



Maurice Tardif
Claude Lessard

O trabalho docente

Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas

Tradução de João Batista Kreuch

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Tardif, Maurice

O trabalho docente : elementos para uma teoria
da docência como profissão de interações humanas /
Maurice Tardif, Claude Lessard ; tradução de João
Batista Kreuch. 5. ed. — Petrópolis, RJ : Vozes, 2009.

ISBN 978-85-326-3165-7

Título original: Le travail des enseignants
aujourd'hui.

Bibliografia.

1. Ensino — Trabalho em grupo
2. Interação em
educação
3. Prática de ensino — Canadá — Québec
4. Professores — Trabalho — Canadá — Québec
5. Sistemas de ensino — Canadá — Québec
1. Lessard,
Claude. I. Título.

05-2820

CDD-371.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Atividade docente e pedagogia : Educação 371.1

2. Professores : Prática docente :

Ciências pedagógicas : Educação 371.1



EDITORA
VOZES

Petrópolis

docentes fazem com os diversos objetivos e as consequências de suas opções e decisões sobre sua própria atividade cotidiana. É nesse espírito que propomos a noção de "trabalho curricular", para compreender os processos de interpretação, transformação e adaptação com os quais os docentes realizam seu mandato de trabalho.

Depois de situar os quadros organizacionais da docência no ambiente escolar e de evidenciar a dinâmica interna de seus objetivos, passamos, então, a abordar seu objeto de trabalho, que nos parece essencialmente formado por relações interativas que unem os professores aos alunos. O capítulo 7 trata das representações e das expectativas dos professores com relação aos alunos, e apresenta as dinâmicas interacionais e comunicacionais cotidianas entre professores e alunos no trabalho em classe. Esse capítulo se propõe a visualizar as dimensões interativas constitutivas da docência. Para esclarecer melhor as complexas relações com o objeto humano do trabalho docente, introduzimos uma comparação entre a docência e o trabalho industrial, o que permite perceber a especificidade e a originalidade do primeiro em relação ao trabalho sobre a matéria inerte. Esses últimos dois capítulos tratam igualmente de questões relacionadas aos resultados ou produtos da ação docente, suas tecnologias. Por meio de tais desenvolvimentos, pretendemos apresentar de que modo as interações humanas que constituem o trabalho docente marcam profundamente todos os outros componentes do processo de trabalho, tendo efeitos sobre o próprio trabalhador e modificando profundamente o conjunto das suas relações, suas ações e sua identidade profissional.

Em suma, esta obra propõe uma visão panorâmica do trabalho dos professores hoje, mas nutrida e, esperamos, enriquecida e matizada pela pesquisa de campo nas escolas, nas classes e junto aos profissionais da docência a quem demos a palavra para que nos dissessem com suas próprias palavras o que eles fazem, vivem, pensam e sentem. Ao mesmo tempo, a obra quer colocar em evidência as condições, as tensões e os dilemas que fazem parte desse trabalho feito sobre e com outrem, bem como a vivência das pessoas que o realizam diariamente. Escrevemos este livro com a esperança não só de dar a conhecer melhor a realidade do trabalho dos professores, mas também de demonstrar a importância de se analisá-lo para compreender mais amplamente nossas sociedades, onde o ser humano se assume mais e mais a si mesmo como objeto de ação e projeto de transformação.

1

O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise

Nesse primeiro capítulo, apresentamos esclarecimentos sobre nosso campo de investigação e nosso quadro de análise e interpretação. Antes de mais nada, gostaríamos de definir o interesse desta obra.

1.1. Por que estudar a docência como um trabalho?

Com efeito, por que abordar o ensino em ambiente escolar a partir do ângulo analítico do trabalho? Em que essa perspectiva contribui, de algum modo, para aclarar a natureza da docência? Cinco espécies de motivos situados em diferentes níveis de análise fundamentam nossa abordagem da docência como um trabalho interativo. Iremos expô-los longamente, visto que a perspectiva que preconizamos não atraiu, até agora, a atenção dos pesquisadores. É necessário, portanto, justificar e mostrar sua pertinência e sua necessidade. Num primeiro momento, deixaremos claro o status crescente que os ofícios e as profissões humanas interativas vêm adquirindo na organização socioeconômica do trabalho; num segundo momento, situaremos a docência nessa organização; num terceiro, vamos discutir modelos de trabalho docente impostos pela organização industrial; num quarto momento, diremos algumas palavras sobre a necessidade de vincular a questão da profissionalização do ensino com a da análise do trabalho docente; e, enfim, num quinto momento, serão destacados os postulados que justificam nossa abordagem e a importância que damos à interação humana na análise da docência.

1.1.1. Panorama do trabalho interativo e reflexivo

A importância do trabalho sobre a matéria inerte (matérias-primas, produtos derivados, artefatos técnicos, utensílios, máquinas, dispositivos materiais, etc.) e a matéria viva (animais, vegetais, etc.) é considerável, já que ele está na base das sociedades industriais modernas. Nessas sociedades, até um

passado muito recente, o trabalho material foi considerado o arquétipo do trabalho humano e, mais amplamente, da atividade humana, definida de acordo com as orientações teóricas, como práxis ou atividade produtiva. Tanto os marxistas como os funcionalistas e os liberais, passando pelos psicólogos e os engenheiros do trabalho e os ergônomos, tiraram os modelos teóricos do trabalho largamente da esfera das atividades humanas sobre a matéria e sobre os artefatos técnicos. Seguindo o movimento comunista e as abordagens críticas (Escola de Frankfurt, neomarxismo, etc.), a sociologia do trabalho tentou definir a identidade e a ação dos atores sociais pelo *status* de que gozavam no sistema produtivo de bens materiais, esse mesmo caracterizado por critérios como a modernização, a divisão do trabalho, a especialização, a racionalização, etc. Era, portanto, o fato de estar envolvido por relações sociais de produção que definia o trabalhador e, mais que isso, o cidadão. Essas relações sociais de produção, por sua vez, eram vistas como o coração mesmo da sociedade, e o trabalho produtivo, como o setor social mais essencial, aquele pelo qual se garantiam ao mesmo tempo a produção econômica da sociedade e seu desenvolvimento material. Na verdade, é ainda a mesma visão que está por trás, hoje, das ideologias desenvolvimentistas e neoliberalistas.

Esses modelos clássicos de trabalho procedem substancialmente de cinco postulados (de Coster & Pichault, 1998; Touraine, 1998):

- o trabalho industrial produtor de bens materiais é o paradigma do trabalho;
- esse paradigma estende sua hegemonia teórica e prática às demais atividades humanas;
- os agentes sociais se definem por suas posições no sistema produtivo;
- as posições centrais são ocupadas pelos detentores (capitalistas) e os produtores (operários) de riquezas materiais;
- enfim, o sistema produtivo é o coração da sociedade e das relações sociais.

Esses postulados não refletem apenas as idéias dos teóricos, de sociólogos ou de economistas, mas estão de acordo com a ideologia dominante na sociedade industrial e com seu ethos, como o analisou, por exemplo, Weber em *Ética protestante e o espírito do capitalismo* (1967). Esse ethos remete a uma moral do trabalho, que Lalive-d'Épigny (1998, p. 58) assim resume:

O ser humano é definido ontologicamente como um ser do dever; o trabalho – subentendido o trabalho produtor de bens materiais – é o princípio dos deveres; o meio por excelência de cumprimento dos outros deveres; a noção de dever está estritamente associada ao princípio de responsa-

bilidade (ou liberdade) individual, responsabilidade para consigo e para com os seus, no presente e no futuro; a responsabilidade individual leva a adotar um comportamento racional, quer dizer, o esforço, o trabalho, a previsão, a economia; assim, a realização do indivíduo consiste em encontrar seu justo lugar na sociedade, passa pela assunção de uma função e papéis precisos ligados ao trabalho.

Qual é o lugar da docência e qual o significado do trabalho dos professores em relação a esses postulados e ao ethos que eles impõem? Fundamentalmente, o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a “verdadeira vida”, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva. Em grande parte, a sociologia da educação, adotando, nesse ponto, as ideologias sociais, interiorizou essas representações e trouxe essas categorias para dentro do campo da análise do ensino. Desse modo, os agentes escolares têm sido vistos como trabalhadores improdutivos (Braverman, 1976; Harris, 1982), seja como agentes de reprodução da força de trabalho necessária à manutenção e ao desenvolvimento do capitalismo (Bowles & Gintis, 1977), seja como agentes de reprodução sociocultural (Bourdieu & Passeron, 1970). É mais ou menos no mesmo sentido – ou seja, enquanto agentes de uma instituição repressiva que gera problemas sociais e reforça as desigualdades na base do sistema socioeconômico – que têm sido tratados outros agentes de serviços públicos, tais como os funcionários da justiça e do sistema carcerário, do serviço social, da saúde, etc.

Contudo, esta visão do trabalho não corresponde bem à realidade socioeconômica das sociedades modernas avançadas. A primeira tese que pretendemos defender é a seguinte: longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho. Esta tese se apoia em quatro constatações:

1. A expressão “sociedades modernas avançadas”, emprestada do sociólogo britânico Anthony Giddens (1987; 1996), indica que nós ainda estamos na fase da modernidade e não numa pós-modernidade (Lyotard, 1976) válida somente para alguns fenômenos culturais limitados a uns poucos setores das sociedades modernas avançadas.

Primeira constatação: desde cerca de cinquenta anos, a categoria dos trabalhadores produtores de bens materiais está em queda livre em todas as sociedades modernas avançadas. Ela não forma mais o protótipo nem mesmo da classe assalariada, laboriosa, e, acima de tudo, não constitui mais o principal vetor da produção e da transformação dessas sociedades. A evolução da economia americana, ao mesmo tempo a mais poderosa do planeta e aquela sobre a qual se delineiam as outras economias, é particularmente esclarecedora a esse respeito. Os trabalhadores produtores de bens materiais formavam, em 1900 nos Estados Unidos, o segundo grupo em importância, depois dos colonos (Ritzer & Walczak, 1986). Em 1930, após o declínio das quintas e da industrialização, esse grupo tornou-se o primeiro, embora o crescimento da área burocrática já está provocando uma verdadeira onda de colarinhos-brancos que chegam na segunda posição. Desde 1956, os colarinhos-brancos ultrapassam os operários da indústria, e essa superioridade só faz confirmar-se. Desde 1940, os trabalhadores produtores de bens materiais estão em queda livre (1940: 51,4%; 1972: 35,8%; 1980: 32%; 1990: 27%), ao passo que os trabalhadores da área dos serviços crescem sem parar (1972: 64,2%, 1980: 68%). Em suma, segundo a tese clássica de Bell (1973), a revolução dos serviços suplantou a revolução industrial. Os mesmos fenômenos se encontram no Canadá (Gera & Massé, 1996) e também na Europa (Comissão Europeia, 1995).

Segunda constatação: na sociedade dos serviços, grupos de profissionais, cientistas e técnicos ocupam progressivamente posições importantes e até dominantes em relação aos produtores de bens materiais. Esses grupos criam e controlam o conhecimento teórico, técnico e prático necessário às decisões, às inovações, ao planejamento das mudanças sociais e à gestão do crescimento cognitivo e tecnológico. Essa importância dada ao conhecimento leva autores (Naisbitt, 1982; Stehr, 1994) a afirmar que agora nós estamos numa sociedade da informação ou do conhecimento, mais do que numa sociedade dos serviços orientados para produtos materiais. Segundo esses autores, mais e mais ocupações socialmente importantes estão sendo agora envolvidas na gestão, distribuição e na criação de conhecimentos. Essas novas ocupações são centradas em processos de produção, gestão, manipulação e armazenamento dos conhecimentos. Elas prefiguram a emergência de uma nova economia, cujos efeitos estruturais começamos a sentir sobre os empregos, já fragilizados na medida em que se distanciam das novas atividades de gestão do conhecimento. Adaptada a esta nova economia, estaria surgindo progressivamente a "sociedade cognitiva" (Comissão Europeia, 1995), o que os anglo-saxões chamam "the Knowledge Society".

Terceira constatação: essas novas atividades trabalhistas estão relacionadas historicamente às profissões e aos profissionais que são representantes típicos dos novos grupos de especialistas na gestão dos problemas econômicos e sociais com auxílio de conhecimentos fornecidos pelas ciências naturais e sociais. O número de profissões quadruplicou entre 1900 e 1982, e hoje pertencem a elas cerca de 23 milhões de trabalhadores nos Estados Unidos, o que é um efetivo mais numeroso do que o dos produtores de bens materiais. O crescimento das profissões e também das semiprofissões (Etzioni, 1979) está claramente ligado, em diversos setores econômicos e sociais, ao importante crescimento dos conhecimentos formais, das informações abstratas e das tecnologias, que exigem uma formação longa e de alto nível. No mesmo sentido, o crescimento das atividades burocráticas é igualmente muito importante, pois se trata da categoria mais imponente de empregados: em 1970, contavam-se nos Estados Unidos 13 milhões, em 1982, 18,4 milhões, e em 1995, perto de 24 milhões.

