

QUALIFICAÇÃO, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO A PARTIR DOS PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO

Wanderson Alves - UFG

wandersonfalves@yahoo.com.br

Resumo: o objetivo da pesquisa é compreender as relações entre a qualificação, o trabalho docente e as políticas de formação contínua no contexto da rede pública estadual goiana. Trata-se de uma investigação predominantemente qualitativa sobre o quadro estrutural do trabalho dos educadores goianos e que, empiricamente, se debruça sobre as situações de trabalho em uma escola. A pesquisa analisa a docência na escola pública e busca o *ponto de vista da atividade*, destacando saberes, satisfação e sofrimento no trabalho.

Palavras chave: trabalho docente; ensino médio; qualificação

Introdução

A expressão ‘qualificação profissional’ não é estranha ao campo educacional, bem ao contrário, trata-se de uma expressão bastante usual entre os envolvidos em processos formativos, seja de formação inicial ou contínua. Os gestores a utilizam, os sindicatos a utilizam, os professores das escolas e os pesquisadores universitários também. No entendimento corrente, a obtenção de um título ou diploma (licenciado, especialista, etc.) possui, então, o condão de fazer transparecer o profissional qualificado.

Todavia, ainda que não se trate de modos incorretos de se abordar a qualificação, perspectivas como as anteriormente indicadas são restritas e deixam escapar aspectos fundamentais para a compreensão do problema. A questão é que as referidas perspectivas promovem identificação entre formação e qualificação, uma associação que, no limite, faz com que uma se dissolva na outra e as especificidades se percam. Tal fato dificulta que se apreendam os determinantes e as dimensões da qualificação, o que retira potência da análise e restringe o escopo dos estudos sobre os professores, sua formação e seu trabalho. Ora, a qualificação, conforme Schwartz (2000), envolve sim um saber conceitual (no qual a formação tem papel basilar), mas este é uma de suas dimensões, pois está em coexistência com outras dimensões: a da esfera social, em que essa qualificação se estrutura e ganha reconhecimento, e a da esfera experimental, o que remete à própria experiência da atividade de trabalho.

Ainda outra dificuldade está no fato de que a qualificação, do modo como é correntemente abordada no campo educativo, é tomada como um dado que se possui, um atributo inscrito no professor, por isso perfeitamente identificável no processo de trabalho.

Nessa linha, a qualificação se configura como uma substância, algo delimitado e quase que visível, tal como se pudessemos com ela preencher (ou esvaziar) certo espaço, daí que se fala em qualificação, desqualificação, requalificação... Por esse raciocínio, a qualificação é estreitamente vinculada às exigências do trabalho que deve ser desenvolvido e, por conseguinte, passível de ser ganha ou perdida na **relação direta** com o processo de trabalho, por exemplo no que se passa com as tecnologias empregadas ou sistema de repartição de tarefas no contexto específico de uma empresa.

Tal perspectiva obscurece a compreensão de que a qualificação é uma *relação social*, mais que um objeto delimitado e diretamente observável. Seguindo Naville (1956), é possível estabelecer uma outra visada sobre o problema e, sem desconsiderar as situações concretas (o processo de trabalho, as tecnologias, o saber do trabalhador, etc.), alargar o entendimento do que é a qualificação do trabalho. Em termos dialéticos, esse conceito em Naville põe a relação entre formação e trabalho, mas *pressupõe*¹ um processo constituído por relações de força que, na tensão entre capital e trabalho, são matizadas por variações históricas, geográficas, de composição da força de trabalho, estrutura do mercado, entre outros elementos. A qualificação aqui não é um dado e tampouco algo que possui valor absoluto, mas uma relação social formada por elementos múltiplos e heterogêneos. A perspectiva aberta por Naville chama atenção para o julgamento social ao que as distintas formas laborais são submetidas, uma apreciação social que é formada no quadro de relações de poder e por critérios que escapam ao critério estritamente técnico, sendo também uma apreciação moral e um problema político.

Esta última noção de qualificação é pertinente para os fins da presente pesquisa porque permite estabelecer uma outra perspectiva sobre o problema da formação contínua de professores. De certo modo, é como se a formação contínua de professores ganhasse inteligibilidade a partir do momento em que, paradoxalmente, se sai dela. A formação é posta **em relação** com a esfera do trabalho e com o conjunto de seus determinantes. Assim, com base nesse entendimento, uma situação específica é examinada: o caso da docência na escola pública no Estado de Goiás. De modo mais preciso, o objetivo da presente pesquisa é analisar e compreender como se constituem as relações entre a qualificação, o trabalho docente e as políticas de formação contínua no contexto da rede pública estadual goiana de Ensino Médio.

