O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: NOVAS CONFIGURAÇÕES E FORMULAÇÕES TEÓRICO CONCEITUAIS

Adriana Duarte –FaE/UFMG – dri-duarte@uol.com.br;
driduarte@fae.ufmg.br Apoio: CNPq e FAPEMIG

As transformações que têm ocorrido no mundo do trabalho, principalmente nas últimas três décadas, têm sido alvo de pesquisas em diferentes disciplinas. Algumas dessas pesquisas se voltam à análise das características do trabalho na contemporaneidade e as atividades específicas de diferentes profissões. Busca-se, entre outros aspectos, compreender as reestruturações realizadas nos processos de trabalho e as conseqüências para os trabalhadores.

O mesmo fenômeno tem ocorrido no campo educacional e em relação à profissão docente. As pesquisas sobre o trabalho do professor[1] têm buscado focar os processos de trabalho, o exercício da docência, o desenvolvimento da profissionalização, a construção da identidade docente, as condições e as relações de trabalho. Portanto, o trabalho docente é estudado em suas múltiplas variantes, apresentando conceitos e referenciais que devem ser compreendidos nas especificidades dos posicionamentos teóricos dos autores ou grupos de pesquisa envolvidos.

Esse texto[2] pretende colocar em discussão o processo de trabalho docente nas redes públicas de educação básica, por meio de resultados de pesquisas apresentados no VI Seminário da Rede Latino-Americana de Trabalho Docente – Rede ESTRADO[3], ocorrido em novembro de 2006 na UERJ.

---

[1] Enguita (1991); Hargreaves (1998); Birgin (2000); Popkewitz (2001); Lessard e Tardif (2005); Ball (2002), Feldfeber (2006); Oliveira, D. (2005, 2007); Ludke et all (2007); Fanfani (2005; 2006), Lessard (2006), entre outros.

[2] O presente texto é um ensaio escrito no desenvolvimento da pesquisa *"Regulação Educacional e a Complexidade do Trabalho Docente: formulações conceituais"*, realizada no decorrer do estágio pós-doutoral no PPGPPFH/UERJ, sob a supervisão do Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto (ago./08 a jul/08).

[3] A Rede ESTRADO surgiu em 1999, na 1ª Reunião do GT "Educação, Trabalho e Exclusão Social" do CLACSO, realizada no RJ/Brasil. Esta Rede se organizou no interior desse GT e aglutina aproximadamente 200 pesquisadores. Consultar: www.redestrado.org.br

Optou-se por realizar uma revisão nos artigos aprovados no Eixo 1 desse Seminário: *Políticas educativas na América Latina: conseqüências sobre a formação e o trabalho docente*, considerando que esse eixo congregava trabalhos que respondiam ao propósito de colocar em evidência o processo de trabalho docente.

No entanto, a leitura dos 48 artigos[4] do Eixo 1, nos mostrou que ele aglutinava diferentes temáticas, o que nos levou a desdobrá-lo em a) Formação docente (ênfase na política, formação inicial e continuada, licenciaturas, produções acadêmicas e experiências), 38%; b) Políticas educacionais (reformas educacionais, influência dos organismos internacionais, gestão dos sistemas e das escolas), 25%; c) Organização da instituição escolar e as repercussões sobre o trabalho docente (natureza do trabalho, processo de trabalho, relações de trabalho, condições de trabalho), 21%; d) Práticas pedagógicas (relação teoria e prática; prática e cultura escolar, experiências), 10%, e) Profissionalização docente (mercado de trabalho, identidade e representações profissionais), 6%.

Verificou-se que os trabalhos contidos no item "c" são os que reúnem elementos para se efetuar a análise proposta, pois, de alguma forma vão colocar em debate a influência das reformas educacionais no trabalho docente, tanto na educação básica, quanto na educação superior, bem como discutir alguns aspectos teóricos que envolvem a categoria trabalho docente. Dentre os trabalhos catalogados no item "c" recortou-se para análise aqueles relativos à educação básica, considerando ser este o nosso campo de estudo. Essa opção reduziu o montante de artigos e fez recair a análise sobre autores[5] brasileiros, que apresentaram resultados de pesquisas em andamento e já concluídas, em diferentes estados do país.

De forma geral, esses autores discutiram o modo como o trabalho é organizado nas escolas, o planejamento, o controle em contraposição à autonomia, o trabalho coletivo e a fragmentação do mesmo, o processo avaliativo interno e externo, bem como, os objetivos profissionais, os

[4] As bolsistas de iniciação científica Lídia C. G. BOY (FAPEMIG) e Ana Maria C. J. SILVA (FAPEMIG), participaram da coleta de dados para a escritura desse artigo.

[5] Alvarenga, Vieira e Lima (2006); Fontana e Tumolo (2006); Miranda (2006); Monfredini (2006); Santos (2006); Silva e Fernandes (2006). Artigos publicados nos Anais do VI Seminário da Rede ESTRADO, nov. 2006, UERJ/Rio de Janeiro, disponíveis em: www.redestrado.org

saberes necessários, os recursos disponíveis, as condições de trabalho e os resultados do trabalho desenvolvido.

