integrado. "Trata-se de uma antinomia, de uma oposição fundamental que marca a história da Modernidade, faz dela um processo dramático e inconcluso, dilacerado e dinâmico em seu próprio interior, e portanto problemático e aberto." (CAMBI<sup>68</sup> apud COSTA, 2005, p. 1266)

Mais do que nenhuma outra, a profissão de professor vê-se obrigada a suportar, essa dilacerante ambigüidade entre emancipação (pela liberalização) e governo (pelo controle). Citando Adorno<sup>69</sup>, CAMBI (2005) afirma que os professores, na condição de executores de um trabalho de natureza intelectual, teriam sido objeto de uma transferência social negativa, outrora reservada aos monges religiosos.

A profissão de professor, à diferença de outras profissões intelectuais "livres" (juristas e médicos), subordinadas à disputa concorrencial, providas de melhores oportunidades materiais – o que lhes angariaria certo prestígio – e relativamente autônomas em face da regulamentação e da hierarquia que ordenavam o serviço público, seria formada de profissionais que, a despeito de sua segurança e estabilidade, estariam sujeitos a uma série de obrigações e impedimentos. (COSTA, 2005, p. 1267)

O poder do magistério seria ridicularizado pelo fato de exercer-se "fundamentalmente sobre os *enfants*, os "sem-palavra", portanto apenas sobre quase-sujeitos civis."<sup>70</sup> (COSTA, 2005, p. 1267). Portanto a condição dos professores é considerada esquizofrênica: possuem uma tarefa emancipadora e disciplinadora, que além disso caracteriza-se pela incerteza, pela desconfiança e por certo rebaixamento de *status* social. "Na lógica que move as sociedades disciplinares problematizadas por Foucault, em que o emprego da força física não só

68 CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999. (Encyclopaedia)

69 ADORNO, T.W. *Educação e emancipação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2000, p.103.

pode como deve ser dissimulado, os professores são justamente aqueles a quem se delega a preciosa função "educativo-civilizadora". (COSTA, 2005, p. 1267). Baseado em Adorno, o autor afirma que tal tarefa traria paradoxalmente o estigma de ser um "trabalho sujo" pois a sociedade liberal-burguesa, não reconhece a necessidade da força física para empreender a dominação. Ocorre a delegação da violência, bem como, o desprezo pelo professor que se encarrega de executar o que for necessário para tudo funcionar. A hipótese de Adorno seria de que a imagem de 'responsável por castigos' determina a imagem do professor para muito além das práticas dos castigos físicos escolares." (COSTA, 2005, p. 1268)

Nos anos 80 o autor percebe um otimismo, devido à redemocratização política brasileira, caracterizando uma abertura para idéias de experimentação "... das potências da imaginação e da alegria, no ensinar e no aprender e no modo de se fazer política, bem como um tímido lugar na hierarquia das prioridades pedagógicas e político-revolucionárias então reinantes..." (COSTA, 2005, p. 1268). Mas, os anos de 1990 trazem a crise e um mal-estar difuso e generalizado, interferindo na educação. Segundo o autor

com a queda do Muro de Berlim, com a revolução biotecnológico-informacional, com o desenvolvimento da telemática e da globalização, com a virtualização e aceleração do real, desfazem-se antigas e simplistas polarizações. Na política e, portanto, nas teorizações educacionais ditas críticas, sofre-se com o esgotamento do possível, com o esvaziamento das utopias liberadoras e redentoras, apesar da explosão dos novos movimentos sociais e das ONGs. (...) O professor e o cidadão que este deveria formar, agora, convertem-se em *performers* e consumidores que, segundo Deleuze<sup>71</sup>, só interessam ao sistema na medida em que estejam permanentemente endividados." (COSTA, 2005, p. 1269)

Embora fale-se em cidadania e participação, os novos valores da missão civilizadora da educação são agora determinados pelos grandes conglomerados empresariais. Propagam-se então, segundo o autor, novas esquizofrenias entre os professores: "Sejam diferentes, sejam iguais". Doravante, cabe aos professores mostrarem-se "criativos" em classe, estando tal "criatividade", contudo, atrelada ao consumo e à utilização de métodos e/ou *kits* pedagógicos que o mercado educacional põe em circulação" (COSTA, 2005, p. 1270)

---

70 GAUTHIER e MELLOUKI (2004), artigo abordado nesse trabalho, conferem a esse fato o significado exatamente oposto, nele afirmam residir o real poder do professor, o de formar as novas gerações.