Em Goiás, uma pesquisa de grande envergadura desenvolvida por Guimarães (1992) identificava que a formação contínua recebera impulso nos anos de 1970 e que até o início dos anos de 1990 o sentido das políticas e práticas de formação contínua era de fragmentação

e descontinuidade, tributárias da ausência de um projeto efetivo de formação de professores. Se a pesquisa de Guimarães focaliza o período anterior a 1992, ao final da mesma década mudanças pareciam acontecer: o Governo goiano que assume em 1998 e o projeto que desde então prossegue em Goiás resultou em uma série de ações no campo educacional: oferta de formação inicial aos professores da rede que não a possuíam, programas de acompanhamento técnico das escolas, estatuto e plano de cargos e vencimentos, reformulação curricular do Ensino Médio. Enfim, como se depreende, o quadro das políticas educacionais e das práticas formativas em Goiás é multifacetado e complexo, compreendê-lo melhor é o interesse da presente investigação.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram necessárias uma série de mediações, demandando o recurso ao desenvolvimento teórico e pesquisa empírica, a saber: acesso à literatura, elaboração teórica, acesso a documentos e a realização de entrevistas semi-estruturadas. A escola pesquisada conta com 52 funções docentes e destes 11 participaram da pesquisa. O critério de escolha seguiu a *técnica da amostragem de bola de neve* (BOGDAN & BIKLEN, 1994), de modo que um professor contatado indicava outro e assim por diante até o limite de saturação dos dados. Ademais, tendo em vista melhor conhecer o trabalho e os saberes dos educadores, houve a utilização de procedimento metodológico inspirado nas *instruções ao sócio* de Ivar Oddone e seus colaboradores (ODONNE, RE, BRIANTE, 1981). A abordagem da pesquisa é predominantemente qualitativa e envolveu o estudo específico de uma escola pública de grande porte situada na capital do Estado e a análise do contexto estrutural mais amplo no qual o trabalho docente em Goiás está inserido. Dito isso, nas seções seguintes são apresentados alguns dos resultados da investigação realizada.

As políticas: perfil do professorado, carreira e organização do trabalho

A partir da segunda metade dos anos de 1990, mais precisamente com a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEE/Goiás) colocou em ação uma série de iniciativas tendo em vista redefinir os rumos da educação escolar no Estado. A SEE/Goiás procurou estender a formação em nível superior ao conjunto de seus professores, o que contribuiu para a mudança de perfil da formação do professorado goiano que atua no Ensino Médio (EM), particularmente visível quando se observa o intervalo entre 1996 e 2006: 66,4 % dos professores goianos possuíam o Ensino Superior em 1996, já no ano de 2006 esse número

sobe para 92%². Disso resulta que hoje, no segmento médio do ensino no Estado de Goiás, a maior parte dos professores possui formação em nível superior.

No tocante à disposição organizacional, carreira e salário, a legislação que mais diretamente enquadra a carreira e a evolução salarial dos professores da rede pública estadual é a Lei Estadual Nº 13.909/2001, o Estatuto e Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério Público Estadual. Assim, o docente ao assumir o cargo de professor na rede estadual encontra uma estrutura que organiza a carreira em níveis e prevê a mobilidade vertical e horizontal. A referida Lei dispõe sobre o cargo de professor no Art. 204, no qual prevê quatro níveis docentes de acordo com a formação: nível médio (magistério), nível superior com Licenciatura Curta, nível superior com Licenciatura Plena e, por fim, pós-graduado. Esses níveis (respectivamente PI, PII, PIII, PIV) compõem a progressão vertical. A Progressão horizontal, por sua vez, se efetua pela passagem entre diferentes referências (A, B, C, D, E, F, G) no mesmo nível.

Outro dispositivo presente na Lei Nº 13.909/2001 é o da Gratificação de Titularidade, o que corresponde a apresentação e reconhecimento de certificados (cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação) com no mínimo 40 horas e que indiquem aproveitamento igual ou superior a setenta por cento. Em termos objetivos, a Gratificação de Titularidade equivale, por exemplo, ao acréscimo de cinco por cento sobre o vencimento básico no caso de um curso com carga horária de cento e oitenta horas e um acréscimo de vinte por cento no caso de um curso com carga horária de setecentas e vinte horas.

No que se refere à disposição do trabalho dos professores nas escolas, as jornadas podem se constituir em períodos de 20, 30 ou 40 horas semanais (hora-aula de 50 min.), cumpridas em diferentes turnos e/ou escolas, pois que o critério último é o da contabilização da carga horária total assumida. Para o professor regente uma parte da carga horária (30%) é reservada para o trabalho extra-classe, são as denominadas Horas-Atividade³. Ademais, em um sábado mensal e nos seus respectivos turnos os professores devem comparecer à escola para o Trabalho Coletivo, momento de formação continuada e de planejamento conjunto das ações pedagógicas. Dito isso, resta ainda abordar um ponto importante: o problema do salário.