Ora, essas atividades burocráticas também dispensam, frequentemente, serviços de especialistas integrados a uma nova divisão do trabalho. Eles trabalham em função de uma racionalidade instrumental e planificada, orientada para o sucesso e a coordenação eficaz dos meios e dos fins. Um trabalho assim supõe, portanto, implicitamente, uma integração de conhecimentos formais na esfera da gestão social: utilização da estatística e de vários instrumentos de medida, teorias dos comportamentos, das organizações, análises e pesquisas frequentes, etc. Em grande parte, os debates atuais sobre a profissionalização do ensino devem ser relacionados a essas orientações gerais na evolução das profissões e das atividades burocráticas "racionais".

Enfim, quarta constatação: entre as transformações em curso, parece essencial observar o crescente *status* de que gozam, na organização socioeconômica, nas sociedades modernas avançadas, os ofícios e profissões que têm seres humanos como "objeto de trabalho". Estas ocupações se referem ao que chamamos aqui de trabalho *intertivo*, cuja característica essencial é colocar em relação, no quadro de uma organização (escola, hospitais, serviços sociais, prisões, etc.), um trabalhador e um ser humano que se utiliza de seus serviços (Maheur & Bien-Aimé, 1996).

Os ofícios e profissões que lidam com o outro, com certeza nem sempre têm contornos bem delimitados. Por exemplo, em alguns setores dos serviços (vendas, seguradoras, indústrias de restauração, etc.) as interações entre os trabalhadores e seus clientes são nominais e episódicas; elas são igualmente mediatizadas por produtos. Em todo caso, em diversas outras ocupações socialmente centrais (educação, serviços terapêuticos, psicológicos e médi-

cos, trabalhos de enfermagem, de polícia earceragem, serviços sociais onde os funcionários trabalham na presença de pessoas, além das numerosas profissões de serviço aos clientes: consultores, advogados, etc.), as relações entre os trabalhadores e as pessoas constituem o processo de trabalho, o qual consiste em manter, mudar ou melhorar a situação humana das pessoas, inclusive as pessoas elas próprias, como é o caso, por exemplo, nas terapias, na medicina, na educação, na adaptação, etc. O importante aqui é compreender que as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a "matéria-prima" do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores.

Todas essas ocupações têm a implicância de fortes mediações linguísticas e simbólicas entre os atores, bem como, da parte dos trabalhadores, de competências reflexivas de alto nível e de capacidades profissionais para gerir melhor a contingência das interações humanas na medida em que vão se realizando. É por isso que essas ocupações normalmente exigem trabalhadores que tenham qualificações elevadas e possuam conhecimentos abstratos (geralmente de natureza universitária): teorias terapêuticas, psicológicas, sociológicas, diagnósticos, estatísticas, sistemas de classificação de pessoas (categorização, anotações, etc.), concepções pedagógicas, argumentos jurídicos, legais, etc. Seus trabalhos cotidianos baseiam-se em conceitos complexos (necessidade, personalidade, desenvolvimento, projeto de vida, orientação, inserção, aprendizagem, desenvolvimento de si, saúde, autonomia, etc.) que traduzem a complexidade das próprias situações de trabalho que eles precisam assumir junto às pessoas.

Ora, o trabalho interativo parece um dos principais vetores de transformação atuais da organização socioeconômica das sociedades modernas avançadas. Com efeito, observa-se aí uma demanda social maior dada a prestação, por parte de profissionais competentes, de serviços mais e mais especializados e diversificados destinados diretamente às pessoas, tais como os serviços médicos mais variados, e também os serviços psiquiátricos e psicológicos, legais e jurídicos, sem falar da multiplicação fenomenal dos serviços baseados na relação de ajuda com o objetivo de satisfazer o "cuidado de si" de que falava Foucault (1984): sexólogos, gerontólogos, terapeutas sem fim, especialistas da organização do lazer ou de saúde, de crescimento pessoal, acupuntura, massagem, orientação vocacional, etc.

Em suma, essas constatações e os fenômenos que elas indicam mostram que as análises clássicas baseadas sobre o paradigma hegemônico do trabalho material, sejam de inspiração marxista, funcionalista ou liberal, não correspondem bem às transformações em curso nos últimos cinquenta anos. Além disso, tudo leva a crer que essas transformações estão longe de concluir-se,

1. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise

considerando-se as tendências atuais, caracterizadas pela globalização das economias, dos intercâmbios e das comunicações e pela desestruturação/reestruturação das práticas e das formas do trabalho.

1.1.2. Centralidade da docência na organização do trabalho

Qual o lugar da docência entre essas transformações? Lembremos que a docência é uma das mais antigas ocupações modernas, tão antiga quanto a medicina e o direito. Ora, quando a situamos dentro da organização socioeconômica do trabalho, ela representa atualmente um setor nevrálgico sob todos os pontos de vista. Damos algumas indicações de seu alcance.

A Unesco (1998) aponta que existem cerca de 60 milhões de professores no mundo trabalhando em condições muito diferentes segundo os países e as culturas. Tomando por base a OCDE a propósito dos indicadores da educação (1996; 2002), nota-se que, no conjunto dos países da OCDE, os agentes escolares que trabalham com o ensino primário e secundário representam em média 5,5% de toda a população ativa. Esses países destinam em média 4% de seu PIB ao ensino primário e secundário e 8,3% de seus gastos públicos para essas mesmas categorias de ensino (mas cerca de 14% na América do Norte e 10% para a União Européia). Esses países dispensam em média anualmente US\$ 3.320,00 por aluno do primário e US\$ 4.730,00 por aluno do secundário. Mais de 80% da soma investida no primário e no secundário destinam-se à remuneração dos funcionários escolares, e três quartos desse financiamento vão para os professores.

Nos estados, contam-se, atualmente, cerca de 45 milhões de alunos na escola primária e secundária. Aproximadamente 2,5 milhões de professores trabalham com esses alunos, sem falar do pessoal de apoio e dos funcionários administrativos. Em 1993, as despesas eram de 5.314,00 dólares americanos por aluno, ou seja, cerca de 13 bilhões de dólares para todos os alunos. Os custos totais da educação subiram para 43 bilhões de dólares americanos (Choy et al., 1994; Johnson & Fowler, 1994). Segundo a Statistique Canada (2001), cerca de 310.000 funcionários escolares atuam na escola primária e secundária canadense junto a 5.400.000 alunos. No Canadá, as despesas destinadas ao ensino primário e secundário correspondem a 8,3% das despesas públicas. Em 1995, no Quebec, as despesas totais relativas à educação eram de 14,5 bilhões de dólares, o que representa 8,3% do Produto Interno Bruto (PIB). O primário e o secundário representavam 63,4% dos custos de funcionamento total.

Na França, segundo dados do Insee e da DEF, havia mais de 15 milhões de alunos no fim dos anos 1990. O custo interno da educação equivalia a

578 bilhões de francos, ou seja, 7,4% do PIB. O custo médio por aluno multiplicou-se por 1,6 em 20 anos. O sistema de ensino emprega 6% da população ativa, mais de um milhão e meio de pessoas, e 78% delas são empregadas pelo Ministério da Educação nacional. Desde 1985, o efetivo do pessoal do sistema educacional aumentou 11,5% contra 4,9% do conjunto da população ativa. Na França, como em boa parte dos países da OCDE, as outras funções do ensino ocupam mais de um terço dos ativos do sistema educacional e quase 50% nos Estados Unidos. Elas são realizadas por classes de agentes bastante diversas: chefes de estabelecimentos, conselheiros-chefes de educação, orientadores, psicólogos, arquivistas, inspetores e principalmente pessoal administrativo, técnicos, operários, serviços gerais e de saúde.

Somando-se o pessoal escolar e os alunos é mais de um quarto da população francesa que está vinculado de uma maneira ou de outra ao sistema educacional. Os dados são semelhantes em outros países da OCDE.

No Brasil, segundo os últimos dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2003) e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep, 2003), existem perto de 2,5 milhões de professores atuando nas escolas primárias e secundárias das redes pública e privada. Cerca de 250.000 entre eles atuam no nível pré-escolar; 41.000 trabalham nas classes de alfabetização (1ª série); 1.600.000 nas escolas primárias (5ª a 8ª séries) e 450.000 no ensino médio; por fim, 43.000 atuam no setor da educação especial. Ao mesmo tempo, é preciso considerar que uma grande parte dos professores têm mais de um emprego e precisam cumprir dois ou três contratos semanalmente para receber um salário decente. Há aproximadamente 53 milhões de alunos na escola primária e secundária e os investimentos em educação representam 5,2% do PIB brasileiro (MEC/Inep, 1997-1998). Em média, as despesas anuais com educação ficam em 225 dólares americanos por aluno.

Estas poucas indicações demonstram o lugar central dos agentes escolares na organização socioeconômica do trabalho em alguns dos principais países europeus e norte-americanos como também no Brasil. A situação é praticamente a mesma nos outros países da OCDE. Longe de ser grupos economicamente marginais, profissões periféricas ou secundárias em relação à economia da produção material, os agentes escolares constituem, portanto, hoje, tanto por causa de seu número como de sua função, uma das principais peças da economia das sociedades modernas avançadas. Nessas sociedades, a educação representa, com os sistemas de saúde, a principal carga orçamentária dos estados nacionais. Portanto, não se pode entender nada das transformações socioeconômicas atuais sem considerar diretamente esses fenômenos.

Dito isto, é evidente que o impacto do ensino sobre a sociedade não se limita a variáveis econômicas, na medida em que a escolarização está mais do que nunca no coração do processo de renovação das funções sociotécnicas, como também da distribuição e a partilha dos conhecimentos e competências entre os membros da sociedade. A importância econômica do ensino caminha a par de sua centralidade política e cultural. Com efeito, o ensino no contexto escolar representa há quase três séculos o modo dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas. A partir dos séculos XVI e XVII, juntamente com a emergência de novas formas de poder do estado, com a industrialização e a urbanização, o ensino em ambiente escolar se impõe pouco a pouco como uma nova prática social institucionalizada que irá substituir progressivamente as outras formas de socialização e de educação (tradicionais, familiares, locais, comunitárias, informais, etc.). Ora, longe de se desfazer com o tempo, constata-se que esse modo de socialização e formação, que chamamos de ensino escolar, não pára de expandir-se, ultrapassando em muito a instituição que lhe serve historicamente de suporte, ou seja, a escola. Na realidade, são raros hoje os setores sociais (famílias, corporações e profissões, indústrias, esportes e lazeres, etc.) em que não se encontrem modos de socialização e de formação que reproduzem as formas e conteúdos da escolarização: aprendizagem por objetivos, abordagens por competência, etc.

Ora, a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos. Em suma, a escolarização supõe, historicamente, a edificação e a institucionalização de um novo campo de trabalho, a docência escolar no seio da qual os modos de socialização e de educação anteriores serão ou remodelados, abolidos, adaptados ou transformados em função dos dispositivos próprios do trabalho dos professores na escola. Neste sentido, se as interações cotidianas entre os professores e os alunos constituem bem o fundamento das relações sociais na escola, essas relações são, antes de tudo, relações de trabalho, quer dizer, relações entre trabalhadores e seu "objeto de trabalho".

Contudo, o estudo da docência entendida como um trabalho continua negligenciado. A escola, enquanto organização do trabalho, normalmente, serve apenas como referência implícita ou parcial para a discussão do currículo, das disciplinas, da didática ou das estratégias pedagógicas. Em nossa opinião, o perigo que ameaça a pesquisa sobre a docência e, mais amplamente, toda a pesquisa sobre educação, é o perigo da abstração: elas se fundamentam as mais das vezes sobre abstrações – a pedagogia, a didática, a tecnologia do ensino, o conheci-

mento, a cognição, a aprendizagem, etc. — sem levar em consideração fenômenos como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, a matéria a cobrir e sua natureza, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação com os colegas de trabalho, com os especialistas, os conhecimentos dos agentes escolares, o controle da administração, a burocracia, a divisão e a especialização do trabalho, etc.

No fundo, o que frequentemente se esquece ou negligencia na educação, é que a escola, da mesma forma que a indústria ou o sistema hospitalar, repousa em última instância sobre o trabalho realizado por diversos grupos de agentes. Para que essa organização exista e perdure é preciso que esses agentes, servindo-se de diversos conhecimentos profissionais e apoiando-se em alguns recursos materiais e simbólicos, cumpram tarefas específicas, realizadas em função de obrigações e objetivos específicos. É, portanto, imperativo que o estudo da docência se situe no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores e, mais amplamente, do trabalho escolar.

