

## 5

### A base de sentidos da profissão docente

#### Nunca pare de sonhar

*Gonzaguinha*

Ontem um menino que brincava me falou  
Hoje é a semente do amanhã  
Para não ter medo que este tempo vai passar  
Não se desespere, nem pare de sonhar  
Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs  
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar  
Fé na vida, fé no homem, fé no que virá  
Nós podemos tudo, nós podemos mais  
Vamos lá fazer o que será.

A pesquisa tinha três objetivos fundamentais: a) analisar as características de professores que trabalham em diversas escolas; b) identificar as estratégias usadas pelos professores diante da multiplicidade de instituições em que trabalham; e c) relacionar o trabalho dos professores pesquisados com os diferentes contextos institucionais em que exercem a atividade docente.

Das análises das características pessoais e profissionais dos professores, da identificação de suas estratégias de contextualização e da relação (ou sua ausência) de seu trabalho com suas escolas, destacam-se três conjuntos de resultados: a) o que sobressai no trabalho dos professores itinerantes, contrariando as expectativas dos que os chamam de “professores taxistas”, é a sua relação com os alunos; b) tal relação é tão decisiva que sobrepõe os próprios conteúdos no processo de ensino; e c) as estruturas de organização do trabalho docente, nos diferentes contextos escolares em que os professores itinerantes atuam, os isolam e libertam, ao mesmo tempo, condições nas quais se percebem aspectos negativos e positivos.

Gostaria de pensar, agora, as conseqüências desses achados como contribuição ao campo de estudos sobre a profissão docente. Em que esse estudo pode estar enriquecendo as pesquisas e as construções teóricas sobre o trabalho docente? Vejo, no momento, quatro grandes implicações: o profissionalismo pressupõe uma adesão pessoal à profissão; o fator humano dá qualidade profissional ao trabalho docente; o estudo de professores itinerantes ajuda a

entender a profissionalidade docente hoje e, por isso, indica uma renovação da formação continuada. Para responder às constantes transformações do trabalho docente não basta uma formação continuada. As condições de trabalho dos professores itinerantes mostram que, além de continuada, ela precisa ser situada, personalizada, enredada e em serviço.

Explico cada uma das implicações a seguir.

### 1ª implicação: o profissionalismo pressupõe uma adesão pessoal

Bourdoncle (1991, p. 76) distingue três dimensões da profissão: a profissionalidade, o “profissionismo” e o profissionalismo. Por profissionalidade ele entende um conjunto de conhecimentos e capacidades socialmente colocadas como expectativa profissional. A profissionalidade está no plano das potencialidades, são marcos de referência para a ação profissional. Não é a única acepção de profissionalidade, como veremos adiante. A segunda dimensão da profissão, segundo o autor, é o “profissionismo”, pode ser identificado com a adoção das estratégias e retóricas coletivas do *métier*. Nessa perspectiva, pode-se entender os discursos mais corporativistas. São coisas de fora que formam em cada trabalhador um certo *habitus* coletivo. Por último, o profissionalismo marca uma adesão pessoal à retórica e normas da corporação. O que distingue essa fase das anteriores é a escolha que o indivíduo faz pela profissão, ou seja, o profissionalismo passa a existir quando o conjunto das informações profissionais, dado de fora pela profissionalidade e pelo “profissionismo”, passa a fazer parte integrante da vida profissional por uma escolha própria, pessoal.

Esta pesquisa vem corroborar o que Bourdoncle vem afirmando há tantos anos, mas que nem sempre encontrou a devida acolhida no meio acadêmico. As escolhas pessoais têm um papel decisivo no processo de profissionalização dos professores.

Para a seleção dos entrevistados, minha busca centrou-se sobre bons professores. Pelo grupo seletivo, pretendia reunir professores que pudessem passar tanto a perspectiva negativa quanto a positiva do trabalho docente itinerante, visto que os professores desanimados certamente enviassem a pesquisa para o lado negativo. Todos os professores entrevistados gostariam de trabalhar em menos escolas, talvez em uma somente, o que mostra que esta condição de itinerante não

é desejável. No entanto, eles trouxeram vários dados que ajudam a recompor alguns espaços mais fragmentados do mosaico que é a profissão docente hoje. Os detalhes de suas trajetórias no magistério explicam porque foram indicados como bons professores: porque têm profissionalismo. Um bom professor é um “profissional” e só assume esta posição depois que encara pessoalmente o magistério como opção de vida. Sem esta passagem pela escolha pessoal, não teremos mais do que discursos genéricos e coletivos, um “profissionismo”, no linguajar de Bourdoncle.

A escolha pessoal pela profissão foi determinante nas trajetórias dos entrevistados. Cedo ou tarde tiveram que encarar o magistério como possibilidade de trabalho e carreira.