Ser professor da rede pública estadual de ensino goiana representa encontrar-se com uma contrapartida monetária pelo tempo *de si* despendido no quadro de uma relação social fundada no salariado. O vencimento básico de um professor com jornada de 40 horas semanais na referida rede de ensino equivale a R\$ 1.084,00, um salário alto quando comparado ao conjunto dos trabalhadores brasileiros que, diante de um mercado de trabalho

com forte peso da informalidade, auferem remunerações significativamente baixas. No entanto, o trabalho no ensino é um trabalho majoritariamente realizado em um sistema formal de trabalho⁴, por conseguinte, o parâmetro mais adequado é o que se apresenta na comparação entre os que ocupam este universo comum. Desse modo, embora não única, uma entrada possível nessa discussão é a de se comparar o rendimento dos professores com o dos demais trabalhadores tendo como parâmetro o nível de escolaridade alcançado. Assim, conforme a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), em 2006 a remuneração média para os homens ocupados e com nível médio de escolaridade concluído foi de R\$ 1.211,13 e para as mulheres R\$ 833,50. No caso das pessoas com Ensino Superior completo têm-se, respectivamente, rendimentos médios para os homens de R\$ 4.131,18 e para as mulheres de R\$ 2.362,51.

Esses números explicitam o sério problema relativo às disparidades entre rendimentos auferidos por homens e mulheres no mercado de trabalho⁵ e, ao mesmo tempo, permitem visualizar como os rendimentos obtidos pelos docentes contrastam com os dos outros trabalhadores em semelhante nível de formação: o conjunto das remunerações revela que, em certas circunstâncias, os professores goianos chegam a receber remuneração inferior a dos trabalhadores brasileiros com bem menos anos de escolaridade. Pois bem, vejamos a seguir o que é oferecido e o que é acessado no âmbito da formação contínua dos professores.

A formação ofertada e a formação acessada

Em um primeiro momento, quando quantitativamente se examina as formações ofertadas aos professores conclui-se que um certo volume de formações são oferecidas e isso leva a supor que basta a livre iniciativa do professor em acolhê-las. Uma visada como essa encontra facilmente seus limites, pois desconsidera as coerções próprias às situações de trabalho em que os professores exercem sua profissão.

Por conseguinte, quando a questão é tomada em outra perspectiva, em um corte longitudinal (ao longo da carreira do professor) é possível perceber que a quantidade tende a se pulverizar e que parte dos professores pouco acessa os programas e práticas de formação contínua ou o faz de modo bastante irregular. Quando o conjunto da formação ofertada aos professores é examinada, chama atenção a *forma* que ordena predominantemente o que é oferecido: cursos de pequena duração, via de regra, com cerca de 20 a 32h. Tais cursos, importa acrescentar, são geralmente ofertados em jornadas de quatro horas de duração ou em

jornadas de oito horas divididas em dois momentos de quatro horas cada, por vezes em períodos contínuos ao longo de toda uma semana.

Nesses termos, como já se pode depreender, existe todo um conjunto de formações que se situa e se desenvolve em outros âmbitos para além dos muros da escola e que, ainda que digam respeito à escola, não estão estruturados *a partir* dela, mas *para* ela. Assim, no tocante à formação de seus professores a SEE/Goiás parece conferir especial destaque às práticas externas (cursos, capacitações, etc.), na maior parte das vezes em atendimento à determinada demanda (por ex. a Reforma do Ensino Médio). Foi o enfrentamento dessas mudanças curriculares e normativas que tendeu a pautar o sentido da formação contínua oferecida. Ademais, como já apontado na seção anterior, a rede estadual de ensino possui tempo escolar destinado ao planejamento e a formação docente, todavia, resta conhecer a efetividade de tal iniciativa quando se atravessa as situações de trabalho dos professores.

Magistério no Ensino Médio: o trabalho espreado

No ano de 2003 o INEP divulgou um estudo sobre os professores brasileiros no qual identificava a carga horária por segmento de atuação dos professores de Matemática e Língua Portuguesa da Educação Básica (BRASIL/MEC/INEP (2003)). No referido estudo é possível identificar que os professores do EM tendem a assumir cargas horárias semanais bastante elevadas, possivelmente, afirma o documento, devido ao fato de que a carência de profissionais habilitados para essas disciplinas faça com que os professores desdobrem-se em mais de um turno e em número maior de turmas. Todavia, outra faceta dessa mesma questão é a de que o elevado número de horas de trabalho desses professores pode ter como explicação a necessidade dos indivíduos em potencializar seus rendimentos (dado o baixo salário) diante das aberturas encontradas no mercado, mesmo que isso implique em lecionar em duas ou três redes de ensino, considerando a pública municipal, estadual e as escolas privadas.