Para a análise desses artigos utilizou-se da produção científica sobre o trabalho docente, resultado de investigações de vários pesquisadores[6] brasileiros e estrangeiros, que hoje vêm se dedicando ao estudo/aprofundamento dessa temática.

1. Panorama do ensino como trabalho

O trabalho docente é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições. A sociedade capitalista é recortada por múltiplas dinâmicas específicas da organização produtiva, do sistema político e social, do conhecimento, da tecnologia, de gênero, etc. Nessa perspectiva, se constroem as dinâmicas sociais, que são as formas de organização social, as estruturas particulares de processos mais gerais. Muitas dessas dinâmicas se entrecruzam no espaço escolar. Ou seja, a regulação social toma corpo em instituições, sujeitos e histórias concretas. A análise do trabalho docente precisa considerá-lo como forma/lugar da regulação social. (BIRGIN, 2000, p. 96-97).

Essa perspectiva de análise impõe a necessidade de compreensão da natureza própria do trabalho docente, como forma particular de trabalho sobre o humano, produzido e reproduzido por meio da tensão dialética entre as determinações estruturais da realidade social e suas próprias determinações específicas, que produz a alienação e, ao mesmo tempo, cria espaços de autonomia relativa (KUENZER e CALDAS, 2007, p.2).

A docência pode ser analisada como qualquer outro trabalho humano, ou seja, para Tardif e Lessard (2005, p; 37) trata-se de descrever e analisar as atividades materiais e simbólicas dos trabalhadores tais como elas são realizadas nos próprios locais de trabalho. Esses autores defendem que ao estudar a docência é necessário levar em conta a totalidade dos

[6] Alguns desses autores já foram citados na nota 1 deste artigo e outros serão apontados no desenvolvimento do texto. Foram utilizados também dois dossiês sobre o trabalho docente publicados pelos periódicos: Educação e Sociedade, n°s. 87 (mai./ago) e 89 (set.dez), 2004; Educação em Revista, n. 44, dez. 2006; Educação e Sociedade, n. 99, mai/ago. 2007; além do artigo de Ludke e Boing, publicado na Educação e Sociedade, n. 100, Ed. Especial, out./2007, que focaliza os artigos publicados nesse periódico nos seus "quase" 100 números.

componentes do trabalho, ou seja: as redes, as escolas, a organização, os sujeitos, os objetos, os objetivos, os processos, os conhecimentos e as tecnologias, e os resultados. Pode-se dizer, então, que o trabalho docente constrói-se precisamente nas formas cotidianas da micro política institucional, no entrelaçamento das condições materiais e nas relações sociais. (BIRGIN, 2000, p.98, apud EZPELETA, 1989).

A escola, como *lócus* de política e de trabalho, abriga as interações cotidianas entre os componentes da comunidade escolar, ou seja, os profissionais da educação que a compõem (dirigentes, especialistas, professores e demais funcionários), os alunos, os pais e a comunidade. Dentre esses sujeitos, deu-se destaque nesse estudo ao *processo de trabalho do professor* que atua na *educação básica*, tanto no que se refere a sua à interação com os alunos, que, segundo Tardif e Lessard (2005, p. 23) se constituem no fundamento das relações sociais da instituição escolar; quanto ao trabalho executado pelo docente nas demais "frentes" abertas pelo processo de reformas educacionais.

A teoria marxista aponta três elementos constituintes do processo de trabalho: primeiro, o trabalho em si, ou seja, a atividade adequada a um fim; segundo, o objeto sobre o qual o trabalho é realizado, terceiro, os meios, a matéria, os instrumentos que se aplicam ao trabalho (Marx, 1983).

No setor educação, Silva (2007, p.96), referenciando-se na teoria marxista, considera que o "objeto" de trabalho do professor é o aluno, refere-se, portanto, a sujeitos. Os instrumentos de trabalho são os conhecimentos e as habilidades adquiridas no processo formativo geral e específico. Desta forma, essa autora considera que se a ação pedagógica, educativa, formativa é dirigida ao aluno, este é o "objeto" do ensino, da educação, da formação, cuja diretriz é levada a termo pelo professor (2007, p. 96).

Para Tardif e Lessard (2005), a docência é um trabalho cujo "objeto" não é constituído de matéria inerte ou símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. Neste sentido, esse tipo de objeto possui determinações específicas que condicionam a própria natureza do trabalho docente (idem, p.35). Ou seja, as pesquisas relativas ao trabalho

docente, não podem prescindir de considerar a natureza do seu objeto de trabalho e a relação do trabalhador com ele. Ambos são essenciais para se compreender a atividade em questão. Tardif e Lessard (2005, P. 35) advogam que não é a mesma coisa transformar um objeto físico ou o comportamento de uma pessoa e sua identidade, pois cada "objeto" possui características próprias, canalizando a ação do trabalhador em certo sentido e impondo-lhe, ao mesmo tempo, alguns limites.