1.1.3. Organização do trabalho escolar e organização industrial e do Estado

Esse imperativo é tanto mais importante por ser, a escola, ligada historicamente ao progresso da sociedade industrial e dos Estados modernos: ela é uma instituição típica das sociedades do trabalho. Historicamente falando, a organização da escola tem sido concebida, tanto nas suas formas quanto no conteúdo, estritamente relacionada aos modelos organizacionais do trabalho produtivo e à regulamentação dos comportamentos e atitudes que sustentam a racionalização das sociedades modernas pelo Estado. Dessa forma, ela é uma organização central da sociedade industrial e nos Estados-Nações (Compère, 1997; Foucault, 1975; Hamilton, 1989; Vincent, 1980; 1994). De fato, veremos nos capítulos seguintes, a escola moderna reproduz no plano de sua organização interna um grande número de características tiradas do mundo usineiro e militar do Estado. Ela trata uma grande massa de indivíduos de acordo com padrões uniformes por um longo período de tempo, para reproduzir resultados semelhantes. Ela submete esses indivíduos (professores e alunos) a regras impessoais, gerais, abstratas fixadas por leis e regulamentamentos. Ela estabelece um sistema de vigilância, de punições e recompensas que não se limita aos “conteúdos da aprendizagem”, mas também a suas formas e modos: atitudes e posturas corporais, modos de se exprimir, de sentar-se, etc. Dentro da escola, o trabalho escolar — ou seja, o conjunto de tarefas cumpridas pelos agentes escolares, inclusive os alunos — é, ele próprio, padronizado, dividido, planificado e controlado. Os professores

encontram-se integrados a uma estrutura celular do trabalho (Lortie, 1975) sobre a qual se sobrepõe uma burocracia impositiva (Johnson, 1990).

Além disso, como o analisam Darling-Hammond & Sclan (1996) e Hargreaves (1994), a evolução do ensino é principalmente caracterizada, sobretudo no Canadá, nos Estados Unidos, no Brasil e na Grã-Bretanha, pela introdução de controles burocráticos na gestão do trabalho docente. Os responsáveis escolares adotam uma atitude prescritiva quanto às tarefas e aos conteúdos escolares; introduzem medidas de eficiência e um controle cerrado do tempo (mensuração das tarefas por minutos, etc.). O currículo torna-se pesado; ele é separado em partes muitas vezes sem relação entre si, engendrando o parcelamento do trabalho. No ensino secundário, os turnos são tantos que os professores dificilmente chegam a conhecer seus próprios alunos. Precisam executar também diversas tarefas que nem sempre têm relação entre si. Observa-se, ainda, um crescimento da burocracia dentro das próprias tarefas do dia-a-dia. Os governos, por outro lado, pressionados por contextos econômicos, consideram mais e mais a educação escolar como um investimento que deve ser rentável, o que se traduz por uma racionalização das organizações escolares e enxugamentos substanciais nos orçamentos. Eles vivem simultaneamente a aumentar sua eficácia e sua “imputabilidade” através de práticas e normas de gestão e de organização do trabalho provenientes diretamente do ambiente industrial e administrativo.

Em suma, pode-se dizer que a escola e o ensino têm sido historicamente invadidos e continuam ainda a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas. A introdução de novas tecnologias da comunicação na escola (Internet, multimídias, computadores, etc.) vai, em geral, no mesmo sentido: o ensino se assemelha a um processo de “tratamento da informação” e se aplicam a ele modelos de racionalização tirados diretamente do trabalho tecnológico, sem se dar ao trabalho de questionar sua validade e sobretudo de avaliar seu impacto sobre os conhecimentos escolares, o ensino e a aprendizagem dos alunos. O mesmo acontece também com as “novas abordagens” do trabalho (flexibilidade, competência, responsabilidade, eficácia, necessidade de resultados, etc.) que se procura implantar nas escolas, e que provêm, na maioria, do contexto industrial e, mais amplamente, das organizações econômicas e empresariais.

A segunda tese que apresentamos é a seguinte: nós afirmamos que é praticamente impossível compreender o que os professores realmente fazem sem, ao mesmo tempo, interrogar-se e elucidar os modos de gestão e de realização de seu trabalho. Grande parte de nossas análises nesta obra é consagrada a esta tarefa. Analisando tanto as formas cotidianas do trabalho dos professores quanto seus aspectos mais informais,

mais delicados, tentamos trazer à luz as tensões internas que surgem de dentro da atividade dos professores, as quais decorrem, em boa parte, da presença simultânea de modelos heterogêneos ou contraditórios orientando a organização do seu trabalho na escola.

1.1.4. A profissionalização do ensino e o trabalho docente

Essa questão dos modelos de gestão e de realização do trabalho docente nos leva diretamente ao tema da profissionalização do ensino. Sabe-se que desde cerca de quinze anos os debates, as pesquisas e as reformas relacionadas ao ensino vêm dando bastante espaço a este tema. Junto com este tema central vem se enxertando toda uma série de proposições visando transformar e melhorar tanto a formação dos mestres quanto o exercício da docência. Tanto na Europa quanto na América no Norte observa-se a existência de alguns consensos a respeito disso: dar novamente poder, sobretudo aos estabelecimentos locais e aos atores da base; promover uma ética profissional fundamentada no respeito aos alunos e no cuidado constante de favorecer seu aprendizado; construir com as pesquisas uma base de conhecimentos ao mesmo tempo rigorosa e eficiente que possa ser realmente útil na prática; derrubar as divisões que separaram os pesquisadores e os professores experientes e desenvolver colaborações frutuosas; valorizar a competência profissional e as práticas inovadoras mais que as ações realizadas segundo receitas ou decretos; introduzir nos estabelecimentos escolares uma avaliação do ensino que permita uma melhoria das práticas e dos atores; fortalecer a responsabilidade coletiva dos professores e favorecer sua participação na gestão da educação; integrar os pais na vida da escola e nos processos de decisão a respeito dos alunos; reduzir a burocracia que desvia, muitas vezes, as reformas a seu favor; introduzir no ensino novos modelos de carreira favorecendo uma diversificação das tarefas; valorizar o ensino na opinião pública...

Todavia, com o tempo se constata que essas proposições generosas nunca chegam a ser incorporadas realmente no funcionamento dos estabelecimentos escolares e nas práticas dos profissionais do ensino. De fato, os inúmeros estudos que se dedicaram a este problema (cf. Tardif et al., 1998, para uma síntese das reformas americanas e europeias) indicam claramente que os diversos projetos de reforma do ensino esbarram em alguns fenômenos importantes, que representam alguns obstáculos à profissionalização dessa atividade. Tanto na Europa quanto na América do Norte o diagnóstico é severo: os professores se sentem pouco valorizados e sua profissão sofreu uma perda de prestígio; a avaliação agravou-se, provocando uma diminuição de sua autonomia, a formação profissional é deficiente, dispersiva, pouco rela-

cionada ao exercício concreto do serviço; a participação à vida dos estabelecimentos fica reduzida, a pesquisa fica aquém do projeto de edificação de uma base de conhecimento profissional, etc. Além disso, muitos professores permanecem amarrados a práticas e métodos tradicionais de ensino, enquanto os estabelecimentos escolares são, muitas vezes, refratários a reformas, seja por inércia e costume, seja simplesmente porque não recebem recursos financeiros, materiais e temporais necessários para levá-las adiante. Enfim, a própria estruturação das organizações escolares e do trabalho dos professores se presta pouco a uma profissionalização séria desse ofício: fechados em suas classes, os professores não têm nenhum controle sobre o que acontece fora delas; eles privilegiavam, consequentemente, práticas marcadas pelo individualismo, ausência de colegialidade, o recurso à experiência pessoal como critério de competência, etc. Em suma, longe de estar se profissionalizando, constata-se que esses diferentes fatos levantam no fundo toda a questão da proletarização do trabalho docente ou, ao menos, da transformação de grupos de professores em equipes de executivos que não têm nenhum vínculo com as decisões que os afetam.

Nessa questão podemos, com certeza, levar em conta as coisas e desconsiderar, por exemplo, tanto os partidários da profissionalização do ensino quanto os defensores da tese de sua proletarização, mostrando que as coisas são bem mais complexas do que afirma essa alternativa, binária demais (Bourdond, 1991; 1993; Labaree, 1992; Lessard & Tardif, 1996). Contudo, é também verdade que os importantes desvios observados entre os projetos de reforma do ensino e sua efetiva realização levantam necessariamente um problema relacionado à natureza irrealista e até utópica dessas mesmas reformas. Com efeito, se elas não acontecem, se não chegam a se firmar no universo das práticas cotidianas dos profissionais do ensino, não é, simplesmente, porque elas são concebidas fora dessas práticas, e testemunham uma visão abstrata do trabalho docente tal como, na verdade, é realizado nas classes e nas escolas?

Nesse sentido, e esta é a nossa terceira tese, acreditamos ser necessário ligar a questão da profissionalização do ensino à questão mais ampla do trabalho docente. Por quê? Simplesmente porque a profissionalização coloca concretamente o problema do poder na organização do trabalho escolar e docente. Uma profissão, no fundo, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização. Ora, esse poder das profissões não flutua no vazio, mas está enraizado, ao contrário, numa organização de trabalho que possui diversos grupos e

subgrupos detentores de diferentes poderes (ver o capítulo 3). Por exemplo, já mostramos em outro lugar (Tardif & Lessard, 1992; Tardif *et al.*, 1997; Tardif & Levasseur, 2003) que alguns grupos de professores que tentaram profissionalizar-se e que possuíam alguns traços típicos de profissões bem estabelecidas, entravam em conflito direto com outros grupos de trabalhadores que avançam na organização escolar (sindicatos, associações profissionais já instaladas, universitários, responsáveis públicos pela educação, etc., que os impediam de levar a termo seu projeto profissional. Por isso, nossa opinião é que a *utópica da profissionalização do ensino não pode estar dissociada da problemática do trabalho escolar e docente, e dos modelos que regem a organização.*

1.1.5. A docência como trabalho interativo e seu objeto humano

Através do desenvolvimento precedente tentamos destacar o status cada vez mais importante que a docência vem recebendo. Porém, é preciso ir mais longe porque as transformações atuais que caracterizam o mundo do trabalho constituem, em nossa opinião, um momento intelectualmente propício para refletir melhor e de maneira crítica sobre os modelos teóricos do trabalho que têm servido, até hoje, de referências à análise da docência. Na verdade, acreditamos que a presença de um "objeto humano" modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador. É este argumento que vamos reforçar agora.

Começamos situando a discussão no plano dos fundamentos filosóficos que regem os modelos teóricos do trabalho. De maneira simples, pode-se dizer que antes de Marx a relação do trabalhador com o objeto de trabalho era considerada uma relação de transformação do objeto pelo sujeito humano, sendo que esse continuava semelhante a si mesmo nessa atividade. O objeto era concebido numa relação puramente exterior em relação ao sujeito que trabalhava e este, ao agir sobre o objeto, não se modificava por sua ação². Marx, contudo, mostrou que o processo do trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas igualmente o trabalhador, bem como suas condições de trabalho. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa prática fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. Em termos sociológicos, dir-se-á que o trabalho mo-

difica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que ele faz. O agir, quer dizer, a prática, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade.

A concepção marxista do trabalho, porém, não continua dominada pela oposição sujeito/objeto, na medida em que o sujeito é identificado com o ser humano, ao passo que o objeto é visto como a natureza e a matéria inerte, material? Onde aparece o outro nessa concepção? O outro ser humano é, essencialmente, ou o companheiro de trabalho ou o capitalista: é o outro operário, ao lado na linha de montagem, ou o patrão que determina a velocidade da linha de montagem. Nessa estrutura elementar, a interação humana é concebida de acordo com a relação lado a lado entre os trabalhadores, ou da oposição socioeconômica entre duas classes sociais, a dos proletários e a dos burgueses.

Orá, não é difícil aplicar essa visão, uma vez que o outro não é mais o trabalhador que está ao lado nem o burguês que está na parte oposta, mas o próprio objeto de trabalho? A presença de outrem diante do trabalhador conduz, inevitavelmente, a um novo modo de relação do trabalhador com seu objeto: a interação humana. A tradicional oposição sujeito/objeto – e sua derivada trabalhador/matéria – não se torna, por sua vez, inoperante ou, ao menos, profundamente redutiva quando o objeto de trabalho é um outro sujeito? Pode-se reduzir a interação humana à prática transformadora de um trabalhador sobre um objeto material? Quais são os riscos derivados, os perigos inerentes a uma tal redução de outrem a um objeto? Tomemos um caso-limite.

A indústria dos campos da morte e dos campos de trabalho dos nazistas e stalinistas oferece uma dolorosa imagem do que pode produzir-se quando seres humanos são reduzidos completamente à categoria de objetos: eles passam a ser tratados como matéria-prima a ser exterminada, como bois levados ao matadouro, coisas sem subjetividade cujo pranto e cujos gritos já não incomodam mais do que as máquinas e demais aparelhos. O que choca nesse processo de extermínio em massa, para além das ideologias que os fundamentam, é precisamente a identidade entre o trabalho industrial material e o Holocausto: tendo atingido tal amplitude, a destruição não pode mais funcionar senão assumindo estreitamente as formas da produção material de massa, a única capaz de garantir as condições mortíferas que conduzem ao extermínio massivo, regular, cotidiano de milhões de pessoas. A relação com o objeto de trabalho (aqui homens, mulheres, idosos, crianças, doentes) se desdobra então em forma de indiferença, quer dizer, na anulação ética do outro e de seu "rosto" (Lévinas, 1982; 1995), que conduz à ausência completa de res-

2. Reconhece-se aqui um dos postulados básicos do cartesianismo que separa completamente a subjetividade humana do "mundo objetivo", semelhante à "extensão" e regido por forças mecânicas. É por isso que a modificação do mundo objetivo nunca afeta a subjetividade: trata-se de duas realidades ontologicamente separadas.

pensabilidade diante dos demais seres humanos, que não são mais exatamente seres humanos, mas produtos exterríveis, logicamente, na escala ampla do trabalho industrial.