No EM esse parece um traço peculiar que faz com que o modelo de organização do trabalho escolar da SEE/Goiás ao dispor o sábado como momento de planejamento não seja operativo, acarretando, por vezes, sobreposição de horários e elevação da carga de trabalho. Nesse terreno, o ingrediente complicador parece ser o modelo de funcionamento do EM das maiores escolas da rede privada, com aulas regulares aos sábados, provas simuladas do concurso vestibular, duplos turnos de estudo, disciplinas específicas, etc.. Assim, no caso do EM de determinadas instituições de ensino da rede privada em que lecionam vários dos

professores da escola pesquisada, o uso dos finais de semana é algo comum, o que acarreta eventuais sobreposições de jornadas de trabalho e ajuda a entender os problemas que circundam o momento de formação e planejamento conjunto da instituição em questão. Ademais, tal fato ajuda ainda a compreender o motivo de cargas semanais de trabalho tão elevadas para os professores do EM. Acompanhemos o caso de um dos professores, P. 7 Matemática. Ele descreve como é uma semana típica de trabalho:

Eu me levanto segunda-feira às 6h, minha esposa me acorda... venho para a escola particular e fico das 7 às 11:30h. Saio dessa escola e vou para a casa de meus pais, fica aqui próximo, almoço e volto para o [nomeia a escola]. Chego 13h em ponto, fico até as 17:50, 18h. Segunda, quarta e sexta eu dou aula à noite. Na segunda, que eu tenho as duas primeiras aulas vagas, eu vou lá em casa e tomo um banho... e saio daqui por volta de 22:20h. Chego em casa tomo um banho, janto, geralmente 23h, muito tarde... Segunda eu venho de manhã, à tarde e à noite. Na terça a mesma rotina, de manhã e a tarde. Quarta feira, de manhã, tarde e noite. Quinta-feira, de manhã e tarde, não dou aula a noite. Sexta-feira, para finalizar, de manhã, à tarde e à noite. No sábado, venho para a escola no Trabalho Coletivo. É complicado, é muito puxado.

P.7 Matemática

O referido professor leciona em duas escolas, uma pública e outra privada, com aulas distribuídas no turno da manhã, tarde e noite. São 42 horas-aula na rede estadual e 25 horas-aula na rede privada, totalizando 67 horas-aula semanais. O trabalho desse professor segue de segunda a sábado e comporta ainda um ingrediente que eleva a carga de trabalho: o fato de lecionar em diferentes escolas e séries, pois isso pode implicar em saltos no volume do planejamento anual, no preparo de aulas, provas, etc.. Dependendo do modo como são formadas, essas composições podem elevar (e até mesmo multiplicar) as exigências do ensino⁶. Isso tem implicações para a saúde dos professores.

Os estudos em Ergonomia ao minuciosamente perscrutarem as situações laborais colocaram em evidência, entre outros aspectos, as implicações da extrapolação da carga de trabalho. Tais situações podem tanto comprometer o alcance dos objetivos socialmente fixados de uma instituição ou organização (hospitais, serviços públicos, bancos, etc.), como também podem comprometer o desenvolvimento profissional e a saúde dos trabalhadores. Tentemos compreender um pouco como é esse processo.

Guérin (2004) explica que na realização do trabalho as pessoas adotam *modos operatórios*, esses compõem modos de desenvolvimento da atividade e são elaborados com base em alguns balizadores: *os objetivos exigidos, os meios de trabalho, os resultados*

produzidos ou seus indicativos, *seu estado interno* (fadiga, exaustão mental, etc.). O equacionamento disso pelo trabalhador recebe um nome: são as *regulações*. Assim, nas “situações sem constrangimento, índices de alerta relativos a seu estado interno (‘fadiga’) conduzem o operador a modificar os objetivos ou os meios de trabalho para evitar agressões à saúde” (p.66). Os autores fornecem um exemplo simples e bem ilustrativo: “se, ao arrumar o porão, constata-se que não será possível fazê-lo no prazo previsto, adaptam-se os objetivos (aumentar o prazo até o dia seguinte) ou os meios (pedir ajuda a alguém)” (*idem*). No entanto, outras situações também são possíveis e é aqui precisamente que reside o interesse da questão. Existem situações em que os constrangimentos (por ex. as condições de trabalho) dificultam de tal modo o agir sobre os objetivos e sobre os meios que os resultados somente são atingidos às custas de modificações no estado interno do trabalhador, o que eleva a probabilidade de ocorrência de danos à saúde ao longo do tempo. Mas não somente isso: em um segundo momento, as situações de trabalho podem evoluir para um quadro em que nada que o trabalhador faça, nenhum modo operatório que adote, conseguirá fazer com que os objetivos sejam atingidos. Essa é a situação típica da *sobrecarga* e nela os modos operatórios são exíguos, as *margens de manobra* de que se dispõem são mínimas ou quase inexistentes.