As análises efetuadas nos trabalhos selecionados do VI Seminário da Rede Estrado e os estudos dos especialistas nessa temática, citados no decorrer desse artigo, buscam mostrar que as reformas educacionais operadas principalmente na década de 1990 na América Latina, vão ampliar o objeto de trabalho do professor, para além da interação com os alunos, no processo de aprendizagem, redefinindo as dimensões dessa**O processo de trabalho docente na educação básica no Brasil**

Entre os aspectos mais estudados nos trabalhos selecionados para análise do VI Seminário da Rede ESTRADO está o *processo de trabalho***,** entendido como a forma em que o professor realiza o seu trabalho na escola. O trabalho docente é tratado nesses textos como aquele que se refere ao processo de ensino/aprendizagem na regência de classe; englobando ainda as atividades realizadas com os demais trabalhadores da escola, pais e comunidade. As condições de trabalho, a autonomia e as avaliações são citadas como importantes intervenientes e, portanto, integrantes do processo de trabalho docente. Todos esses aspectos se interrelacionam e se dão, muitas vezes, concomitantemente, mas, por questões didáticas, vão ser apresentados aqui, em seções separadas.

2.1. O quadro atual do trabalho docente na regência de classe

Os artigos analisados (MIRANDA, 2006; MONFREDINI, 2006; SANTOS, 2006), identificam que a atividade docente pressupõe a interação professor e aluno, com a finalidade de alcançar os objetivos educacionais de formação humana. Nesse sentido, abrange as atividades como: ministrar aulas, orientar alunos, buscar novas atitudes e valores, despertar criatividade e interesse pelos estudos. Essas atividades exigem conhecimentos específicos, ou seja, os saberes docentes (adquiridos na formação geral e

específica e por meio da experiência), as técnicas e procedimentos pedagógicos, que são vistos como ferramentas de trabalho (MIRANDA, 2006).

No entanto, segundo os autores acima citados essas atividades, reconhecidas socialmente como "clássicas" do trabalho docente, vêm sendo "atropeladas" por uma série de alterações vindas do processo de reorganização escolar, trazendo novas exigências para o exercício da profissão. Esses autores destacam, inicialmente, as demandas postas aos docentes da educação básica, na relação professor e aluno, considerando que a massificação do ensino alterou o perfil de aluno das escolas públicas.

Segundo Barroso (2003, p. 118) a escola massificou-se sem se democratizar, sem alterar sua organização pedagógica (voltada para atender públicos seletos), sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação de seus alunos, sem dispor dos recursos necessários para gerir os anseios de uma escola para todos.

Nesse sentido, novos problemas surgem no interior da escola e das salas de aula, os autores analisados (SILVA E FERNANDES, 2006) indicam alguns deles, como: heterogeneidade das turmas do ponto de vista sócio-econômico, cultural e étnico; dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos; inclusão de portadores de necessidades especiais em escolas regulares. Além de problemas relativos às relações familiares, como a violência doméstica, o abandono familiar, a ausência dos pais no processo de escolarização dos filhos, o consumo de drogas entre crianças e jovens, a gravidez na adolescência.

A multiplicidade e imprevisibilidade das questões que adentram as salas de aula, extrapolam a mediação do processo de ensino/aprendizagem, gerando tensões e dilemas, pois, vão exigir do docente respostas rápidas e competências variadas, para as quais ele não está preparado pra enfrentar. Nesse sentido, Santos (2002, p. 367), chama a atenção para o fato de os docentes estarem sendo forçados a assumir papéis de psicólogo, assistente social, enfermeiros, pais, gerando neles dúvidas e indecisões, quando não a apatia ou o desespero, levando-os ao adoecimento e às vezes à desistência.

Para Cury (2002, p. 170) "não se deve exigir da escola o que não é dela, superando a concepção de uma educação salvífica e redentora". As escolas e os professores, segundo Silva e Fernandes (2006), não podem suprir a ausência de outras instâncias econômicas, sociais, políticas e familiares no processo de educar as gerações mais novas. Ou seja, a instituição escolar e os docentes não vão solucionar aquilo, que as sociedades e as famílias não possibilitam às crianças e aos jovens.

Nenhuma categoria profissional pode responsabilizar-se por demandas tão vastas, como essas que chegam às salas de aula. A indeterminação e a gravidade dos problemas apresentados ultrapassam tanto a formação do professor, que não possui recursos teórico-metodológicos que lhes permitam atendê-los, como a instituição escola que não conta com recursos humanos, financeiros e materiais para intervir.

A contradição entre as expectativas postas sobre a escola e o professor e o que se é capaz de realizar, pode levar à perda do sentido do trabalho pedagógico e ao agravamento de conflitos e situações de ruptura no quotidiano escolar, em particular na sala de aula (BARROSO, 2003, p. 118). No entendimento de Oliveira (2005, p. 769), essa realidade tem contribuído para a perda de identidade dos professores e, em alguns casos, leva-os à constatação de que "ensinar" não é o mais importante.