Essas realidades extremas revelam que *todo trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto*: o trabalhador pode assumir ou negar essa humanidade de mil maneiras, mas ela é incontestável para ele, pelo simples fato de interrogar sua própria humanidade. O tratamento reservado ao objeto, assim, não pode mais se reduzir à sua transformação objetiva, técnica, instrumental; ele levanta as questões complexas do poder, da efetividade e da ética, que são inerentes à interação humana, à relação com o outro. Essas questões são ainda mais exigentes quando o objeto humano de trabalho se encontra em posição de fragilidade, humanamente falando, em relação ao trabalhador: as crianças, os idosos, os enfermos, os prisioneiros, as vítimas, as pessoas necessitadas de assistência, etc. Daí resultam, então, riscos constantes de abusos, manipulação e de indiferença burocrática. Essas questões são um dos principais fios condutores de nossa reflexão nesta obra. Elas nos levam a uma discussão crítica dos modelos tradicionais que dominam o trabalho, concebidos a partir da relação sujeito/objeto, trabalhador/matéria.

Reduzidos à sua mais simples expressão, esses modelos representam um dos projetos fundamentais da modernidade, a saber, o controle instrumental do ser humano sobre os objetos que o rodeiam, incluindo-se aí até mesmo o ambiente natural já objetivado na e pela tecnologia. Seja ele pensado em termos de representação (de Descartes ao cognitivismo recente) ou de práticas (de Marx ao ativismo tecnológico contemporâneo), esse controle instrumental traduz uma relação de poder do sujeito humano – do “homem senhor e possuidor da natureza”, como o anunciava Descartes – sobre o mundo material reduzido à categoria de objeto pela subjetividade humana e para ela, seja individual ou coletivamente (uma classe, um grupo, ou mesmo toda a humanidade enquanto sujeito da história).

Esse tipo de relação de poder define-se historicamente no trabalho moderno, na medida em que o gigantesco trabalho coletivo das sociedades industriais se lança sobre todo o meio ambiente terrestre, a fim de sujeitá-lo à satisfação das necessidades humanas que se tornam a medida de todas as coisas. O mundo natural torna-se, então, um objeto de consumo e cada coisa (as árvores, a úbere da vaca, o corpo dos atletas, os rios, os recursos minerais, o mar, etc.) é abordada e absorvida como potencial objetivo a ser desenvolvido e dominado. Heidegger, em seu célebre texto sobre *A questão da técnica* (1954), fala, aliás, de “racionalização” para designar a violência da racionalidade objetiva do complexo tecnointindustrial diante do mundo natural, sujeito,

este, enquanto dispositivo e potencial a ser desenvolvido pelo modelo produtivo da economia moderna. Com o crescimento atual das biotecnologias e das neurociências, parece que são os seres vivos, inclusive os seres humanos, que constituem o próximo objetivo dessa lógica de exploração do mundo visto como conjunto de objetos à disposição da produção e do consumo humano: atualmente, já se concebe o DNA como um código passível de ser rescrito e modificado para adaptar-se à produção de seres vivos que desempenhem funções utilitárias e produtivas. Desta forma os seres físicos, os seres biológicos e os seres humanos estarão sujeitos às mesmas regras de uso e produtividade. Passando da ficção à realidade, o Ciborg, o homem tecnoum, o humano objetivado integralmente como sistema biotecnológico torna-se, assim, o espectro da economia de ponta; o super-homem nietzschiano pode recompor-se... a menos que o Ciborg o substitua num futuro próximo como a figura emblemática da nazificação do homem superior.

Ora, apesar de sua hegemonia, nossa tese é de que os modelos de trabalho material e tecnológico não podem explicar o processo de trabalho sem negá-lo ou desfigurá-lo, quando ele acontece num contexto de interações humanas, como é o caso do trabalho docente. Com efeito, *ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos*. Esta impregnação do trabalho pelo “objeto humano” merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente.

Em qualquer ocupação, arte ou ciência, ofício ou profissão, a relação do trabalhador com o seu objeto de trabalho e a própria natureza desse objeto são essenciais para se compreender a atividade em questão. O fato de tratar-se de um objeto material, simbólico ou humano, requer, em cada caso, modalidades adequadas de trabalho e de tecnologias, bem como conhecimentos diferenciados. Não é a mesma coisa transformar um objeto físico, uma mensagem informática ou o comportamento de uma pessoa e sua identidade. Cada um desses “objetos” possui certas características próprias, que exigem tecnologias e atividades particulares, canalizando a ação do trabalhador em certo sentido e impondo-lhe, ao mesmo tempo, alguns limites.

O trabalho material

No caso do trabalho industrial, seu objeto concerne realidades tangíveis, materiais, que possuem uma substância e uma forma determinadas, definidas, fixas. Trata-se de produtos, utensílios, máquinas, organismos vivos ou de substância inanimada. Essas coisas são manipuláveis fisicamente. No processo de trabalho material elas são, por exemplo, ajustadas, ordenadas, amontoadas, amontoadas, amassadas, quebradas, entortadas, trabalhadas, etc. Os

resultados desse trabalho são igualmente tangíveis, ponderáveis e separáveis objetivamente do processo de trabalho e do trabalhador: o objeto produzido na fábrica local pode ser vendido num outro continente. Além disso, o processo do trabalho funciona segundo uma rotina materialmente sistematizada onde intervêm instrumentos e tecnologias materiais: cadeias de montagem, equipamentos, artefatos, mecanismos, sistemas, instalações, maquinaria, bombas, etc. O próprio processo é sustentado por ações que provocam causalidades materiais, por exemplo, pressão, tração, giros, levantamentos, deslocamentos, fricção, etc. Em todos os casos, o objeto material não oferece nenhuma resistência ao trabalhador: sua substância material é apenas reativa e não ativa; além disso, esse objeto é fundamentalmente serial, o que significa que não se trata de um indivíduo que possui suas próprias autodeterminações, mas do exemplar de uma série, a qual define suas características ontológicas. Enfim, esse objeto material pode ser tratado conforme uma lógica puramente instrumental e axiologicamente neutra: ele pode ser de despeito, refeito, consumido, vendido, etc.

O trabalho cognitivo

Por sua vez, o trabalho sobre os símbolos remete a processos cognitivos baseados em informações, conhecimentos, concepções, idéias, etc. Ele é ligado a atividades como a observação, a compreensão, a interpretação, a análise e a criação intelectual. Os símbolos são materialmente intangíveis e referem-se a números, termos, conceitos, palavras, significados, em suma, a produção simbólica. Essas produções são o apanágio dos "trabalhadores intelectuais" (cientistas, escritores, redatores, jornalistas, pesquisadores, artistas, tradutores, profissionais de informática, criadores, etc.), cuja atividade principal consiste na gestão, manipulação e no *processing* de informações, de dados simbólicos. Todo o trabalho humano consiste em manipular informações, construir uma representação de seu próprio trabalho antes de e a fim de executá-lo. Todavia, os trabalhadores intelectuais não fazem mais que utilizar informações; essas constituem ao mesmo tempo o processo, a matéria e o resultado de seu trabalho.

Atualmente, muitos autores inspirados nas ciências cognitivas procuram definir a docência como um trabalho, sobretudo cognitivo, baseado no tratamento de informações diversas, que utiliza material simbólico (programas, livros, etc.) e cujo objetivo propriamente sobre o símbolo: favorecer a aquisição de uma certa cultura, permitir a construção de conhecimentos, etc. Contudo, se é inegável que o componente cognitivo ou simbólico está bem no centro da docência, achamos que ele não constitui, porém, o elemento central desse trabalho. Como veremos nos capítulos seguintes, somente o

contexto do trabalho interativo cotidiano permite compreender as características cognitivas particulares da docência, e não o inverso.

O trabalho sobre o outro

Quanto ao trabalho sobre e com os seres humanos, esse leva antes de tudo a relações entre pessoas, com todas as sutilezas que caracterizam as relações humanas estudadas, por exemplo, pelo psicossociólogo Goffman em *La mise en scène de la vie quotidienne* (1973): negociação, controle, persuasão, sedução, promessa, etc. Esse trabalho sobre o humano evoca atividades como instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, divertir, curar, cuidar, controlar, etc. Essas atividades se desdobram segundo modalidades complexas em que intervêm a linguagem, a afetividade, a personalidade, ou seja, um meio em vista de fins: o terapeuta, o docente, o trabalhador de rua engajam diretamente sua personalidade no contato com as pessoas e estas os julgam e os acolhem em função dela. Componentes como o calor, a empatia, a compreensão, a abertura de espírito, etc., constituem, então, os triunfos inegáveis do trabalho interativo. Esse tipo de trabalho sobre o outro envolve necessariamente "a existência de meandros recorrentes de conhecimentos, emoções, juízos de valores susceptíveis de ser constantemente reformulados nas relações entre o produtor e o usuário" (Mahieu & Bien-Aimé, 1996, p. 190).

Entretanto, como mencionamos anteriormente, o trabalho sobre outrem levanta questões de poder e até mesmo conflitos de valores, pois seu objeto é, ele mesmo, um ser humano capaz de juízos de valores e detentor de direitos e privilégios que os símbolos, as coisas inertes e os animais não possuem. Muitas vezes, os ofícios e as profissões de interação humana se destinam a ajudar pessoas carentes, com o objetivo de sustentar, melhorar ou transformar a situação dessas pessoas: idosos, enfermos, pobres, mendigos, crianças abandonadas, aleijados, etc. Em tais casos as relações com essas pessoas são por demais assimétricas e os trabalhadores poderiam facilmente abusar delas. Geralmente incapazes de se defender, de resistir, os clientes podem ser manipulados e tratados até quase como coisas ou animais. Pensemos aqui no tratamento burocrático que algumas instituições infligem às pessoas de idade avançada, aos que sofrem doenças graves, aos doentes mentais, aos prisioneiros, às crianças, etc. Nesse tipo de contextos de poder, portanto, é necessário que haja uma forte ética do trabalho orientada ao serviço e à ajuda, para evitar os riscos de abuso.

Outros ofícios e profissões são exercidos junto a clientes capazes de controlar eles mesmos, ao menos em parte, os trabalhadores. É o caso, por exemplo, dos dentistas, dos terapeutas, dos médicos, vendedores, advogados, etc.,

cujos salários dependem até um certo ponto da preferência dos clientes. Se esses estiverem insatisfeitos, podem simplesmente mudar de profissional. Passa a ser necessário, portanto, ao trabalhador que esse tipo de relação se instaure sobre o consenso do cliente a fim de assegurar a natureza exata do serviço prestado e dos resultados esperados. Essa relação pode ainda se modificar ao longo do percurso. Ela repousa sobre fenômenos complexos como a confiança, o crédito dado ao profissional, o grau de êxito do tratamento, etc. (Freidson, 1984). Enfim, quanto mais altas forem as expectativas do cliente e mais importantes as mudanças que ele espera obter, maiores serão os riscos que o trabalhador correrá. Um psicanalista dificilmente pode prometer a um cliente a cura de sua neurose...

Em alguns outros casos, a interação entre os clientes e os trabalhadores se reduz ao mínimo. É, por exemplo, o caso das transações nos bancos, do pedido de informações no guichê de atendimento, da troca de informações entre os comerciantes, das centrais de atendimento nos colégios e nas universidades, ou de outros serviços governamentais, etc. Diversas organizações governamentais estão cercadas por um verdadeiro cinturão formado por trabalhadores desse gênero, que interagem com os cidadãos para classificá-los, dividi-los em categorias, triá-los, etc. A maioria das grandes organizações privadas possuem também esse tipo de serviço a partir do qual os clientes são identificados, classificados, orientados para os determinados departamentos e serviços oferecidos. Para os clientes, isso comporta concretamente um risco de estigmatização e marginalização, como se vê, por exemplo, no tratamento dado por alguns funcionários a algumas categorias de clientes.

Outros trabalhadores – e este é o caso dos professores – se dirigem a pessoas cuja presença na organização com o fim de receber um tratamento ou serviço é obrigatória. Os alunos são obrigados a ir para a escola até a idade prevista na lei. Contudo, diferentemente das pessoas necessitadas (enfermos, idosos, etc.), essas pessoas podem opor resistência aos trabalhadores e às ações que lhes são impostas. É o que acontece, por exemplo, com pessoas condenadas a submeter-se a terapias, clientes de agentes sociais detidos contra sua vontade em instituições, prisioneiros em condicional, testemunhas convocadas a depor, etc. Os clientes involuntários sempre podem neutralizar a ação dos trabalhadores, porque esses têm necessidade da participação deles para conseguir dar prosseguimento ao seu tratamento ou fazer seu serviço. Essencialmente, esses trabalhadores precisam, se isso ainda não tiver acontecido, convencer seus clientes quanto ao benefício de sua ação: os clientes precisam aderir subjeivamente à tarefa dos trabalhadores, seja colocando fé e, portanto, participando dela, seja cessando simplesmente de opor-lhe resistência e de neutralizá-la de diversas maneiras.