Temos, então, que em determinadas situações laborais, os constrangimentos podem ser de tal monta que os trabalhadores alteram seu estado interno para realizá-lo, comprometendo sua saúde e os resultados do trabalho. Algumas regulações efetuadas pelos professores para o desenvolvimento do trabalho escolar puderam ser acompanhadas na pesquisa de campo, como no caso da supressão de pausas (por ex. no uso do tempo do recreio escolar para a preparação de exercícios para os alunos); as regulações puderam também ser identificadas no âmbito das estratégias pedagógicas por intermédio do exercício de *instruções ao sócia* (por ex. os professores explicavam ao sócia que ele deveria elaborar as questões das provas e seu formato de modo a facilitar a correção posterior); essas regulações envolvem também a extensão do tempo do trabalho escolar para outras esferas (por ex. uma instrução freqüente era planejar aulas, organizar diários de classe e corrigir provas aos finais de semana). As formas de regulação são várias, mas mesmo assim podem ser insuficientes.

O problema é que em certos contextos (sempre em conjugação com a variabilidade individual) o fluir do ensino pode se fazer pelo dilapidar da saúde. Não se trata somente de que certas condições de trabalho são precárias, mas que, além disso, elas podem ser danosas. Sob determinadas circunstâncias, **os professores se consomem** na realização dos objetivos escolares, a condução do trabalho ao longo do tempo se faz pelas modificações no *estado interno*. Assim, a aula acontece, o ensino transcorre na escola, provas são aplicadas, mas seus

‘custos’ não são diretamente palpáveis, ainda que estejam ali embutidos e sejam ‘pagos’ por alguém: os professores, mas também, devido às características do trabalho no ensino, com repercussões sobre os alunos, suas famílias, etc.

Saberes, satisfação e sofrimento no trabalho

Do ponto de vista dos que estão em situação de trabalho, foi possível identificar a techedura de um quadro institucional delineado entre os *usos de si* que os professores se demandavam e os *usos de si* que a organização escolar demandava⁷. A organização escolar solicita intensa mobilização do professor e exige isso sobre um trabalho tanto delicado como vasto. De aspectos específicos da relação ensino-aprendizagem até os relacionados às hierarquias institucionais, tudo entra no horizonte em que os professores desenvolvem sua atividade de trabalho: escolha de materiais pedagógicos, a atenção aos alunos com dificuldades, orientações da direção escolar, orientações da Secretaria de Educação, o trabalho em comum com os outros docentes, etc.. Realizar o trabalho na escola envolve gerir essa série de aspectos. O desenvolvimento desse processo, nos termos da abordagem ergonômica, compreende a passagem do trabalho prescrito ao trabalho real pela mediação da *atividade* dos que estão na situação laboral. Aqui se pode sublinhar o saber do trabalhador, a satisfação e o sofrimento.

A inteligência no ensinar

O desenvolvimento da atividade é, por excelência, a dimensão qualitativa do trabalho. Por essa via é possível acompanhar como os professores se mobilizam, se investem na realização da tarefa (esfera do trabalho prescrito), movimentando saberes e conduzindo ações de sutilezas insuspeitas, mas que delineiam a efetividade do que está sendo realizado. Desse modo, exemplificando, o que genericamente dispõe os Parâmetros Curriculares Nacionais ou se apresenta nos doze capítulos e 220 páginas de um livro didático, precisam ser desdobrados pelo professor para que o ensino se concretize. É preciso *trabalhar* sobre o prescrito, nem que seja para lhe dar outra direção. Assim, um dos professores de Matemática fornecia as seguintes *instruções* a respeito do tema dos conteúdos de ensino: “[...] você deve selecionar somente aquilo que você acha que realmente faz falta para o aluno, aquilo que ele vai tanto usar na prática discente dele em sala de aula, como em concursos, vestibulares, enfim, então tudo que for usar realmente” – P. 7 Matemática. Ainda a esse respeito, mas

agora focando a gestão da classe, vejamos as *instruções* proferidas por uma das professoras de Química:

[...] ele fala: - professora, eu não dou conta de fazer. Então, pega o caderno, vamos lá, e pega na mão dele. A gente pensa que o aluno do segundo ano de Ensino Médio... que ele não quer que a gente pegue na mão, mas ele quer. Então, você deve fazer esse trabalho, não ficar atrás daqueles alunos que fazem, porque aqueles alunos que fazem, eles vão fazer. Mas, você também, não deve desprezar os que fazem, mas você também deve fazer o rodízio. E outra coisa que você deve fazer também, falar: eu aprendi e você também tem capacidade de aprender, colocar as suas dificuldades, que você tinha com a matéria do ensino médio, porque eles acham que professor por ser professor ele nunca teve dificuldade naquela matéria [...].