De outro lado, os artigos analisados (SILVA e FERNANDES, 2006), registram também o esforço individual de professores que buscam desenvolver estratégias usando as suas potencialidades, imaginação, criatividade, habilidade e experiências profissionais. Trata-se de construir alternativas, possíveis, nos limites postos pela realidade onde realizam suas funções e pelas próprias características pessoais desses professores. Nesse sentido, a tentativa de enfrentamento dos problemas de várias ordens, acima citados, tem convertido o ensino em um ofício, que cada vez mais compromete a pessoa do professor e o expõe como indivíduo (FANFANI, 2007, p 337). Desta forma, a personalidade do docente se converte em uma competência para construir sua função e em uma qualidade produtiva. Os acertos e fracassos da profissão passam a ser vistos como produto da desempenho do professor. (BALL, 2002, p.4; FANFANI, 2007, p. 337).

2.2. Trabalho docente: prescrições para além da regência de classe

Ainda ao que se refere ao *processo de trabalho*, os artigos analisados (ALVARENGA, VIEIRA e LIMA, 2006; MONFREDINI, 2006; SILVA e FERNANDES, 2006), indicam outras demandas dirigidas aos docentes da educação básica, para além da regência de classe, que constam das regulamentações, resultantes das reformas. Essas atividades colocam ênfase na realização de *trabalho coletivo* entre os professores e demais profissionais da escola, como: elaborar projeto político-pedagógico; preparar projetos interdisciplinares; participar em instâncias de decisão da escola (assembléias, colegiados, conselhos); fazer parte da gestão da escola; promover maior integração com pais e comunidade. Além de promover o acompanhamento, orientação e reforço para os alunos que necessitam dessa atividade fora do horário das aulas.

Silva e Fernandes (2006) constataram em suas pesquisas que são enormes as dificuldades para se implantar de fato e com regularidade trabalhos de cunho coletivo entre os próprios professores e a situação se torna ainda mais difícil, quando se necessita também da presença e participação de pais e da comunidade. Entre as dificuldades apontadas, por essas autoras, encontram-se a cultura individualista e isolacionista, que tradicionalmente marcou a história das instituições escolares; a inexistência de espaço propício para que essa colaboração possa se efetivar, como a reorganização dos tempos de trabalho, grade de horários, divisão de tarefas e do poder de decisão no interior da escola, que garantam a efetividade das proposições efetuadas. Os esforços despendidos, as estratégias individuais, intermitentes e aleatórias para realização de práticas, que deveriam ser coletivas, têm provocado o empobrecimento dessas atividades, pois, não ultrapassam os muros escolares e têm trazido desgaste para os profissionais e provocando a intensificação[7] do trabalho.

As demandas dirigidas aos professores são integradas em um espectro cumulativo das suas atividades, ampliando-as consideravelmente. Esse fato é confirmado nos artigos analisados (SILVA e FERNANDES, 2006), que

[7] Sobre a "intensificação" do regime de trabalho docente, ver: Hargreaves (1998); Contreras, (2002); Tardif e Lessard (2005); Oliveira (2005, 2006); Mancebo, (2007), entre outros.

registram, ainda, o empenho individual de alguns docentes de se trabalhar "voluntariamente" com o colega (um ou outro) utilizando-se, com muita freqüência, os horários que antecedem o início das aulas e posterior ao término das mesmas, o intervalo para o lanche e, ainda, de estratégias de se organizar atividades comuns, como a projeção de um filme, que reúne várias turmas e "libera" o professor para realizar "algo" em conjunto.

Nesses momentos, os docentes trocam materiais didáticos, discutem problemas comuns em relação aos alunos, tanto ao que se refere à disciplina quanto à aprendizagem, propõem temas comuns para desenvolver projetos simultâneos e que envolvam várias disciplinas. No entanto, Silva e Fernandes (2006), denunciam que na rede estadual de educação de São Paulo, depois dos professores terem enfrentado dificuldades para se reunir com seus pares, nem sempre vêem suas propostas postas em prática, pois, esbarram em projetos que já chegam "prontos" às escolas para serem executados.

Shiroma e Evangelista (2004, p. 527) chamam a atenção para o descompasso entre a ampliação das atividades docentes, mostradas anteriormente e a redução do espectro político da profissão. Alguns estudiosos[8] mostram em seus artigos certo dilema dos professores, que reconhecem nessas atividades que ultrapassam a regência de classe, reivindicações e aspirações históricas da categoria para se alcançar uma gestão mais democrática nas escolas. Como deixar de atender, ou negar algo, que eles próprios defendiam? No entanto, é necessário registrar que as reivindicações do movimento docente foram apropriadas pelas reformas e resignificadas nas novas regulações e regulamentações educacionais. E, principalmente, não foram acompanhadas de alterações significativas nas condições de trabalho dos docentes, que lhes permitam assumir outras atribuições.

Em tempo de reformas, o professor é compelido a buscar a eficiência, critério esse central para avaliar a qualidade do sistema educacional (SHIROMA e EVANGELISTA, 2004, p.527). O docente deve, assim, se preocupar com a sua atuação escolar e com os resultados do ensino, que

[8] Oliveira (2007); Ferreira (2007) e outros.

são avaliados pelos órgãos centrais. Nesse sentido, os docentes são tomados como consumidores das mudanças, se abstraindo das condições político-econômicas que as produzem.