Como dizíamos, os alunos são clientes forçados, obrigados que são a ir para a escola. A centralidade da disciplina e da ordem no trabalho docente, bem como a necessidade quase constante de “motivar” os alunos, mostram que os professores se confrontam com o problema da participação do seu objeto de trabalho – os alunos – no trabalho de ensino e aprendizagem. Eles precisam convencer os alunos que “a escola é boa para eles”, ou imprimir às suas atividades uma ordem tal que os recalcitrantes não atrapalhem o desenvolvimento normal das rotinas do trabalho. Em síntese, os alunos precisam acreditar no que é dito a eles ou fingir que acreditam e não perturbar os professores e os colegas de classe.

Contudo, um certo grau de vulnerabilidade dos clientes e a margem de manobra em relação aos trabalhadores não são as únicas características desse tipo de trabalho interativo. Também o fato de essa relação ser individual ou coletiva, privada ou pública, também é um elemento importante. Os professores trabalham com grupos de alunos, com uma coletividade pública, ao passo que médicos e terapeutas trabalham na maior parte do tempo em ambientes restritos, protegidos, com um só cliente de cada vez. O fato de trabalharem com coletividades apresenta dois problemas particularmente: a questão da equidade do tratamento e o controle do grupo. Voltaremos a esse assunto nos outros capítulos, pois são fundamentais para compreender a natureza do trabalho docente.

Além disso, no que diz respeito à relação com o objeto, não é indiferente saber, por exemplo, se o trabalhador possui o objeto, se o objeto pertence a outrem, ou se não pertence a ninguém, que não se possa defini-lo por uma relação de propriedade, como no caso dos seres humanos em nossas sociedades. Nesse último caso intervem problemáticas originais, nas quais interferem a ética, o direito da pessoa a dispor de si própria, aspectos jurídicos e legais complexos.

Substancialmente, essas considerações mostram, portanto, que o objeto do trabalho e as relações do trabalhador com ele são elementos nevrálgicos para a compreensão de qualquer atividade profissional. A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. Então acreditamos, como o sugerem as descrições anteriores, que esse tipo de objeto possui determinações específicas que condicionam a própria natureza do trabalho docente. O fato de trabalhar com seres humanos, portanto, não é um fenômeno insignificante ou periférico na análise da atividade docente: trata-se, pelo contrário, do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os “trabalhados”, que irradiam sobre todas as outras funções e dimensões do métier.

Portanto, esses são os principais motivos que justificam, aos nossos olhos, a necessidade de estudar a docência sob o ângulo da análise do trabalho. Dito isto, afirmar a necessidade desse estudo é apenas o ponto de partida, que exige agora tornar-se preciso em função de um conteúdo determinado e de uma abordagem particular. É sobre essas questões que vamos agora nos estender.

1.2. Como analisar o trabalho dos professores?

Parece-nos que o primeiro passo a ser dado para analisar o trabalho dos professores é fazer uma crítica resolvida das visões normativas e moralizantes da docência, que se interessam antes de tudo pelo que os professores *deviam* ou *não fazer*, deixando de lado o que *eles realmente são e fazem*. Essas visões normativas e moralizantes têm suas raízes históricas no ethos religioso da profissão de ensinar, que é antes de tudo um trabalho orientado por uma ética do dever com forte conteúdo religioso, fundamentado na obediência cega e mecânica a regras codificadas pelas autoridades escolares, e muitas vezes, religiosas. Durante muito tempo, ensinar foi sinônimo de obedecer e de fazer obedecer (Vincent, 1980). Em diversos países, a docência ainda está vinculada a isso. Depois, esse ethos religioso passa a ser criticado, mas também retomado pelo “discurso filosófico da modernidade” (Habermas, 1988) que, a partir do século XVIII, interpretará a educação como um instrumento de emancipação coletiva e atribuirá aos professores uma missão quase evangélica, mas, de fundo profano e laico: instruir o povo, formar cidadãos esclarecidos, graças às luzes da instrução e do conhecimento, finalmente partilhado (Condorcet, 1989). Nos séculos XIX e XX é o poder público que retomará por conta própria esse discurso investindo massivamente no campo educativo e tratando os professores como um corpo do Estado destinado a prestar serviços à nação. Mais uma vez, a obediência revela-se a chave-mestra do trabalho docente, embora ele mude de sentido: já não basta obedecer a regras cegas, mecânicas, mas trata-se de compreendê-las e interiorizá-las como cidadãos responsáveis. Desde então, os professores são considerados agentes sociais investidos de uma multidão de missões, variáveis segundo as ideologias e os contextos políticos e econômicos vigentes.

Desde a Segunda Guerra Mundial, quando o movimento de escolarização atinge seu apogeu no Ocidente, não se passa mais uma década sem que vejamos surgir uma reforma do ensino e da escola visando à moralização dos professores. A pesquisa em ciências da educação e as ideologias pedagógicas que nela se fundamentam partilham, igualmente, em diferentes níveis, essas visões normativas e moralizantes do ofício de professor, e isto, mesmo que elas se apresentem, hoje, segundo a retórica dominante da cientificidade

e da administração: eficácia, gestão, estratégia, melhoria, rendimento, mediada, desenvolvimento, excelência, competência, sucesso, especialidade, que são, hoje, as principais palavras de ordem desses novos poderes simbólicos. Atualmente, alguns *experts* já predizem uma catástrofe se os poderes públicos não se apressarem em pressionar os professores para que embarquem na virada tecnológica e ensinem através da Internet. É por causa de milhões de dólares que os responsáveis políticos e das indústrias privadas da comunicação adentram agora por esse caminho, como se o ato de ensinar tivesse consistentemente necessidade de um suplemento tecnológico, para adequar-se aos fantasmas de uma sociedade que não reconhece mais seu próprio poder senão através dos artefatos tecnológicos que engendra.

Claro que, de uma época a outra, de uma sociedade a outra, as finalidades e os valores mudam, mas o que permanece praticamente invariável é a certeza de que, no fundo, a docência é apenas um *ofício moral* (*a moral craft*, Tom, 1984), que não é necessário estudar e compreender, mas simplesmente investir e manipular em favor das crenças dominantes do momento. A análise que aqui fazemos vai de encontro a essas visões e propõe, portanto, que se- jiam colocados entre parênteses os julgamentos de valor sobre a docência, a fim de compreender melhor qual é a obra dos professores nas suas diferentes tarefas cotidianas. Esta *epoché metodológica* permite, como veremos, registrar os componentes normativos e éticos do ofício de professor, pois há muitos deles, mas também exige, ao mesmo tempo, não reduzi-los a eles. Como qualquer trabalho humano e, sem dúvida, como a maioria das outras ocupações, também a docência carrega necessariamente um *peso de normatividade*, e igualmente outras coisas que se precisa conhecer: saberes, técnicas, objetivos, um objeto, resultados, um processo...

1.2.1. Considerar o que os professores fazem: modelos indutivos e componentes do trabalho

Mas como superar os pontos de vista moralizantes e normativos sobre a docência? Privilegiando mais o estudo do que os docentes fazem e não tanto prescrições a respeito do que deveriam fazer ou não deveriam fazer. Dito de outra forma, nosso estudo é orientado pela idéia geral de que a docência pode ser analisada como qualquer outro trabalho humano, ou seja, descrevendo e analisando as atividades materiais e simbólicas dos trabalhadores tais como elas são realizadas nos próprios locais de trabalho.

Essa idéia tem duas consequências nos planos analítico e interpretativo. Ela implica, inicialmente, um deslocamento da pesquisa, indo das estruturas

para os processos, do sistema institucional para os locais diários de trabalho, dos grandes atores coletivos que modelaram a escola atual (sindicatos, universidade, administração, poder político, etc.) para os atores cujas práticas asseguram a perpetuação e também, em certa medida, a transformação das formas e conteúdos da escolarização. Obviamente, não se trata de repudiar as perspectivas teóricas que abordam o ensino "pelo alto", privilegiando o estudo das grandes variáveis sociológicas e das forças sociais que estruturam o espaço das práticas escolares e a identidade dos seus agentes. Além disso, em dossamos uma perspectiva desse tipo em nossa obra precedente, dedicada à evolução da profissão docente (Lessard & Tardif, 1996). Contudo, acreditamos que a análise do trabalho docente não pode se limitar a registrar e estudar os quadros sociais globais que encerram o processo de trabalho concreto dos professores. Acharmos que é preciso complementar esse ponto de vista através de uma perspectiva "por baixo" (Mahieu & Robitaille, 1991), ou seja, levando a pesquisa ao campo propriamente dito das práticas cotidianas pelas quais se realiza e se reproduz o processo de trabalho dos atores escolares.

A força, mas igualmente a peculiaridade das práticas cotidianas, é que elas reproduzem bem as variáveis do sistema, mas o fazem introduzindo nele constantes deslocamentos, desorientações, conflitos, desvios, tensões e contradições, cujo peso acumulado dia após dia acaba produzindo, às vezes, outra coisa em vez daquilo que as variáveis anunciavam. No plano teórico, o interesse pelo estudo das práticas cotidianas emana, portanto, de seu potencial de *alteridade*. Se os professores fossem apenas *agentes* dessa instituição chamada escola, bastaria analisar suas funções determinadas e seu status legal para compreender sua ação. Mas esta obra mostra, como outros estudos semelhantes conduzidos em diversos países, que os professores são também *atores* que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma *experiência pessoal*, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc.

Concretamente, isso significa que a análise do trabalho deve evitar aplicar sobre a docência categorias e pressupostos oriundos de outros contextos, ou simplesmente deduzidos de fenômenos globais (as classes sociais, os mecanismos da reprodução, as leis da aprendizagem, as regras do ensino eficaz, etc.), que se imagina capazes de explicar as práticas efetivas, permitindo poupar o esforço necessário para sua compreensão. Claro que não existem

1. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise

descrições perfeitamente objetivas, interpretações neutras, ou seja, sem categorias ou pressupostos. Contudo, privilegiar um ângulo de análise "por baixo" exige colocar à prova as categorias e os pressupostos dos pesquisadores no contato com o campo de pesquisa, aceitando as variações e os desvios que necessariamente ocorrem em relação à idealização teórica inicial: um campo de pesquisa não é outra coisa senão um espaço de inteligibilidade traçado progressivamente pelo olhar teórico do pesquisador; é também um local de relações e atividades humanas onde a subjetividade do pesquisador se mescla, inevitavelmente, colocando à prova sua inteligência, mas também seus valores, suas emoções, suas crenças e preconceitos. Isso gera também a necessidade de estar atento às variações, às diferenças e às nuances que não deixam de aparecer quando se começa a estudar aquilo que os atores escolares realmente fazem. Enfim, no plano interpretativo e teórico, este ângulo de ataque por baixo favorece a construção do que se pode chamar *modelos indutivos do trabalho docente*, a saber, modelos de interpretação e de compreensão baseados no estudo de sistemas de ação concretos nos quais os docentes atuam.

Outra consequência dessa abordagem é a necessidade de estudar a docência levando-se em conta a *totalidade* dos componentes desse trabalho, o que, parece-nos, permite evidenciar fenômenos importantes. Como todos os trabalhos na sociedade atual, a docência se desenvolve num *espaço já organizado* que é preciso avaliar; ela também visa a objetivos particulares e põe em ação *co-nhecimentos e tecnologias* de trabalho próprias; ela se encaminha a um *objeto* de trabalho cuja própria natureza é, como veremos, cheia de consequências para os trabalhadores; enfim, a docência se realiza segundo um certo *processo* do qual provêm determinados resultados. Organização, objetivos, conhecimentos e tecnologias, objetos, processos e resultados constituem, consequentemente, os componentes da docência entendida como trabalho.

Uma das tendências marcantes da pesquisa sobre o ensino, marcada pela razão analítica, instrumental, consiste em separar completamente um do outro esses componentes e em avaliá-los separadamente. Essa tendência, contudo, torna-se artificial e estéril na medida em que *decompõe* também o *processo de trabalho* em momentos e *fragmentos autônomos*, reproduzindo assim no plano teórico a *decomposição burocrática* do trabalho que rege, atualmente, o sistema das práticas escolares. A *razão analítica* coloca-se, então, simplesmente a serviço da racionalidade burocrática. Ela fornece estatísticas, normas, regras e controles tanto mais "sérios" quanto mais supostamente utilizáveis para aumentar a eficácia deste ou daquele gesto cotidiano, reproduzido em centenas de exemplares que basta mensurar de acordo com determinada média...