Ninguém nunca conseguiu me ensinar a fazer um plano de aula e eu seguir um plano de aula. Eu posso muito bem, eu já fiz vários planos de aula, levei para a sala de aula e minha aula não rende, não é a mesma coisa. Eu fico presa no plano de aula e não sei captar dos alunos a dúvida que eles têm. A aula anda mais rápido, só que as dúvidas ficam para traz. O aluno tem dúvida e você vai deixando. Então eu prefiro ficar olhando o olhinho deles, dando a matéria e olhando o olhinho, sei a hora que posso correr e sei a hora que posso reduzir...

P. 8 Química

A referida professora explica como organizar o tempo da aula em função do aprendizado dos alunos, “você deve no máximo passar no máximo 15 min de teoria e o resto da aula, você deve fazer o exercício...”, mas que além de lançar os exercícios na lousa é preciso ir ao encontro dos alunos, “você deve colocar o exercício no quadro e ir passeando, conversando com o aluno e não exigindo que ele faça, você chega na carteira...”, e que isso envolve dialogar e entender o caso desse aluno individualmente para daí auxiliá-lo, o que, da parte da professora, é um trabalhar em conjunto com o aluno, “pega na mão dele”. Na gestão da classe, sempre segundo a professora P.8, é necessário distinguir entre os alunos aqueles que precisam ser objeto de maior atenção, “...não ficar atrás daqueles alunos que fazem, porque aqueles alunos que fazem, eles vão fazer”, mas ao mesmo tempo os outros alunos precisam também ser acompanhados, “você também não deve desprezar os que fazem, mas você também deve fazer o rodízio”.

Em suma, conduzir o processo pedagógico em uma sala de aula envolve intensa atividade cognitiva, muito mais que isso, ali se põe a subjetividade do professor e, a rigor, seu corpo inteiro é chamado. Quem o convoca? A atividade de trabalho o convoca, dirá Y. Schwartz. A situação de trabalho demanda arbitrar em torno das possibilidades engendradas no desenvolvimento da atividade, “fico presa no plano de aula e não sei captar dos alunos a dúvida que eles têm. A aula anda mais rápido, só que as dúvidas ficam para traz”, diz a

professora P.8 Química. A situação laboral demanda um *saber em trabalho* que não se exprime sob uma forma, mas em formas: o olhar que perscruta a turma à medida que a matéria vai sendo ensinada é uma de suas expressões, “eu prefiro ficar olhando o olhinho deles, dando a matéria e olhando o olhinho, sei a hora que posso correr e sei a hora que posso reduzir...”.

Assim, as *instruções* vão revelando *os usos de si* efetuados pela professora: o cuidado na definição dos conteúdos de ensino, o “ir passeando” entre as fileiras da classe, o “pegar na mão”, a realização do “rodízio” entre os alunos... Essas decisões (ir ou não ao encontro dos alunos, efetuar ou não o rodízio, etc.) não estão previamente inscritas em nenhum lugar, elas derivam do debate de valores no curso da atividade de trabalho, na dialética dos *usos de si*.

Satisfação e sofrimento no trabalho

É oportuno sublinhar que o trabalho no ensino parece algo que exige muito dos professores ao passo que deixa também aparecer situações de grande satisfação. A relação com os alunos, dizem os professores, é muitas vezes o que assinala as situações de satisfação no ensino. Nesse campo se misturam aspectos sócio-afetivos e o encontro de sinais que parecem dar pistas de que o esforço despendido foi de algum modo reconhecido. O êxito dos alunos na vida escolar parece partilhado pelos professores. O aluno que segue na vida escolar parece levar as marcas de um trabalho feito por muitas mãos, um trabalho efetuado ao longo do tempo no percurso da escolarização, mas que mesmo assim não dissipa autorias. Esse aspecto, como também a mencionada resposta positiva dos alunos em seu interesse em aprender e o êxito no concurso vestibular parecem funcionar como provas de que o trabalho seguiu em uma direção adequada.

Tais elementos, essas ‘pequenas coisas’, oferecem sentido para uma profissão que é identificada pelos professores como árdua, como difícil, um *métier* impossível, nos termos de Lantheume (2006). Essas ‘pequenas coisas’, ainda segundo a referida autora, são como traços que os professores encontram da eficácia do que realizam, do bom desenvolvimento de suas atribuições e do valor social de seu trabalho. No entanto, prazer e sofrimento não são termos mutuamente excludentes. Vejamos isso melhor.

O desenvolvimento da pesquisa permitiu evidenciar que os professores na escola encontram um conjunto de exigências, obrigações e condições dadas para a realização do trabalho. Mas se as demandas são muitas, por outro lado as condições estruturais parecem não

acompanhá-las. Cargas semanais de trabalho extensas (e que devido à problemática de gênero incidem desigualmente sobre homens e mulheres), dispersas por turnos e escolas somam-se às dificuldades do modelo de organização do trabalho no magistério que tende a inibir o fortalecimento do coletivo escolar (lugar de aprendizados profissionais, de equacionamento conjunto das dificuldades, etc.) e a tornar pouco operatórios os momentos formalmente instituídos que poderiam contribuir para isso, as ocasiões de Trabalho Coletivo (relembremos: mensais e realizados aos sábados). Ora, não por outro motivo o trabalho escolar segue um ritmo avassalador. Os professores tantas vezes o disseram: “aqui não tem como ‘sentar’ com o colega” – P.8 Química.