2.3. Trabalho docente, organização escolar e condições de trabalho

Os artigos analisados também arrolaram como integrantes do *processo de trabalho,* a organização escolar e as condições de trabalho. A primeira é entendida pelos autores como a hierarquia, a divisão de poder, os critérios de enturmação, o número de alunos em sala de aula e o planejamento (SANTOS, 2006; MONFREDINI, 2006). A segunda, as condições de trabalho, se subdivide em *condições materiais*, como equipamentos, itens de consumo, material didático e, a *carreira docente*, como o salário, a jornada, os contratos, os tempos remunerados para o trabalho coletivo, a formação continuada, enfim, o que se refere às relações de trabalho (ALVARENGA, VIEIRA e LIMA, 2006; MIRANDA, 2006; MONFREDINI, 2006; SANTOS, 2006; SILVA e FERNANDES, 2006).

Cabe ressaltar que em todos os artigos analisados, os autores (Alvarenga, Vieira e Lima, 2006; Miranda, 2006; Monfredini, 2006; Santos, 2006; Silva e Fernandes, 2006), registraram, em graus distintos, a precariedade das condições de trabalho na educação básica, tanto nas redes municipais, quanto nas estaduais. Entre os aspectos mais citados por esses autores pode-se destacar: a carga horária de trabalho extensa e intensa; o elevado número de alunos nas turmas; recursos didáticos desatualizados; a instabilidade do corpo docente e técnico das escolas; a itinerância, a rotatividade, o absenteísmo; os baixos salários; as jornadas duplas ou triplas em escolas das mesmas redes ou redes distintas (municipal, estadual ou privada) ou em outros espaços não escolares.

Segundo Miranda (2006), o docente, trabalhador-assalariado, que tem mais de um emprego, pode estar sujeito a combinações de formas diferentes de contratos nos locais de trabalho onde atua. Podem-se destacar, de acordo com essa autora, pelo menos três formas predominantes de contratação do professor na rede pública: o trabalhador *efetivo,* o *temporário* e o *precarizado.* O *efetivo* é o servidor público, concursado, estável, estatutário; o *temporário* é aquele docente contratado, sob o regime da CLT, por tempo

determinado, em substituição ao incompleto quadro de efetivos; e, por fim, o *precarizado*, que realiza a ampliação de carga horária, via contrato provisório. Esse último pode ser tanto servidor efetivo, como temporário, da rede pública de ensino, que na jornada ampliada não tem cobertura dos direitos trabalhistas, como licença médica, férias, 13º salário.

Nos artigos analisados, os autores demarcam um desgaste físico e emocional dos docentes (SILVA E FERNANDES, 2006; SANTOS, 2006) no processo de trabalho. Nesse sentido, confirma-se o fato de que o esforço gasto pelos indivíduos no processo de trabalho, no decorrer da sua jornada (intensa, extensa, dupla ou tripla), somada às condições de trabalho, afeta a qualidade de vida e a saúde dos trabalhadores. Nessa perspectiva, Rosso (2006, p. 33) considera a intensidade do trabalho está relacionada ao investimento das energias pessoais e ao desgaste provocado com a quantidade de tempo que as pessoas se dedicam às atividades econômicas. Esses aspectos interferem na possibilidade de se usufruir ou não de mais tempo livre e estabelece relações entre a atividade do trabalho e as condições de saúde e adoecimento causados pelo exercício da profissão.

As redes analisadas pelos autores (MIRANDA, 2006; MONFREDINI, 2006, SANTOS, 2006; SILVA e FERNANDES, 2006) dos artigos aqui selecionados, em diferentes estados brasileiros, mostram a dupla e às vezes tripla jornada de trabalho dos docentes, muitos deles, buscando complementar os baixos salários recebidos. Esse fato confirma a constatação de Oliveira (2007, p. 365), quando ela afirma que a política salarial dos docentes no setor público no Brasil, apresenta grande diversidade, ou seja, os vencimentos se diferenciam em função da carreira, do contrato de trabalho, do cargo, do regime de trabalho, do nível e da classe, do tempo de serviço, das gratificações incorporadas, da titulação. Essa autora destaca ainda a diferença econômica regional existente no país, o que tem levado à discrepância nas condições salariais, entre diferentes redes públicas de ensino, verificando-se, inclusive, docentes com a mesma formação e titulação, exercendo funções semelhantes, sem, contudo, ter a isonomia salarial garantida.

2.4. A autonomia versus o controle: intervenientes no processo de trabalho

Os artigos analisados (MIRANDA, 2006; SANTOS, 2006; SILVA E FERNANDES, 2006) discutem paralelamente os temas da autonomia e do controle. Esses autores buscam mostrar que, ao mesmo tempo, em que são atribuídos aos docentes maiores afazeres, com o discurso da autonomia e gestão democrática; vão se criando paralelamente formas de controle e avaliação dessas atividades e se estabelecendo condutas consideradas as mais acertadas. Nesse sentido, Miranda (2006) analisa que essa autonomia foi tornando-se rarefeita, síntese das múltiplas determinações da configuração do espaço escolar e de sua relação com o Estado ou com a iniciativa privada.