Os componentes que acabamos de identificar se encontram em todo trabalho humano; o estudo deles permite, assim, situar a docência na análise

geral deste último; permite, ao mesmo tempo, refletir os traços típicos, as características próprias dessa ocupação, distinguindo-a das outras formas de trabalho. Além disso, no processo cotidiano do trabalho, esses componentes estão intimamente ligados e formam, aos olhos dos docentes, um quadro dinâmico que encerra e condiciona suas próprias atividades. Nossa análise consistiu em isolar e estudar os diversos componentes sem, por um lado, desfazer suas interações dinâmicas e sem, por outro, ignorar a experiência viva dos professores que os reconstituem como aspectos integrantes do seu próprio trabalho.

1.2.2. Ensinar: um trabalho composto

Tendo claras essas coisas, gostaríamos agora de situar nosso propósito a respeito das pesquisas contemporâneas sobre o ensino. O que nos dizem elas, substancialmente, a respeito do trabalho docente?

Na América do Norte e na Europa, as pesquisas sobre o ensino foram iniciadas há aproximadamente cem anos. Mas é, sobretudo, a partir da Segunda Guerra Mundial, quando o movimento de escolarização se intensifica e o ensino se torna uma ocupação mais e mais necessária e importante na sociedade, que os trabalhos se multiplicam. Depois disso, eles não pararam mais de crescer. Atualmente, a cada ano são escritos milhares de textos sobre o ensino e raras são as disciplinas científicas que não contribuam a esse estudo. A psicologia, a economia, a antropologia, a sociologia, a história, a filosofia, para nomear apenas as principais, interessam-se por aspectos ou elementos dessa atividade social fundamental: instruir e formar as novas gerações no ambiente escolar. Além disso, diversas outras disciplinas, como a medida e a avaliação, o estudo do currículo, a didática, a administração escolar, em suma, o que se chama ciências da educação, estão ligadas historicamente à expansão da escolarização e à institucionalização da docência como setor de trabalho especializado.

Enquanto as questões relativas à aprendizagem dominaram a pesquisa em educação durante várias décadas, desde o início dos anos 1980 o ensino, a formação para o magistério e a profissão docente tornaram-se temas maiores de pesquisa. No plano da organização escolar e das ideologias políticas, pode-se fazer a mesma constatação. Enquanto as décadas de 1960 e 1970 foram caracterizadas, sobretudo, por reformas visando a melhorias destinadas aos alunos (democratização, igualdade, integração das crianças em dificuldades, medidas compensatórias, ajuda financeira, etc.), as reformas atuais dizem respeito, em boa parte, em diversos países ocidentais, ao corpo de pro-

1. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise

fessores, suas condições de trabalho, sua formação e sua profissionalização (Tardif et al., 1998). Essas reformas resultam tanto de uma insatisfação do grande público e da classe política diante das performances da escola quanto de uma inquietação, que parece profunda, que, como dizíamos anteriormente, está afetando em todo lugar os professores, que se sentem desvalorizados e pouco reconhecidos.

Essas reformas provocaram, por sua vez, a proliferação de uma importante literatura em torno da docência, formada por relatórios, pesquisas, polémicas, estatísticas e discursos políticos. Não é fácil desvencilhar-se desse emaranhado de estudos, ao mesmo tempo científicos e políticos, a propósito da docência e dos docentes. Por exemplo, os pesquisadores se interessam hoje pelo planejamento do ensino, pela avaliação da aprendizagem e do ensino, pelas crenças e representações dos professores, pelos processos cognitivos e decisórios que orientam a ação prática, pelos saberes produzidos pelos professores, por suas condições de trabalho, pelo envelhecimento, o desgaste profissional, etc. A lista de assuntos de pesquisa ligados à docência é bastante longa e razoavelmente diversificada.

Como visto nessa literatura, existem diferentes maneiras de descrever e compreender o trabalho docente. Todavia, parece-nos que esses estudos se concentram geralmente em dois pólos, que chamaremos aqui o pólo do trabalho codificado e o pólo do trabalho não-codificado. Com efeito, pode-se privilegiar os aspectos nitidamente burocráticos e codificados ou prescritos do trabalho, com tudo que traz de rotineiro, de obrigações formais, de cargas institucionais, de normas, regulamentos e procedimentos, em síntese, tudo aquilo que lhe dá um caráter previsível e rotineiro. Por outro lado, pode-se também considerar os componentes informais da atividade, aqueles aspectos que estão implícitos ou "invisíveis" no ofício e suas inúmeras contingências, imprevistos, ou seja, as áreas flutuantes que revelam sua complexidade.

Analisemos as consequências dos procedimentos segundo esse duplo ponto de vista. Assim fazendo, poderemos tomar consciência de que a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metodológica implica necessariamente em escolhas epistemológicas. Essas escolhas tornam visíveis algumas coisas, mas, simultaneamente, ocultam outras: a realidade social é como uma floresta da qual não se tem um "ponto de vista aéreo" que permita tudo ver, pelo contrário, é preciso decidir entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhos particulares, sabendo que também outros itinerários são possíveis.

A docência como trabalho codificado

Atualmente, a docência é um trabalho socialmente reconhecido, realizado por um grupo de profissionais específicos, que possuem uma formação longa e especializada (geralmente de nível universitário ou equivalente) e que atuam num território profissional relativamente bem protegido: não entra quem quer; é necessária uma permissão, um credenciamento, um atestado, etc. Esse trabalho é executado normalmente dentro de um quadro organizacional relativamente estável e uniforme. Na verdade, as classes, as escolas atuais, apesar de uma grande diversidade, possuem todas uma estrutura semelhante e um modo de funcionamento parecido, inclusive, muito comum na maioria dos casos. Mesmo no plano das atividades cotidianas, o trabalho em classe apóia-se amplamente sobre rotinas e tradições: os professores entram nas classes, tomam a palavra, apresentam a lição do dia, etc. Além disso, o trabalho docente se realiza em função de um mandato prescrito pelas autoridades escolares e governamentais. Ora, esse mandato é geral e válido para todo o conjunto dos membros dessa profissão que, apesar das particularidades de sua situação e formação, são levados a perseguir objetivos comuns, gerais. Com as normas sindicais e patronais, o trabalho deles é excessivamente e estritamente vinculado a uma rede de obrigações e exigências coletivas de natureza variada (legais, sociais, econômicas, etc.), que lhe confere uma fisionomia particular. O trabalho é temporizado, calculado, controlado, planejado, mensurado, etc. Fica submetido a um conjunto de regras burocráticas. O espaço e a duração de sua realização são controlados. Trata-se de um trabalho cujo desenvolvimento é agendado em conformidade com programas, avaliações e, em sentido global, com os diferentes padrões e mecanismos que direcionam o andamento dos alunos no sistema escolar. Deste modo, o ano letivo é cadenciado por toda uma série de medidas que formam uma espécie de percurso temporal bem delimitado. Resumindo, pode-se bem ver que o trabalho docente comporta inúmeros aspectos formais, codificados e rotineiros.

Para descrevê-lo, portanto, o acento será colocado sobre elementos institucionais, por exemplo, considerando o status dos diferentes agentes escolares, fenômenos relacionados à divisão técnica do trabalho, à administração das tarefas e à demarcação das atividades segundo normas oficiais, legais, rotineiras. *Visita desse ângulo, a docência aparece como uma atividade instrumental controlada e formalizada.* Seus objetivos parecem pouco problemáticos, já que são definidos por uma norma de trabalho, da qual provêm certas práticas relativamente precisas. O ensino parece, assim, regido por uma “racionalidade”, ou seja, pela utilização circunstancial e eficaz de diversos conhecimentos, competên-

1. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise

cias e regras de funcionamento com a ajuda das quais os docentes e demais agentes escolares controlam seu ambiente de trabalho e planejam suas ações profissionais. Levada ao extremo, essa “forte racionalidade” se instala, em princípio, do lado da atividade instrumental, quer dizer, de atividades regidas por procedimentos formulados metodicamente.

Nesse contexto, a docência aproxima-se bastante dos ofícios e das profissões cujo universo de trabalho cotidiano é burocratizado, onde as atividades acontecem segundo imagens previsíveis, repetitivas, amplamente padronizadas. Com certeza, nesse tipo de organização burocrática do trabalho, sempre subsistem zonas intermediárias, em que os trabalhadores têm mais autonomia, mas essas zonas são um pouco como os fios de uma rede: são bem amarradas e bem delimitadas. Enfim, o docente se parece com um agente da organização escolar, ele é seu mandatário e seu representante. Sua identidade profissional é definida pelo papel que exerce e o status que possui na organização do trabalho.

A docência como trabalho flexível

É, contudo, inegável que a docência também comporta diversas ambigüidades, diversos elementos “informais”, indeterminados, incertezas, imprevisíveis. Em suma, o que se pode chamar de aspectos “variáveis”, que permitem uma boa margem de manobra aos professores, tanto para interpretar como para realizar sua tarefa, principalmente quanto às atividades de aprendizagem em classe e à utilização de técnicas pedagógicas. Esta margem de manobra é apenas um efeito perverso, causado pela falta de codificação ou de formalismo, e parece, ao contrário, fazer parte do trabalho docente: ensinar, de certa maneira, é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto pelos regulamentos, pelo programa, pelo planejamento, pela lição, etc. Enfim, é agitado dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente, pois, simultaneamente, são várias as coisas que se produzem em diferentes níveis de realidade: físico, biológico, psicológico, simbólico, individual, social, etc. Nunca se pode controlar perfeitamente uma classe na medida em que a interação em andamento com os alunos é portadora de acontecimentos e intenções que surgem da atividade ela mesma.

Além disso, lidando com seres humanos, os docentes se confrontam com a irredutibilidade do indivíduo em relação às regras gerais, aos esquemas globais, às rotinas coletivas. Trata-se de um trabalho cujo produto ou objeto sempre escapa, em diversos aspectos, à ação do trabalhador, enquanto o mesmo não acontece em muitíssimas outras atividades, nas quais o objeto de trabalho (a matéria inerte, o artefato, o serviço oferecido, o produto, etc.) fica inteiramente submetido à ação do trabalhador, que o controla como quer.

Mais que isso, o trabalho docente não se limita nem às atividades de classe, nem às relações com os alunos, embora essas atividades e relações, como se verá, sejam essenciais no exercício da profissão. Com efeito, veremos no capítulo 3 que um dos maiores traços desse trabalho é a grande diversidade de tarefas para cumprir, bem como seu caráter assaz diferenciado que exige competências profissionais variadas. Ora, nem todas essas tarefas respondem, necessariamente, a uma mesma lógica; também não demandam o mesmo tipo de engajamento nem as mesmas competências.

A organização escolar na qual o trabalho é desenvolvido tampouco é um mundo fechado; ela não é autônoma, mas participa de um contexto social mais global no qual está inscrita. Esse contexto social não é uma abstração sociológica, nem um horizonte longínquo ou situado “fora” da escola. Pelo contrário, tal contexto social está tanto “dentro” quanto “fora” da escola, é ao mesmo tempo individual e coletivo. Por exemplo, ele penetra na escola com os alunos que são, como todos nós, seres socializados que trazem consigo, para a classe toda, a carga de suas múltiplas pertencas sociais: origem socioeconômica, capital cultural, sexo, identidade linguística e étnica, etc. Este mesmo contexto social se exprime também no fato de a identidade dos diferentes agentes escolares – inclusive os professores, obviamente – nunca ser totalmente determinada pela organização escolar, já que eles mesmos participam de outras organizações sociais: famílias, sindicatos, igrejas, movimentos associativos voluntários, partidos políticos, universidades, associações profissionais, etc. Em resumo, é uma organização aberta, de fronteiras porosas, permeáveis a influências múltiplas. Nesse sentido, as atividades escolares nunca são fechadas em si mesmas, como uma cadeia de montagem cibernética que gira sobre cilindros num movimento circular: dia após dia, os alunos entram e saem da classe, modificando sem parar o ritmo escolar, introduzindo pontos de resistência, fazendo com que a escola perca o controle sobre aqueles que ela forma.

Visto de um outro ângulo, o ensino aparece como uma atividade fortemente marcada pelas interações humanas, pouco formalizada, diferenciada e difícil de controlar. Seus objetivos parecem problemáticos por serem definidos em função de contextos variáveis de trabalho e de imprevistos. O ensino parece, então, regido por uma “racionalidade fraca” caracterizada pela utilização de conhecimentos personalizados, saberes oriundos da experiência, enraizados na vivência profissional e que ajudam os docentes a adaptar-se, bem ou mal, ao seu ambiente de trabalho composto e em constante transformação. Essa “racionalidade fraca” situa-se do lado da “arte”, ou seja, da improvisação regulada a partir de esboços flexíveis de ação, de rotinas modeladas pelo uso, mas que possibilitam também importantes variações de acordo com as novas contingências das situações escolares que sempre se transformam.