71 DELEUZE, G. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

Para o autor, fazer frente a isso tudo depende do professores. Se optarem por exercer a profissão pautados pelos valores dados de antemão, exteriores às relações concretas que eles vivem, ou seja pelo devir burro (ou camelo) encontrarão na sua prática, fardos para carregar. Devir burro, para (COSTA, 2005, p.1270) “é agenciar-se à vida pela falta, pela carência, na medida as aspirações e referências para a ação se encontram aprisionados a entidades ou valores idealizados vinculados a um além da vida.” O grande desafio diante disso é que “os professores se disponham a viver, a cada pequeno acontecimento, a cada vez, a cada situação, a cada encontro, a cada devir-minoritário, ensinar e aprender possam ser reinventados e afirmados, mesmo que provisoriamente, mesmo que em sua finitude, em nome desta e por esta vida.” (COSTA, 2005, p.1271)

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dessa pesquisa nos pôs em contato com uma amostra daquilo que vem sendo divulgado a respeito do trabalho do professor e sua precarização. Acredita-se que as revistas pesquisadas, sugeridas por pesquisadores da área, são representativas da produção do conhecimento em educação abrangendo um período de aproximadamente dez anos de publicações.

Finda a tarefa de leitura e sistematização dos artigos a primeira impressão que temos diz respeito diretamente ao que nos motivou a olhar para o tema: o fato de ser professora. Diante de tantas leituras, fica a sensação de que não estamos sós. Aqueles problemas experimentados, sofridos na própria pele, são também vividos por um grande contingente de trabalhadores docentes espalhados na geografia brasileira, latino-americana e mundial. Amplamente relatadas nos artigos que discutem as duas grandes categorias que analisamos -o trabalho docente e a precarização desse trabalho- as más condições de trabalho e remuneração são questões quase unânimes nas pesquisas da área.

As dificuldades na realização de um trabalho, que se apresenta complexo por agregar, além da reconhecida função de ensinar, de transmitir conhecimento, a função assistencial, familiar, de orientação psicológica e ajuste social das crianças e jovens, são também amplamente destacadas.

A realização desse complexo papel sob condições econômicas restritas - dadas pelos baixos salários, falta de condições materiais e estruturais nas escolas, excesso de alunos por turma, e pouco tempo para o desenvolvimento das atividades de pesquisa preparação e reflexão sobre a prática, além de restrito apoio às instâncias pedagógicas - é outro aspecto bem pontuado no conjunto dos artigos.

Somam-se a esse quadro, as pressões sociais subjetivas, responsabilizando o professor pela construção e engrandecimento do país e jogando sobre ele também, a culpa, quando as condições do país não vão bem. Pressões exercidas através do discurso governamental, do discurso midiático ou pela própria comunidade escolar que também bebe e reproduz esses discursos, constituem outra questão recorrente nos artigos pesquisados.

Todos esses aspectos são diagnosticados em algum grau, também em nossa prática diária - daí a sensação de reconhecimento advinda da pesquisa. Foi comum reconhecer nos retratos feitos pelos autores a situação que experimentamos na

nossa prática. A ampla convergência das leituras diagnósticas encontradas demonstra o consenso em torno da convivência e confluência desses aspectos quando se trata do trabalho do professor. As divergências surgem quando se trata de explicar os desdobramentos e as causas dos problemas relatados.

Muitos trabalhos (DIAS-DA SILVA, 1998; OLIVEIRA, 2004; BOING e LUDKE, 2004) criticam as pesquisas acadêmicas que tendem para a responsabilização dos professores pelos problemas sociais e educacionais, perspectiva que, segundo eles, vem sendo superada nos trabalhos acadêmicos mais recentes. Embora represente uma minoria, encontramos no âmbito de nossa pesquisa, uma amostra desse raciocínio nos artigos acadêmicos, (CORTESÃO e STOER,1999) que vêem no professor a responsabilidade pela manutenção de práticas repreensíveis, dificultando a implementação de mudanças educacionais. No entanto a maioria dos trabalhos buscou compreender a situação ambígua e contraditória dos professores no interior das relações sociais.