Silva e Fernandes (2006) argumentam que apesar da LDBEN preconizar a "autonomia" às escolas, ela pode estar se constituindo em uma "armadilha", no sentido em que o controle apresenta-se atualmente de forma mais sutil, dominante e desagregador. Em um cotidiano escolar, subliminarmente regrado, essas autoras alegam que, em suas pesquisas, não têm encontrado experiências, onde se asseguram uma margem real de autonomia de ação/decisão tanto da direção da Escola, como dos professores. Elas citam, por exemplo, as dificuldades para elaboração democrática e coletiva do projeto político pedagógico nas escolas estaduais paulistas e afirmam que a grande maioria dessas escolas mantém padronizadas suas normas e procedimentos. De acordo com essas autoras continua-se a conferir a homogeneidade no cotidiano das escolas públicas estaduais paulistas, desde os horários e períodos letivos até o desenho curricular e a composição do corpo docente e técnico.

Miranda (2006) relaciona a autonomia com as condições de trabalho e lança a pergunta: o professor é um trabalhador livre para planejar e executar seu trabalho? Para ela, de um modo geral, a resposta seria positiva, pois não existe dentro de cada sala de aula um inspetor que acompanhe e registre o desenvolvimento do trabalho docente. Porém, essa autora lembra que cabe analisar as condições objetivas de exercício do planejamento e execução das atividades docentes, além de outros aspectos já citados anteriormente,

para verificar que não se tem o tempo necessário e remunerado, para planejar e ser criativo, demandas apresentadas pelas instituições.

A ampliação do raio de ação e a exigência de novas habilidades dos docentes aumentam a carga de responsabilidade deles sobre o êxito dos alunos. Os professores são responsabilizados individualmente por seus "sucessos" e "fracassos" profissionais, pelas dificuldades dos alunos e pela qualidade do ensino. (ALVARENGA, VIEIRA E LIMA, 2006).

A avaliação periódica pelo desempenho, a ênfase nos resultados, produz novos valores, novas identidades e novas formas de interação e de relação entre os docentes. As estratégias, as ações calculadas, a ênfase em condutas que possibilitam uma possível avaliação satisfatória, a vigilância do comportamento alheio, acabam por introjetar a lógica produtivista e a racionalidade gerencial (MELO e AUGUSTO, 2004, p.150).

Esse modelo de "relativa autonomia", simultâneo a um modelo centralizado de avaliação, converge então para uma maior responsabilização dos envolvidos, principalmente os docentes, mas também outros representantes da comunidade escolar que têm de responder por tudo que realizam. Trata-se do "governo à distância" sinalizando o que é esperado da produção escolar e da participação da sociedade nas escolas. Esse processo foi denominado de autonomia regulada e impulsionada por decreto, no sentido de tornar a autonomia compatível com uma "eficiência" maior e com a obrigação de produzir resultados (FELDFEBER, 2006p. 53; LESSARD, 2006, p. 150).

3. O trabalho docente na contemporaneidade: notas finais

Mesmo com as limitações, postas pela redução do número de artigos que continham os elementos necessários à análise proposta, pôde-se abstrair desses trabalhos e das referências que deram suporte à esse estudo que o trabalho docente, apresenta-se atualmente fragmentado e multifuncional. Dessa forma, a *complexidade* que hoje envolve as situações de trabalho do professor é apresentada por meio de contradições e oposições presentes nas escolas, nos sistemas e na sociedade. Pode-se dizer que as mudanças operadas no trabalho docente, vêm acompanhando as metamorfoses do

mundo do trabalho e respondendo ao processo de reformas e regulações/ regulamentações educacionais implementadas.

Nesse sentido, pretende-se problematizar o trabalho docente, a partir do processo de trabalho, marcado por tensões, contraposições, contradições, indeterminações e resistências presentes nessa atividade e observadas na análise dos textos selecionados, no sentido de começar a esboçar o desenho dessa profissão. Ou seja, afinal, o que é e como se configura o trabalho docente na atualidade?

Em primeiro lugar, podem-se destacar as tensões entre o que se chama de *nova divisão do trabalho na escola* e a multiplicidade de atribuições congregadas a um único profissional, os docentes. Ou seja, ao mesmo tempo em que se aponta a presença de novos sujeitos (em algumas redes) atuando no espaço da escola (monitores, assessores externos, amigos da escola, estagiários, e outros) e novas instâncias de decisões (Colegiado e Conselhos), o que pode sugerir um maior equilíbrio da divisão do poder e do trabalho no interior da escola; evidencia-se que se acumula para o docente, uma variedade de papéis e de atividades, que o torna um trabalhador multifuncional, polivalente, marcado pelas contingências situacionais e emergenciais, dos alunos, da escola,

Um segundo aspecto que merece ser registrado é a oposição entre a ênfase no trabalho coletivo entre professores, demais profissionais da escola, pais e comunidade e as condições de trabalho para realização de atividades desse tipo. Pode-se dizer que o discurso de se trabalhar mais coletivamente nas escolas encontra-se disseminado nas instituições que compõem a área da educação como um todo, desde os órgãos centrais até às unidades escolares. Essa demanda encontra-se também registrada nas legislações federal, estaduais e municipais, conforme mencionado nesse artigo. No entanto, principalmente, na análise efetuada por Silva e Fernandes (2006) mostra-se que não há clareza entre os profissionais da escola, do significado do "trabalho coletivo" para além do que se encontra prescrito nas legislações.