O ensino aproxima-se bastante, assim, daqueles ofícios e daquelas profissões cujo espaço cotidiano de trabalho é marcado por uma grande autonomia e em que as atividades são desenvolvidas de acordo com representações, muitas vezes, renovadas, móveis, imprevisíveis na sua concretização e onde, por fim, a personalidade do trabalhador torna-se parte integrante do processo de trabalho. Finalmente, segundo essa visão, o docente se assemelha mais a um ator social do que a um agente da organização. Sua identidade é menos definida por seu papel codificado do que por suas relações humanas cotidianas com seus alunos e seus colegas de trabalho; sua situação tem menos a ver com o organograma da organização do que com as negociações diárias com os outros agentes educativos.

Qual dessas duas imagens da docência é válida? Sem dúvida, é difícil e até inútil querer responder a essa pergunta. O que é preciso considerar é que o trabalho dos professores possui justamente aspectos formais e aspectos informais, e que se trata, portanto, ao mesmo tempo, de um trabalho flexível e mais, e que se trata, portanto, ao mesmo tempo, de um trabalho rígido e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente, etc. Consequentemente, é absolutamente necessário estudá-lo sob esse duplo ponto de vista se quisermos compreender a natureza particular dessa atividade. Chamaremos de heterogêneo um tal trabalho que comporta uma combinação variável de elementos, não apenas diversos, mas também potencialmente contraditórios, diversificados, estranhos entre si. Veremos em diversas retomadas no desenvolvimento daqui adiante que esses aspectos heterogêneos da docência remetem concretamente a tensões ou dilemas internos dessa profissão (Berlak & Berlak, 1981; Lampert, 1985; Lortie, 1975; Perrenoud, 1996). Essas tensões, esses dilemas, estruturam a identidade dos docentes em diversos aspectos e em diferentes níveis, que teremos ocasião de analisar: autonomia e controle na realização da atividade docente, burocratização e indeterminação da tarefa, generalidade dos objetivos educativos e rigidez dos programas e recursos didáticos, universalidade do mandato e individualidade dos alunos, rotina das tarefas e invisibilidade dos contextos de ação, relações profissionais com os alunos, acompanhamento de um grande investimento afetivo e pessoal, etc.

Observando a evolução das pesquisas sobre a docência, constatamos que os primeiros trabalhos dedicados à descrição dessa atividade, geralmente de inspiração positivista e behaviorista, tinham a tendência de colocar em evidência a regularidade das situações de trabalho, fundamentando-se na observação comportamental. Numa ótica essencialmente tecnológica, tratava-se aí de especificar as ligações causais que poderiam aumentar a eficiência da docência, como por exemplo os traços da personalidade do professor ideal ou as “variáveis do ambiente da classe” que favoreciam a aprendizagem dos alu-

nos (Medley, 1972; Doyle, 1990). Tivemos em consideração que tal ponto de vista não era específico da docência, mas correspondia à evolução dos conceitos de trabalho que se encontravam, então, também na indústria, através da Taylorização, e nos serviços públicos, através da estatização e da burocratização. Depois, progressivamente, a partir da contribuição de diferentes pontos de vista (antropológicos, sociológicos, oriundos das pesquisas qualitativas, de campo, etc.) e das descrições mais refinadas das práticas no contexto real do trabalho, a docência apareceu como uma atividade mais e mais complexa e construída dentro de um ambiente interacional fluido, trazendo um alto grau de indeterminação, e demandando, conseqüentemente, uma forte contribuição dos professores na manutenção das estruturas de ação.

Hoje, uma das tendências da pesquisa sobre a docência consiste em privilegiar os aspectos maleáveis ou fluidos do ofício, às vezes em detrimento dos aspectos codificados ou formalizados. A docência começa a ser apresentada como um trabalho fortemente contextualizado, concreto, posicionado (Schön, 1983), marcado principalmente pelas contingências situacionais. Ensinar torna-se uma atividade de improvisação mais ou menos regulada (Perrenoud, 1996; Tochon, 1993), de certa maneira parecida com o *free jazz* e fundamentada na intuição (Van Manen, 1990), ou mesmo na idiossincrasia de cada professor (Elbaz, 1983). A docência é, então, concebida como um “artesanato”, uma arte aprendida no tato, realizada principalmente às apalpadelas e por reações parcialmente refletidas em contextos de urgência. Os fundamentos cognitivos desse trabalho, ou seja, o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades necessárias ao seu cumprimento diário, assumem aqui uma coloração bastante experimental, existencial: o “saber ensinar” parece um recurso exclusivo da vivência, da experiência pessoal, até da história anterior, familiar ou escolar (Butt et al., 1988; Carter & Doyle, 1996). A afetividade também assume, aqui um lugar de destaque, pois é a partir das experiências afetivas fortes (relações com os alunos, experiências difíceis ou positivas, etc.) que o “eu-profissional” do professor (Abraham, 1984) se constrói e se atualiza.

Essas diferentes idéias, abundantes na literatura atual, não nos parecem falsas; pelo contrário, pois elas descrevem bem certos aspectos importantes e fundamentais do trabalho docente. Contudo, achamos que elas continuam sendo incompletas se nos detivermos somente nelas. Na verdade, precisamos lembrar aqui que a escola existe, sobretudo, porque milhares de professores e milhões de alunos fazem a cada dia *grasso modo* a mesma coisa, nas mesmas situações, com os mesmos recursos e em função dos mesmos fins. Como apontado por Dunkin & Biddle (1974, p. 32; citado por Gauthier et al., 1997), uma pedagogia institucionalizada, justamente como a dos profes-

1. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise

res, só pode existir se o trabalho escolar implicar uma regularidade nas ações. Essa regularidade, como mostraram, por exemplo, Goffman (1973) em seus trabalhos sobre as interações cotidianas, ou Schutz (1987), não é, certamente, as mesmas das leis da natureza, mas as das situações sociais em que os atores agem em função de expectativas diante dos outros. Ora, essas expectativas são regularmente atendidas, pois os outros agem justamente como previsto. Obviamente, as regularidades sociais sempre permitem o surgimento de desvios, de anomia, mas a anomia só pode surgir sobre o pano de fundo daquilo que é normal, regular. Além disso, são essas regularidades que constituem o fundamento empírico das ciências sociais e humanas, pois elas tornam possível o estabelecimento de modelos teóricos da sociedade: sem um mínimo de regularidades não haveria um discurso sociológico nem, mais amplamente, ciências sociais e humanas. Exatamente nesse mesmo sentido são as regularidades das interações nas classes entre os professores e os alunos que garantem a existência de uma ordem escolar como ordem institucionalizada: sem regularidade não existiriam escolas.

Isso nos leva a crer que a descrição do trabalho docente não dá conta da economia de sua realidade heterogênea, quer dizer, da presença simultânea de aspectos codificados e maleáveis, formais e informais, com as tensões que isso provoca nos próprios professores. Nessa obra, nós nos propomos, portanto, a descrever e a compreender esse trabalho, registrando seus diferentes aspectos heterogêneos, a fim de pôr em evidência as tensões, contradições e dilemas que eles provocam ou engendram dentro dos locais do labor cotidiano, inclusive no seio da subjetividade dos atores no trabalho.

1.3. As dimensões da análise

Toda descrição do trabalho docente se fundamenta em algumas opções conceituais relacionadas à natureza dessa atividade. Não podemos abstrair-nos dessas opções, pois são elas que orientam a análise rumo à descoberta dos elementos considerados importantes e sua ordenação para fins de interpretação. É, portanto, necessário esclarecer rapidamente quais são as nossas próprias opções. Limitar-nos-emos, aqui, a fazer uma breve exposição, pois essas idéias serão apresentadas e desenvolvidas em várias ocasiões nos capítulos que seguem.

Dizamos anteriormente que nossa análise se centra no trabalho cotidiano no tal como o vivem e percebem os docentes. Nossa ambição é utilizar os elementos empíricos disponíveis a fim de integrá-los numa visão de conjunto e propor uma interpretação clara dos fatores que contribuem para definir o trabalho docente no contexto escolar. Para fazer isso, nosso estudo pode

aproveitar contribuições de uma ampla variedade de disciplinas que, hoje, se interessam pela análise do trabalho: ergonomia, psicologia, antropologia, economia, sociologia, administração, etc. Como observaremos logo adiante, essas disciplinas propõem teorias, noções, métodos que são diretamente aplicáveis, em certos casos, à análise do trabalho docente.

Contudo, apesar das diversas consultas que pretendemos fazer às outras disciplinas e sem tampouco negar a importância dos aspectos psicológicos e individuais da docência, nossa orientação de pesquisa é claramente sociológica. Isso significa que, do nosso ponto de vista, a organização do trabalho na escola é, antes de tudo, uma construção social contingente oriunda das atividades de um grande número de atores individuais e coletivos que buscam interesses que lhes são próprios mas que são levados, por diversas razões, a colaborar numa mesma organização. Portanto, é a ação e a interação dos atores escolares, através de seus conflitos e suas tensões (conflitos e tensões que não excluem colaborações e consensos), que estruturam a organização do trabalho na escola.

Além disso, essa organização, como toda edificação coletiva e como capacidade institucionalizada para produzir uma ação conjunta (Crozier & Friedberg, 1981), possui algumas características que condicionam as ações de seus membros e canalizam seus projetos por determinados caminhos. Nesse sentido, a ação dos atores não se realiza no vazio e sua descrição deve absolutamente levar em consideração o contexto organizacional. Exatamente como os hospitais, as prisões, as usinas ou as salas de produção dos grandes jornais, as escolas não são um lugar neutro de trabalho, um simples involuço dentro do qual acontecem ações, mas um dispositivo social de trabalho cujas características físicas, estruturais e simbólicas têm um peso claro sobre os trabalhadores escolares (Johnson, 1990).

Numa perspectiva sociológica, o trabalho docente pode ser analisado, como todo trabalho humano socializado, em função de certas dimensões (de Coster & Pichault, 1998). Iremos privilegiar três delas: a atividade, o status e a experiência.³ Essas dimensões estão, com certeza, estreitamente ligadas e che-

3. De Coster acrescenta a essas três primeiras dimensões também as do tempo e do espaço. Contudo, essas duas últimas não nos parecem estar no mesmo patamar que as três primeiras, pois a atividade, o status e a experiência também possibilitam a intervenção de fenômenos relativos ao tempo (carreiras, duração do trabalho, permanência ou flutuação do status, etc.) e ao espaço (locais de trabalho, movimentos e mudanças na carreira, na tarefa, etc.). Nesse sentido, tempo e espaço nos parecem mais categorias transversais. Numa ótica inspirada em Giddens (1987), pode-se dizer que o tempo e o espaço remetem ao problema da manutenção e da renovação das atividades humanas segundo uma certa duração de tempo e em diferentes espaços.

gam a confundir-se no processo do trabalho concreto; porém, é preciso distingui-las no plano teórico porque elas pertencem a estratégias analíticas e metodológicas distintas.

O trabalho como atividade

A docência, como qualquer trabalho humano, pode ser analisada inicialmente como uma atividade. Trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas. No mesmo sentido, ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc. Ora, quando confrontamos analiticamente essa atividade, dois pontos de vista complementares devem ser considerados. Por um lado, pode-se colocar o acento sobre as estruturas organizacionais nas quais a atividade é desenvolvida, estruturas que a condicionam de diversas maneiras. Nesse caso se insistirá no modo como o trabalho é organizado, controlado, segmentado, planejado, etc. Por outro lado, pode-se colocar o acento também sobre o desenvolvimento da atividade, ou seja, sobre as interações contínuas no seio do processo concreto do trabalho, entre o trabalhador, seu produto, seus objetivos, seus recursos, seus saberes e os resultados do trabalho. Em outras palavras, pode-se privilegiar, conforme o caso, os aspectos organizacionais ou os aspectos dinâmicos da atividade docente. Esses dois pontos de vista são complementares, pois, na realidade, para os trabalhadores eles são indissociáveis: a atividade do trabalho é realizada sempre num ambiente organizado, que é, ele próprio, o produto das atividades anteriores.

Para estudar esses aspectos organizacionais e dinâmicos da atividade docente recorreremos a diversas pesquisas na área da sociologia das organizações e da sociologia do trabalho, que abordam a escola como uma organização que oferece serviços e onde predomina o elemento humano. Também utilizamos diversos trabalhos sócio-históricos que permitem pôr em claro as estruturas de base da organização escolar que envolvem o trabalho docente. Nossas análises estão essencialmente vinculadas à concepção do "trabalho interativo" (Cherradi, 1990) desenvolvida por pesquisadores como Dreeben (1970), Hasenfeld (1983), Lipsky (1980), Mahu (1996) e Bidwell (1965). Lembramos que a hipótese que seguimos é que o trabalho interativo, pelas simples pressões inerentes à interação humana e pelas relações de poder e os tipos de conhecimento que são necessários, afeta diretamente as orientações e as técnicas do trabalho, as relações com os usuários, as margens de mano-

bra e as estratégias dos trabalhadores, os recursos e os saberes dos trabalhadores, bem como o ambiente organizacional no qual se desenvolvem as tarefas. Além disso, veremos que o trabalho interativo supera alguns obstáculos importantes perante a burocratização das organizações do trabalho e as abordagens exclusivamente tecnológicas ou instrumentais da atividade profissional. Citemos aqui, ainda, que a concepção interativa do trabalho permite também vincular o estudo da docência às pesquisas teóricas contemporâneas mais fundamentais relacionadas à “interação social” e aos “saberes sociais” propostos por pensadores como Freitag (1986), Giddens (1987) e Habermas (1987a). Ela se une também às correntes um pouco mais antigas da sociologia, como o interacionismo simbólico e a etnometodologia, que já propuseram várias análises da docência entendida como uma construção social baseada em interações entre atores que negociam suas funções mútuas dentro de perspectivas múltiplas. Nós procuraremos, nos capítulos seguintes, valorizar a fecundidade e a pertinência dessa abordagem interativa da docência.