Outra face dessa mesma concepção se apresenta nos trabalhos de cunho normativo que buscam, mais do que compreender a situação dada, prescrever aquela que consideram ideal. Daí resultam análises da realidade que a definem, não pelo que é realmente, mas pelo que falta a ela para se tornar ideal. Essas análises são também muito criticadas nos balanços da produção acadêmica realizados nos artigos que lemos. Contudo, também estiveram presentes, numa pequena parcela dos artigos que analisamos. (BASSO,1998; RICCI,1999; KENSKI,1998; DUARTE, 1998) Quando o objeto de pesquisa é uma situação, tendência ou prática de ensino considerada ideal, tende-se a incluir um modelo de professor que se julga adequada a ela, desconsiderando a distância existente entre o professor real e aquele professor considerado ideal.

Apesar de encontrarmos alguns artigos que se enquadram nessas críticas, a maioria deles busca analisar de forma consistente a realidade do trabalho docente olhando, ora para as causas, ora para os efeitos do quadro diagnosticado, buscando contribuir na compreensão do trabalho do professor e das condições existentes para sua realização.

Na análise do trabalho docente encontramos algumas tendências presentes em um número significativo de trabalhos. Uma delas é a análise do trabalho docente no interior das reflexões sociológicas sobre as profissões, recorrendo a diversos

autores das ciências sociais para tentar definir o quanto o trabalho docente se aproxima e o quanto se distancia dos conceitos de profissão comumente utilizados.

As reflexões sobre profissionalização ou desprofissionalização do magistério foram contempladas em muitos dos artigos que analisamos (BOING e LUDKE, 2004; DIAS-DA-SILVA, 1998; GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005; NÓVOA,1999; OLIVEIRA, 2004; TARDIF, 2000) e embora configurem uma questão central na análise do tema está longe de ser um debate esgotado. Conforme OLIVEIRA (2004), BOING e LUDKE (2004) e TARDIF (2000) a profissão docente situa-se ambigualmente entre a profissionalização e a desprofissionalização. Ainda no interior desse debate situa-se outra tendência bastante presente na abordagem do tema, trata-se da discussão sobre a autonomia do professor na realização do seu trabalho. Esse ponto é polemizado em muitos dos artigos configurando análises que vão desde a sua negação (BOING e LUDKE, 2004; GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005; OLIVEIRA, 2004) à sua afirmação, passando pela reflexão sobre uma possível autonomia relativa tratando da atuação do professor em sala de aula (BASSO, 1998, GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005) e sobre um processo de perda progressiva de autonomia. (RICCI,1999)

Uma forte tendência na análise do trabalho dos professores é olhar para os professores como sujeitos, buscando de um lado apreender a constituição de sua identidade nos múltiplos aspectos que a compõe (DIAS-DA-SILVA, 1998, GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005; PARAÍSO, 2006, VIANNA,1996,1999;) ou buscando entendê-la através das memórias e escrita autobiográfica (BUENO, CATANI e SOUSA, 2000). Destaca-se aqui a necessidade de analisar a questão de gênero, bastante apontada por muitos dos estudos como componente fundamental na composição da identidade de professores e portanto imprescindível nas análises sobre precarização da profissão e trabalho docente. (CARVALHO, 1996, VIANNA,1996,2000, GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005; SAMPAIO E MARIN, 2004)

Ainda tomando-os como sujeitos, mas focando os saberes docentes e sua especificidade em relação a outros saberes profissionais, configura-se outra forte tendência, aqui representada por NÓVOA,1999, DIAS-DA-SILVA,1998, ou na perspectiva de uma epistemologia do saber docente (TARDIF, 2000; GAUTHIER e MELLOUKI, 2004). Esses trabalhos buscam, na especificidade dos conhecimentos

utilizados e produzidos na e para a ação docente, a compreensão do trabalho do professor e construção de perspectivas para sua formação.