Mesmo reconhecendo essa limitação, essas autoras destacam que para realização do trabalho coletivo proposto nas legislações dos entes

federativos, supõe planejamento, por meio de interações dos docentes com os colegas, especialistas, gestores, funcionários, alunos, pais, comunidade e reorganização dos tempos e da grade curricular para que caiba na jornada de trabalho, junto com os demais procedimentos da atividade docente. E, os autores (SILVA e FERNANDES, 2006; SANTOS, 2006, MONFREDINI, 2006, MIRANDA, 2006) demarcam que isso não vem ocorrendo nas redes públicas analisadas, o trabalho coletivo deve ser agregado às atividades diárias dos professores e não cabem no espaço de tempo do trabalho remunerado, invadindo os horários da vida pessoal desses trabalhadores. Neste sentido, o chamado trabalho coletivo, tem se expressado como intensificação dos ritmos, tempos e processos de trabalho.

Um terceiro confronto está na relação entre autonomia e avaliação. Ao mesmo tempo em que se prega a autonomia das escolas e do trabalho do professor, ou seja, amplia-se o "poder" de decisão da escola sobre um conjunto de atividades; criam-se múltiplas avaliações centralizadas, como instrumentos de controle, mantendo-se também centralizada as formulações das políticas educacionais. Os autores analisados ao se referirem à autonomia, tanto das escolas, como dos professores, sempre acoplam ao termo uma qualificação, que significa um entrave, como: autonomia outorgada, regulada, rarefeita, buscando com isso demarcar suas contradições e seus limites.

Pode dizer ainda, que entre os textos analisados encontram-se aspectos recorrentes que alguns estudiosos[9] da temática do trabalho docente têm apontado como tendências registradas em experiências não só no Brasil, como na América Latina, Canadá, países da comunidade européia, como, a intensificação e precarização do trabalho; a exigência do trabalho coletivo, o reforço à idéia do envolvimento da comunidade escolar, nas atividades e decisões da escola; e as avaliações e políticas educacionais centralizadas nos Ministérios, Secretarias, Gerências e outras instâncias de decisões.

A análise das investigações apresentadas no VI Seminário da Rede ESTRADO e a revisão efetuada na produção científica sobre a temática do trabalho docente, até o momento, vêm confirmar que o conhecimento do

[9] Autores já citados na nota 1 deste artigo.

processo de trabalho e suas normativas tornam-se de fundamental importância para se analisar a escola, como espaço de trabalho e política, na atual conjuntura (socioeconômica, política, cultural.) brasileira e latino-americana.

Para finalizar, merece destaque a intensidade em que o registro de aspectos "negativos" do trabalho docente está presente nas pesquisas analisadas. Ou seja, pode-se dizer que os artigos em foco trouxeram uma visão pouco otimista do trabalho docente na educação básica no Brasil. O quadro traçado pelos autores analisados demonstrou uma série de obstáculos interpostos à realização do trabalho docente e que, somados às mudanças ocorridas na configuração do trabalho docente e na organização do trabalho escolar, têm contribuído para tensionar as condições de exercício da profissão.

Não há dúvidas que os autores apresentaram argumentos convincentes para esse estado de pessimismo e de tensionamento, destacando aspectos relativos às prescrições do trabalho, a perda de autonomia, as avaliações centralizadas, as péssimas condições de trabalho, a baixa remuneração e as dificuldades para enfrentar as características apresentadas pelo corpo discente. Apareceram também os reflexos desse emaranhado de situações para o trabalhador docente, como, a submissão, o sofrimento, a doença, a desistência. Talvez faça sentido dizer que as análises efetuadas buscam dar ênfase a um posicionamento crítico em relação às estruturas do trabalho e do emprego na formação social vigente.

No entanto, nota-se que o enfrentamento, ou seja, a resistência docente ou outras circunstâncias, do trabalho docente que favorecem o crescimento profissional, o prazer, a solidariedade, não aparecem ou estão pouco registradas nas pesquisas analisadas. Não se pode perder de vista que as mudanças educacionais se caracterizam pelas contradições, provocando acomodações, mas também conflitos, que se reproduzem nas escolas e conseqüentemente na ação dos seus trabalhadores.

Mancebo (2007, p.478), baseando-se em Thompson (1981), nos adverte sobre a condição de sujeito do professor e propõe uma dupla cautela

metodológica para os pesquisadores que se debruçam sobre a temática do trabalho docente.