Nesse ponto é possível, não sem razões, aventar a hipótese de que o funcionamento da escola (a continuidade das aulas, etc.) se alicerça sobre *a atividade de trabalho* dos professores ao passo que as condições estruturais para seu desenvolvimento se retraem. Além disso, como a disposição do trabalho na escola tende a bloquear o recurso ao coletivo, cada professor se vê individualizado diante das dificuldades próprias ao seu universo profissional. Como bem observa Clot (2003), sem recurso ao *gênero profissional* (memória social da profissão), cada trabalhador é deixado diante de si mesmo, o que compromete os objetivos do que está sendo desenvolvido, nesse caso específico, a educação escolar.

Tal situação, portanto, pode ter implicações para a própria saúde dos professores e para a qualidade da educação escolar. A questão é que o ensino, à semelhança das demais formas laborais, é um trabalho socialmente finalizado. Para perseguir esses fins é necessário que os educadores conduzam todo um processo, ou seja, é necessário que esses professores atuem. O ensino, concebido como um trabalho, somente ganha movimento pela *atividade* dos professores. Mas trabalhar, importa sublinhar, envolve sempre arbitragens a serem feitas pelos trabalhadores⁸. Assim, se existem escolhas, arbitragens mesmo que ínfimas e obscurecidas, é porque existem valores que perpassam a relação entre o trabalhador e seu trabalho.

Seguindo esse raciocínio e retendo que no trabalho circulam valores, portanto escolhas e critérios, o que acontece quando as situações laborais são crescentemente desfavoráveis ou tendem a inibir o trabalho individual e o coletivo? O que ocorre quando o trabalho perde o sentido para o trabalhador? Ora, se o trabalho engaja arbitragens, precisaríamos verificar a extensão do significado das palavras de alguns de nossos professores, compreender o que se passa quando a situação é tão difícil que se é capaz de sucumbir:

[...] nós prestamos serviços pra sociedade que eles não querem, nós somos os profissionais que o serviço que nós oferecemos é justamente o serviço que eles não querem receber, porque você vai ao médico, o que você espera dele? Que ele te examine bem... Então, esse serviço aqui não tá servindo ninguém... não tá servindo ninguém.

P.6 História

Os apontamentos de Brito (2005) ganham aqui pertinência: o trabalho pode tanto delinear uma relação de saúde como uma relação patogênica. Desse ponto de vista soa bastante impropriedade imputar como ‘resistência’ a não utilização pelos professores deste ou daquele material didático, técnica ou enfoque de conteúdos vistos em tal curso, programa de formação, etc.. O que está em jogo no trabalho ultrapassa tudo isso.

Conclusão

As políticas e a formação contínua de professores da SEE/Goiás indicam que houve deliberado esforço por parte da Secretaria na oferta de formações aos professores da rede. Todavia, tais políticas, orientadas por uma visão simples do que é o trabalho humano (o trabalho como execução), parecem ter reservado um lugar muito pequeno à problemática que envolve o trabalho dos educadores, questão que, na verdade, é basilar.

O modelo de formação via cursos de curta e média duração em espaços extra-escola, bem como a sistemática de planejamento/formação na própria unidade escolar realizado em um sábado de cada mês do ano letivo, são a expressão dessa racionalidade. Ambas as *formas* (a formação via cursos e o trabalho coletivo mensal) não são contraditórias ao atual modelo de organização do trabalho no magistério no EM em Goiás, mas sua ratificação, deixando intacta a estrutura organizacional do trabalho docente e da escola. Tais *formas* são o corolário de um modelo de trabalho docente que admite cargas horárias extensas, espalhadas por turmas, turnos, escolas e redes de ensino.

Os aspectos anteriormente mencionados, somados ao grave problema dos baixos salários e do status social do magistério, compõem o quadro estrutural que, na passagem do trabalho prescrito ao trabalho real, é atravessado pela *atividade de trabalho* dos professores, âmbito da dimensão experimental da qualificação. No desenvolvimento da tarefa, para usar um termo comum à ergonomia, os professores se investem, realizam ações de sutilezas insuspeitas tendo em vista o andamento do trabalho, colocam em jogo inteligência, corpo e saúde. Mas esse mesmo trabalho pode também perder o sentido para o professor, podendo ser o lugar onde a saúde se esvai e a satisfação dá lugar ao sofrimento. Nesses termos, em síntese, a *dimensão experimental* da qualificação pressupõe (em sentido dialético, por conseguinte não

se trata de hierarquia ou ordem seqüencial) a *dimensão social* e a *dimensão conceitual* e estas últimas influem na primeira.