Caracterizado o professor e seu trabalho, muitas análises buscam compreender e explicar a deterioração das condições em que esse trabalho se dá, sem culpar os professores, como já foi criticado, mas buscando entender as causas dos problemas que os atingem. Nesse sentido, os autores referem-se ao caráter autoritário das políticas de estado para a educação, gerando pressões, definindo e delimitando o papel do professor. Ou ainda, olham para aos movimentos que se contrapõem a isso. (MENDONÇA, 1997, VIANNA,1996,2000; GENTILLI et all,2004; NÓVOA,1999; BASSO, 1998; GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA,2005, OLIVEIRA, 2005) Nessa mesma linha inserem-se as análises que apontam os efeitos da globalização econômica, e a reestruturação produtiva, como fator recente de mudanças no trabalho docente: precarizando-o (BIRGIN, 2000,OLIVEIRA, 2004; BOING e LUDKE, 2004; GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA,2005; NÓVOA,1999; SAMPAIO e MARIN, 2004) ou vendo novas possibilidades para o trabalho do professor (KENSKI,1998; GAUTHIER e MELLOUKI, 2004, RICCI,1999 ).

Numa outra perspectiva alguns trabalhos analisam os efeitos das condições de trabalho no professor, configurando aqui o sentido inverso dos trabalhos que os culpam, pois os professores, nessa linha, são tomados como vítimas. (ASSUNÇÃO, BARRETO e GASPARIN, 2005; BUENO e LAPO, 2003) Vítimas de condições extremamente desgastantes que o levam a adoecer física e mentalmente ou até a desistir da profissão. Nessa linha muitos trabalhos referem-se à expressão “mal estar docente” atribuindo-a José Esteve, ou ambigüidade da docência atribuída a Enguita. (COSTA, 2005)

O conceito de síndrome de *burnout*, ou da chamada síndrome de desistência, conforme denominada por Codo, é também bastante presente nesses artigos que também se referem às ambigüidades presentes no termo. Esse olhar para os efeitos, a despeito das diferentes denominações cunhadas para descrevê-los, configura também um quadro bem delimitado dos efeitos da precariedade das condições de trabalho docentes. Demonstra-se, dessa forma, através de diferentes dados e estudos sobre saúde e abandono dos professores, que algo realmente vai mal entre eles.

Como vimos, na constatação dos problemas que envolvem a prática docente temos uma grande convergência entre os artigos e autores, e, inclusive, assemelha-

se, o retrato dos artigos, com a realidade que experimentamos na prática. As divergências -talvez a palavra mais adequada fosse diversidade- surgem portanto quando se desenham as análises desses problemas. Daí os múltiplos tratamentos dados ao tema que procuramos discutir e detalhar no conjunto do texto.

Nas alternativas propostas pelos diferentes autores, curiosamente se redesenham convergências, sugerindo que tantas análises, mais do que divergentes podem ser complementares. Muitos autores apontam como possibilidade de superação dos problemas, da precarização da profissão, a redefinição da formação docente sendo praticamente unânime, a idéia de que essa não se acaba na formação inicial - embora ela também deva ser revista à luz das novas contribuições sobre os saberes docentes e a constituição das identidades docentes. (BASSO,1998; BOING e LUDKE, 2004, TARDIF, 2000; NÓVOA, 1999)

O último aspecto, bastante indicado, é a necessidade de criação de espaços coletivos na escola, espaços que viabilizem a produção de conhecimento pelos professores, que dêem seqüência a sua formação e que viabilizem a construção de alternativas coletivas para as questões colocadas na prática dos professores em seu espaço de trabalho. É nessa perspectiva também que vemos a possibilidade de superação na nossa prática cotidiana, não perdendo de vista, conforme apontado pelos autores (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005; NÓVOA, 1999; VIANNA,1996; 2000), que a volta para o coletivo da escola não deve excluir formas mais amplas de inserção e participação política, sob o risco de se incorrer num voluntarismo conservador e não em práticas realmente transformadoras das condições vigentes.