> Primeiramente, no sentido de não transformar o docente em uma marionete de uma trajetória teórica previamente definida, situação que ocorre quando se efetua uma aderência da empiria a modelos e a causalidades estanques, que acabam por transformar o trabalho docente, bem como qualquer análise daí advinda, num epifenômeno de determinações preestabelecidas. Mas, também, se trata de tomar cautela quanto ao caminho oposto, quando, em nome do singular e das experiências específicas, se minimiza a teoria e se soterra o docente e seu trabalho no campo da absoluta contingência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, E; VIEIRA, E. P; LIMA, M. M. Os impactos das políticas educacionais brasileira no trabalho docente. In: VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente - Rede ESTRADO, 2006, Rio de Janeiro. **Anais do VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente - Rede ESTRADO.** Rio de Janeiro: UERJ, nov.2006. CD-ROM.

AUGUSTO, M. H. O. G. ; MELO, S. D. G. **.** A (des) valorização do magistério na rede pública estadual de Minas gerais. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 13, n.2, p. 139-151, 2004.

BALL, S.J. Reformar escolas/reformar professores e os territórios da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, CIEd, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BARROSO, J. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. *In*: FERREIRA N. S.C. **Formação continuada e Gestão da educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2003b. p. 117-143.

BIRGIN, A. Novas regulações do trabalho docente: o caso da reforma argentina. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, dez. 2000.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p.169-202, número especial, set. 2002.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In **Revista Teoria; Educação**. nº 4, Porto Alegre: Pannonica, 1991.

FANFANI, E.T. **La condición docente**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2005.

_____. Consideraciones sociologicas sobre profesionalización docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007

FELDFEBER, M. Reforma educativas y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada por decreto. *In:* FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D.A. (comps.) **Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones, nuevos sujetos?** Buenos Aires: Noveduc, 2006. p. 53-72.

FERREIRA, M. O. Notas sobre as relações sobre identidade e sindicalismo docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 99, p. 377-399, maio/ago. 2007.

FONTANA, K B. e TUMOLO, P. S; Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. In: VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente - Rede ESTRADO, 2006, Rio de Janeiro. **Anais do VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente - Rede ESTRADO**. Rio de Janeiro: UERJ, nov. 2006. CD-ROM.

HARGREAVES, A.**Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós moderna. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1998.

KUENZER, A. Z.; CALDAS, A. R. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: IV Simpósio Trabalho e Educação, 2007, Belo Horizonte. **Anais do IV Simpósio Trabalho e Educação.** Belo Horizonte: NETE/FaE/UFMG, ago. 2007. CD-ROM.

LESSARD, C. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre o Quebec e o Canadá. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 44, dez. 2006.

LÜDKE, M. e BOING, L. A. O trabalho docente nas páginas de Educação e Sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Número Especial. p. 1179-1202, Out. 2007.

MANCEBO, D. Agenda de pesquisas e opções teórico metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, vol.1, t.1, 1983.

MELO, S. D. G e AUGUSTO, M. H. A (des) valorização do magistério na rede pública estadual de Minas Gerais. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, FaE/NETE, vol. 13, n.2, p. 139-152, ago. 2004.

MIRANDA, K. As transformações contemporâneas no trabalho docente: repercussões em sua natureza e seu processo de trabalho. In: VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente - Rede ESTRADO, 2006, Rio de Janeiro. **Anais do VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente - Rede ESTRADO**. Rio de Janeiro: UERJ, nov. 2006. CD-ROM.

MONFREDINI, I. Profissão docente na instituição escolar: a historicidade das práticas e culturas profissionais. In: VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente - Rede ESTRADO, 2006, Rio de Janeiro. **Anais do VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente - Rede ESTRADO**. Rio de Janeiro: UERJ, nov. 2006. CD-ROM.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p.753-776, out. 2005.

_____. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino- americano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

POPKEWITZ, T. S. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

ROSSO, S. D. Jornada de trabalho: duração e intensidade. **Ciência e Cultura**, São Paulo, ano 58, n. 4, p. 31-33, out./ dez 2006.

SANTOS, L. L. C. P. Políticas Públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.367, número especial, set./2002.

SANTOS, T. F.A.M. A gestão do trabalho docente do ensino básico público em Belém frente à autonomia das escolas: algumas considerações. In: VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente - Rede ESTRADO, 2006, Rio de Janeiro. **Anais do VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente - Rede ESTRADO**. Rio de Janeiro: UERJ, nov. 2006. CD-ROM.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545, 2004.

SILVA, M. E. P. **A metamorphose do trabalho docente no ensino superior:** o impasse das licenciaturas. 2007. Relatório do exame de qualificação de doutorado - Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SILVA, M. G. F; FERNANDES, M. J. S. As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo:mais uma armadilha das reformas

educacionais neoliberais? In: VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente - Rede ESTRADO, 2006, Rio de Janeiro. **Anais do VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente - Rede ESTRADO**. Rio de Janeiro: UERJ, nov. 2006. CD-ROM.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TENTI FANFANI, E. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n.99, p. 335-353, maio/ago. 2007.