Assim, o trabalho concreto do professor é afetado por aspectos que o atravessam e o ultrapassam, de modo que mesmo a significativa elevação do perfil de formação dos docentes, com quase totalidade dos professores do EM em Goiás sendo licenciados em Nível Superior, não deixa de encontrar as contradições do regime do salariado. A rigor, a elevação do perfil de formação do professorado, o modelo de disposição do trabalho, o salário, o status social do magistério e a qualificação não são termos que se encontram sobre uma mesma linha reta, em outras palavras, entre esses termos a relação não é de identidade. Isto parece expressar bem as intuições de Pierre Naville em sua insistência em lembrar que o valor das distintas formas de trabalho é, sobretudo, uma construção social forjada em meio a relações de força, de poder e um problema político.

Tais questões fazem pensar sobre o projeto de educação escolar que orienta as políticas educacionais, levam a indagar sobre o valor social da profissão de ensinar e, ainda, conduzem a questionar o modelo de organização do trabalho docente de nossas escolas públicas. Qualquer que seja o futuro da educação escolar no Brasil, ele não existe sem o trabalho dos educadores.

Notas

¹ Sobre as noções dialéticas de *posto* e *pressuposto* cf. Fausto (1987).

² BRASIL/MEC/INEP/Censo Escolar 1996 e 2006.

³ Para ilustrar, uma jornada de 40 horas-aula fica assim disposta: 28 horas-aula de regência de sala, 12 horas-aula de Horas-Atividade.

⁴ Conforme estudo realizado por Souza (2006), mais de 80% dos professores brasileiros ocupam o setor formal de trabalho.

⁵ Essas disparidades não tem absolutamente nada de naturais, são antes socialmente construídas e historicamente constituídas, processando uma espécie de *divisão sexual do trabalho* em que o tempo histórico muda, mas as distâncias entre as distintas condições que pesam sobre os sexos permanecem (Cf. HIRATA & KERGOAT, 2007).

⁶ E isto ganha elementos de maior complexidade quando se considera as questões de gênero (cf. BRITO, 2005) e o problema da variabilidade individual nas situações trabalho, pois que a exposição à mesma situação pode ter diferentes conseqüências sobre duas pessoas (cf. GUÉRIN, 2004).

⁷ Sobre o trabalho e a dialética dos *usos de si* cf. Schwartz (1988).

⁸ Canguilhem argutamente observa que se fosse possível eliminar completamente os valores presentes na relação entre o trabalho e o trabalhador, portanto, exaurir o universo de escolhas possíveis, então, o projeto taylorista e sua ambição de no trabalho tudo cientificamente pré-determinar não teria se mostrado uma flagrante ilusão. Cf. Canguilhem (2001).

Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL/MEC/INEP. *Estatística dos professores na Brasil*. Brasília, 2003.

BRITO, Jussara. Trabalho e saúde coletiva: o ponto de vista da atividade e das relações de gênero. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10 (4): p. 879-890, 2005.

CANGUILHEM, Georges. Meios e normas do homem no trabalho. *Pro-Posições*. Campinas, v.12, n.2-3, p. 109-121, jul.-nov. 2001.

CLOT, Yves. Le collective dans l'individu? In: 38º congrès de la SELF: modeles et pratiques de l' analyse du travail, Paris, 2003. *Actes...* Paris, 2003. Disponível em www.ergonomie-self.org. Acesso em nov. de 2008.

FAUSTO, Ruy. *Marx: lógica e política (tomo II)*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GUIMARÃES, Valter S. *A capacitação docente em serviço: intenções e resultados*. 1992. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 37, n. 132, p.595-609, set.-dez. 2007.

LANTHEAUME, Françoise. 'Malaise' enseignant, enseignants 'en difficultés', souffrance au travail: le travail enseignant dans tous ses etats. Formation de Cadres de Education Nationale. Académie de Reims, avr. 2006. Disponível em www.ac-reims.fr/mic/atua_academie/pages_actu/sem_souffrance_intervention2.pdf. Acesso em 20 de jan. de 2008.

NAVILLE, Pierre. *Essai sur la qualification du travail*. Paris: Marcel Rivière, 1956.

ODDONE, Ivar; RE, Alessandra; BRIANTE, Gianni. *Redécouvrir l'expérience ouvrière: vers une autre psychologie du travail?* Paris: Éditions Sociales, 1981.

SCHWARTZ, Yves. De la qualification à la compétence. La qualification à la recherche de ses conditions aux limites. In: SCHWARTZ, Yves. *Le paradigme ergologique ou um métier de philosophe*. Toulouse: Octarès Éditions, 2000.

SOUZA, Aparecida N. *O trabalho no campo do ensino no Brasil*. Seminário internacional: Trabalho docente e artístico: força e fragilidade das profissões. Campinas, Fae/Unicamp, 2006.