## 5- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael. Controlando o trabalho dos professores proletarização: Classe e gênero. IN: APPLE, M. W. **Os professores e o currículo: abordagens sociológicas**. Educa:Lisboa, 1997.
- Basso, Itacy Salgado. **Significado e sentido do trabalho docente**. Caderno CEDES, vol.19, n.44, p.19-32, 1998.
- BIRGIN, Alejandra. **Novas regulações do trabalho docente: o caso da reforma Argentina**. Caderno de Pesquisa, n.111, p.95-113, 2000.
- BUENO, Belmira A. O. CATANI, Denice Barbara, e SOUSA, Cynthia P. de. **"O amor dos começos": por uma história das relações com a escola**. Caderno de Pesquisa, n.111, p.151-171, 2000.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações**. Revista Brasileira de Educação, n. 2, p. 77-84, 1996.
- CODO, W. (org) **Educação carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes; Brasília: CNTE/UNB, 1999.
- CORTESÃO, Luiza. STOER, Stephen R. **Acerca do trabalho do professor: Da tradução à produção do conhecimento no processo educativo** Revista Brasileira de Educação, n.11, p. 33-45, 1999.
- COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. **De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo)**. Educação e Sociedade, vol.26, n.93, p.1257-1272, 2005.
- DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. **O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algoz incompetente**. Caderno CEDES, vol.19, n.44, p.33-45, 1998.
- DUARTE, Newton. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar**. Caderno CEDES, vol.19, n.44, p.85-106, 1998.
- GARCIA, Maria Manuela Alves, HYPOLITO, Álvaro Moreira e VIEIRA, Jarbas Santos. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e Pesquisa, vol.31, n.1, p.45-56, 2005.
- GASPARINI, Sandra Maria, BARRETO, Sandhi Maria e ASSUNCAO, Ada Ávila. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde**. Educação e Pesquisa, vol.31, n.2, p.189-199, 2005.
- GENTILI, Pablo, SUAREZ, Daniel, STUBRIN, Florencia et al. **Educational reform and teacher's struggles in Latin America**. Educação e Sociedade, vol.25, n.89, p.1251-1274, 2004.
- KENSKI, Vani Moreira. **Novas tecnologias: Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente**. Revista Brasileira de Educação, n. 8, p. 58-71,1998.

- LAPO, Flavinês Rebolo e BUENO, Belmira OLIVEIRA. **Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério**. Caderno de Pesquisa, n.118, p.65-88, 2003.
- LUDKE, Menga e BOING, Luiz Alberto. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. Educação e Sociedade, vol.25, n.89, p.1159-1180, 2004.
- MELLOUKI, M'hammed e GAUTHIER, Clermont. **O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico**. Educação e Sociedade, vol.25, n. 87, p.537-571, 2004.
- MENDONCA, Ana Waleska P.C. **O educador: de intelectual a burocrata**. Educação e Sociedade, vol.18, n.58, p.156-172. 1997.
- NOVOA, António. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Sociedade, vol.25, n.1, p.11-20, 1999.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação e Sociedade, vol.25, n.89, p.1127-1144, 2004.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes**. Educação e Sociedade, vol.26, n.92, p.753-775, 2005.
- PARAISO, Marlucy Alves. **Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira**. Educação e Sociedade, vol.27, n.94, p.91-115, 2006.
- PINO, Ivany, OLIVEIRA, Romualdo Portela de, CAMARGO, Elizabeth de Almeida Silves Pompêo de et al. **Globalização e educação: precarização do trabalho docente (Parte II)**. Educação e Sociedade, vol.25, n.89, p.1101-1102, 2004.
- RICCI, Rudá. **O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão**. Educação e Sociedade, vol.20, n.66, p.143-178, 1999.
- SAMPAIO e MARIN. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares**. Educação e sociedade, vol. 25, n. 89, 2004, Campinas.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira e MARIN, Alda Junqueira. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares**. Educação e sociedade, vol.25, n.89, p.1203-1225, 2004.
- SNYDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo: Editora Manole, 284 p, 1988.
- TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação, n. 13, 2000

VIANNA, Cláudia Pereira. **Magistério paulista e transição democrática: gênero, identidade coletiva e organização docente.** Revista Brasileira de Educação, n. 3, p. 75-85, 1996.

VIANNA, Cláudia Pereira. **Organização docente paulista: crise, identidade coletiva e relações de gênero** Revista Brasileira de Educação, n.13, p. 54-72, 2000.