O trabalho como status

Mas a docência não é apenas uma atividade; é também uma questão de status. Como bem define de Coster (1998, p. 23), “a noção de status não deve ser confundida com o regime jurídico ou contratual que define legalmente a situação do trabalhador. Embora se possa analisá-lo num conjunto de direitos e obrigações socialmente determinadas, o status representa, no fundo, o aspecto normativo da função ou o processo de institucionalização que delimita esse aspecto”. Em outras palavras, o status remete à questão da identidade do trabalhador tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social, na medida em que essas funcionam de acordo com uma imposição de normas e regras que definem os papéis e as posições dos atores. Ora, essa identidade não é simplesmente “dada”, mas é também uma “construção” que remete às ações “de agentes ativos capazes de justificar suas práticas e dar coerência às suas escolhas” (Dubar, 1991, p. 14). De acordo com esse autor, uma visão sociológica da identidade deve articular dois processos heterogêneos: “aquele pelo qual os indivíduos antecipam seu futuro a partir de seu passado, e aquele pelo qual eles entram em interação com os atores significativos de um campo específico” (1991, p. 14).

Essencialmente, como procuraremos demonstrar nos capítulos seguintes, o status dos professores, tanto no plano normativo quanto no das funções cotidianas que eles precisam exercer, atualmente parece por demais fragilizado e como que sacudido por expectativas, necessidades, pressões antagônicas. O trabalho de composição da identidade pertence, agora, cada vez mais ao docente, seja individual ou coletivamente, e cada vez menos à instituição

1. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise

escolar, como era outrora. Tanto em relação aos alunos quanto aos agentes escolares ou aos atores sociais, pode-se dizer que a identidade dos docentes está bastante heterogênea (Derouet, 1988; 1992) e que, como o trabalho deles, também sua identidade destaca menos a instituição escolar e mais a eles mesmos: nesse sentido ela é mais o fruto de um trabalho pessoal e coletivo que de uma transmissão-socialização institucional (Dubar, 2003).

A docência como experiência

Sendo ao mesmo tempo uma atividade e um status, o trabalho docente também pode ser abordado, descrito e analisado em função da experiência do trabalhador, quer dizer, do trabalho do modo como é vivenciado e recebe significado por ele e para ele. Como já tentamos demonstrar em outra ocasião (Tardif, 1993), essa noção de experiência pode ser entendida de duas maneiras: a experiência pode ser vista como um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do trabalho que se repetem. Essas certezas correspondem a crenças e hábitos cuja pertinência vem da repetição de situações e de fatos. Em educação, quando se fala de um professor experiente, é, normalmente, dessa concepção que se trata: ele conhece as manhas da profissão, ele sabe controlar os alunos, porque desenvolveu, com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos. Resumindo, um pouco como um artesão, diante dos diversos problemas concretos, ele possui um repertório eficaz de soluções adquiridas durante uma longa prática do ofício. Além disso, quando se interroga os professores a respeito de suas próprias competências profissionais, é na maioria das vezes a essa visão de experiência que eles se referem implicitamente, para justificar seu “saber ensinar”, que eles opõem à formação universitária e aos conhecimentos teóricos.

Mas também se pode compreender a experiência, não como um processo fundado na repetição de situações e sobre o controle progressivo dos fatos, mas sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo. É assim, por exemplo, que se fala de experiências que mudam uma vida, que não têm necessidade de repetir-se, mas que influenciam de uma só e única vez toda a existência profundamente. Por exemplo, uma doença grave, uma perda, uma ruptura amorosa, um acidente, etc., são experiências únicas, mas que transformam, às vezes, todas as crenças anteriores e fazem encetar ao mesmo tempo o presente e o futuro de maneira, quem sabe, completamente diferente. Ora, quando perguntamos aos professores sobre sua carreira e sobre as exigências da profissão, eles também evidenciam algumas experiências decisivas dessa natureza; essas experiências têm

em comum o fato de referirem-se às interações vividas com os alunos e àquilo que os professores chamam a “dura realidade dos grupos”. Os docentes dizem muitas vezes: *nas primeiras vezes que você entra numa sala de aula, você sabe se foi feito para essa profissão*; esta experiência é única, mas ela tem valor de confirmação e de justificação. Trata-se, de qualquer modo, de uma experiência de identidade que não pertence ao saber teórico ou prático, mas da vivência, e onde se misturam intimamente aspectos pessoais e profissionais: sentimento de controle, descoberta de si no trabalho, etc.

Essas duas visões, contudo, tendem a privilegiar uma concepção estritamente individualista, ou, mesmo, “psicologizante” da experiência. Uma obra de François Dubet (1994), inspirada claramente nas obras de Simmel (1991), de Weber (1971) e de Touraine (1997), propõe a idéia de que a experiência subjetiva remete a uma situação social: “A experiência social não é nem uma esponja, nem um fluxo de sentimentos e de emoções, não é expressão de um ser ou puramente de um sujeito, pois ela se constrói socialmente” (1994: 101). Esta idéia retoma o que fora proposto por Wittgenstein (1996), para quem a experiência, tanto quanto a linguagem, não poderia ser estritamente pessoal ou privada: falar de si, *dizer sua experiência* supõe um discurso comum, uma linguagem pública, uma cultura partilhada, um mundo vivido, um *lebenswelt* husserliano, que Wittgenstein, por sua vez, denomina uma forma de vida.⁴

Essas idéias nos parecem importantes, pois introduzem uma dimensão social no próprio coração da experiência individual, permitindo assim inscrever-se as experiências de cada um num horizonte mais ou menos comparilhado de situações comuns, típicas e de sentido semelhante. Com relação a isso, se a experiência de cada docente que encontramos é bem própria, ela

4. Esse é um tema caro a diversos sociólogos modernos de inspiração fenomenológica ou construtivista, como Schutz, Berger, Luckman, Cicourel, etc. Mas a idéia de código sociocognitivo a estruturar a experiência dos atores sociais remanda também a uma sociologia mais clássica. Por exemplo, pensemos nos trabalhos de Bourdieu (*Le sens pratique*, 1980), segundo os quais as estruturas cognitivas e as experiências estéticas e emocionais derivam das estruturas sociais interiorizadas sob a forma de hábito. Analogamente, Durkheim via nas opiniões e nas crenças dos indivíduos a emanção de representações coletivas. Enfim, a experiência, portanto, é entendida aqui segundo uma ótica globalmente neokantiana, ou seja, o ator social aborda os fenômenos em função de suas categorias mentais. Essas categorias, contudo, não são exclusivamente, como em Kant, as estruturas de uma consciência em geral; elas representam também e antes de tudo categorias sociais, principalmente categorias linguísticas e culturais. Assim, de acordo com essa tradição sociocognitivista, a experiência individual é antes de mais nada modulada e organizada pelo conhecimento social.

não deixa de ser também a de uma coletividade que partilha o mesmo universo de trabalho, com todos os seus desafios e suas condições. Por isso, as vivências mais íntimas (o sofrimento diante de um golpe, as alegrias das conquistas, uma situação difícil, etc.) excedem a intimidade do Eu psicológico, para inscreverem-se numa cultura profissional partilhada por um grupo, graças à qual seus membros atribuem sensivelmente significados análogos a situações comuns. Neste sentido, viver uma situação profissional como um revés ou um sucesso não é apenas uma experiência pessoal. Trata-se também de uma experiência social, na medida em que o revés e o sucesso de uma ação são igualmente categorias sociais através das quais um grupo define uma ordem de valores e méritos atribuídos à ação. Em síntese, o que nos interessa com essa noção de experiência social do ator é precisamente as situações e significações pelas quais a experiência de cada um é também, de certa maneira, a experiência de todos.

Uma segunda idéia de Dubet também nos parece importante para pensar a experiência atual do ofício de professor: “É nessa perspectiva que eu sugiro aqui a construção da noção de experiência social, noção que determina as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade de seus princípios constitutivos e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido de sua prática no seio dessa heterogeneidade” (1994, p. 15). Para Dubet, a experiência dos atores sociais é, hoje, dominada pela heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam suas condutas. De acordo com ele, os atores sociais adotam simultaneamente diversos pontos de vista. Como Habermas tenta demonstrar num outro contexto (*La théorie de l'agir communicationnel*, 1987), os atores sociais vivem em vários mundos ao mesmo tempo e dispõem de recursos de diversas racionalidades e saberes. Para Dubet, falando desse assunto bem próximo das teorias da pós-modernidade, os papéis, as posições sociais e a cultura não bastam para definir os elementos estáveis da ação, porque os indivíduos não cumprem um programa predefinido, adotado de uma vez por todas no início de sua socialização, mas procuram construir uma unidade experimental ou vivenciada a partir dos diversos elementos da vida social e da multiplicidade de orientações que trazem consigo. Seja-nos permitido fazer aqui uma citação que ilustra bem o interesse dessa idéia para o nosso propósito:

A maioria dos docentes descrevem suas práticas não em termos de funções, mas em termos de experiência. Por um lado, eles são submetidos a um *status* que impõe regras e distribui proteções que, na maior parte, eles aceitam e defendem, mas que definem apenas bem parcialmente o que eles fazem e o que são. Ao contrário, os do-

centes [...] consagram uma grande energia para dizer que não são redutíveis ao que a instituição faz e espera deles, na medida em que essa apresenta vários princípios contraditórios. Por outro lado, os docentes se referem sem cessar a uma interpretação pessoal de sua função por meio da construção de um ofício apresentado como uma experiência privada, quando não íntima. Tal intimidade vem do fato de os atores terem que combinar lógicas e princípios diversos, geralmente opostos, uma combinação que eles percebem como obra sua, como a realização ou o revés de sua personalidade. Assim, mesmo estando ligados às regras burocráticas que os opõem, os docentes definem seu ofício como uma experiência, como uma construção individual realizada a partir de elementos dispensos: o respeito ao programa, a preocupação pelas pessoas, o apreço pelas performances, pela justiça (Dubet, 1994, p. 16-17).

Esta situação descreve muito bem uma importante parte de nosso material empírico, no qual os docentes deixam evidentes, sistematicamente, através de sua própria fala, as tensões, os dilemas, as contradições que estruturam sua própria experiência de trabalho. Esta experiência heterogênea não se separa das duas dimensões anteriores do seu trabalho, ou seja, a atividade e o status, pois é exatamente na ação cotidiana e nos papéis de que se revestem que os docentes fazem a experiência de uma espécie de esgarçamento entre lógicas contraditórias. Como poderemos constatar em diversas retomadas do assunto, esses fenômenos de tensão e contradição estão no coração desse trabalho composto e, em boa medida, é a eles que nossa descrição se dirige, a fim de dar-lhes relevância e significado.

Em síntese, é, portanto, sobre essas três dimensões do trabalho docente que pretendemos colocar o peso de nossas descrições e análises, registrando, ao mesmo tempo, para cada uma delas, aquilo que estamos chamando de aspecto composto da docência.

2

A escola como organização do trabalho docente

Desde que a docência moderna existe, ela se realiza numa escola, ou seja, num lugar organizado, espacial e socialmente separado dos outros espaços da vida social e cotidiana. Ora, a escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros. Esse lugar também é o produto de convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo. É um espaço socioorganizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrindo tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações. Além disso, a escola como lugar de trabalho se caracteriza por “tecnologias” particulares (Dreeben, 1970), próprias dela: programas, disciplinas, matérias, discursos, idéias, objetivos, etc. que são realidades primeiramente cognitivas ou discursivas, com as quais os docentes devem agir e lidar para atingir seus fins. No mesmo sentido, os objetivos desse trabalho são vastamente simbólicos – e, portanto, materialmente intangíveis – porque elas tratam de concepções socioculturais da criança, do adolescente e do adulto, ou seja, de como eles devem ser, fazer e saber enquanto membros educados (socializados e moralizados) e instruídos de uma determinada sociedade.

Em nossos dias, como a vasta maioria das organizações sociais, a escola se caracteriza amplamente pela codificação e a burocratização do trabalho dos agentes que ali trabalham. Basta olhar a espessura e a complexidade das regras administrativas que regem as relações de trabalho dentro das escolas na maioria dos países para dar-se conta disso. Assim, o contexto escolar constitui, concretamente, um verdadeiro ambiente cuja contingência pesa enormemente sobre as condições de trabalho dos professores. Por exemplo, vemos que a falta de recursos e de tempo e a escassez de instrumentos pedagó-