De doze professores, apenas uma professora, a de Língua Estrangeira, pensava no magistério como opção de carreira. E por muito pouco, ou por determinação, não acabou enveredando para outra área profissional. Quase toda a família é da área médica, pai, mãe, tios, primos. Houve certo estranhamento quando o sonho de criança, de ser professora, permaneceu vivo à medida que crescia. Desde pequena brincava de dar aulas para as suas bonecas. As possibilidades de seguir a docência aumentaram a partir dos 10 anos de idade, quando foi estudar francês. Tal escolha já marcou algum rompimento com a tradição familiar. O normal seria estudar inglês, como todos na família. Aí foi um primeiro passo de rompimentos. E se encantou pelo estudo da língua. Na época do vestibular, pensou em fazer Letras. Diz que não houve nenhuma pressão da família. Seu itinerário já havia sido traçado por suas escolhas anteriores e não houve maiores problemas em casa. Na escola, ao contrário, sentiu certa pressão. Estudava numa escola tradicional, que obtinha excelentes resultados nos melhores vestibulares do Rio de Janeiro, e se destacava como aluna, sempre figurando nos primeiros lugares dos simulados aplicados ao final do ensino médio. Quando começou a sinalizar que desejaria fazer o vestibular de Letras ou História, que também a encantava, sentiu certa pressão dos professores e coordenadores, que esperavam que seguisse a carreira familiar, onde poderia, de tabela, ajudar o colégio a despontar nos resultados do vestibular da área médica, o mais concorrido na época e, por isso mesmo, aquele que poderia dar mais destaque à escola. Afetou-se um pouco por esta pressão, pois sabia do seu potencial, sabia o quanto apostavam nela e gostaria de poder corresponder às expectativas. Contava,

no entanto, com o apoio explícito de um professor de Português, que acabou convencendo-a de que todo o seu potencial poderia ser um grande diferencial em relação ao grupo que busca a faculdade de Letras hoje em dia. A grande diferença já era fazer Letras por uma escolha, visto que muitos optavam por essa faculdade pela facilidade de aprovação no vestibular. Foi para Letras.

Alguns entrevistados estavam voltados para outras possibilidades de carreira profissional quando foram colhidos para o magistério. No caso do professor de Química, pela família, faria medicina. Caçula de 10 irmãos, viveu no interior de Bahia até os 10 anos de idade. De lá veio direto para o Rio de Janeiro. Os irmãos mais velhos haviam saído do interior, mas passaram um bom tempo em Salvador antes de virem para o Rio de Janeiro. Aqui a família tinha um bar e, com os poucos recursos econômicos que os irmãos conseguiram juntar no comércio, trouxeram-no diretamente para o Rio. Mas teve que estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Assim, não passou no vestibular de medicina. Como segunda opção, foi para a Química, pois diz que teve excelentes professores no segundo grau que fizeram com que gostasse muito dessa disciplina. Passou para a universidade estadual, onde o curso era diurno, e acabou de transferindo para uma faculdade particular, no período noturno, pois tinha que trabalhar para ajudar a família.

Circunstâncias da vida também mudaram a escolha profissional da professora de Biologia. Atendendo ao desejo de seu pai, professor de desenho geométrico e artes, que exerceu a direção de uma escola estadual conceituada durante bom tempo, cursou Ciências Físicas e Biológicas, em faculdade pública estadual, em São Paulo. Depois de formada, entregou o diploma ao seu pai e foi fazer o que realmente queria, que era a pesquisa na área de Biologia. Veio para o Rio de Janeiro para estudar na UFRJ. Aí foi se iniciando na pesquisa desde cedo, com atividades de laboratório e tudo o mais que desejava. Neste itinerário, especializando-se na área da ecologia, que despontava na época, teve a oportunidade de ir para a Amazônia. Mas teve que escolher entre o casamento e a vida de pesquisadora. Acabou casando e assumindo definitivamente a docência, que já exercia paralelamente.

Chama a atenção o fato de vários professores terem um leque de opções de carreira à sua frente e de, muitas vezes, suas escolhas não seguirem as expectativas familiares. O magistério sai de uma posição secundária e passa a

ocupar o eixo condutor da vida profissional, por acaso ou por escolha consciente, logo na formação inicial. O relato de Fernanda ilustra bem esta passagem.

“Quando eu estava para fazer o vestibular, tinha muitas dúvidas. A única coisa que eu sabia era que seria na área de humanas. Sempre fui muito comunicativa, daquele tipo que participava de comissões disto e daquilo. Fui representante de turma vários anos. Eu tinha três grandes carreiras que me davam prazer de pensar em fazer: Jornalismo, Direito e Letras. Só que, como minha mãe era professora, ela nunca me incentivou a ir para essa área. Ela nunca me deu muito apoio. Na dúvida, fiz prova para as três. Fiz vestibular para todos os lados. Eu pensava, inclusive, que com Letras eu poderia melhorar o meu currículo de jornalista e o próprio curso de Direito. Então, pensava em fazer Letras paralelamente a uma das duas, para melhorar aquela profissão que seguisse. Não pensava em Letras como uma profissão independente. Pensava que deveria saber bem português para ser uma boa jornalista ou advogada. Não me ocorria dar aula de Português. Passei em Letras, logo de cara, para a UERJ. Fiquei por um ponto em Direito, na UFRJ. Na UFF eu cheguei a fazer a segunda prova para Jornalismo, mas já estava cursando Letras na UERJ. Entrei para a UERJ, na verdade, com a idéia de aproveitar uma oportunidade de estudo, pois não havia sido fácil entrar lá. Comecei a cursar para ver se gostava.”

(Fernanda - Língua Portuguesa)

Outra professora também tem uma trajetória interessante. Apesar de não cogitar o magistério, acabou sendo levada a ele pelos condicionamentos do próprio curso superior que escolheu. Diz, em seu relato, que nunca pensara em ser professora, tanto que não fez o curso Normal, como era comum às moças na época. Escolheu o curso Científico porque o magistério, claramente, não a seduzia. Fez a faculdade de Belas Artes numa época em que só existiam duas opções: ou se ia para a pintura ou para a licenciatura. Acabou seguindo a licenciatura, que fez em todas as três grandes áreas disponíveis na época: História da Arte, Artes Plásticas e Desenho Geométrico. Quando percebeu, tinha se encaminhado para o magistério. Antes de terminar o curso já estava trabalhando numa escola particular.

Encontrei professores que se decepcionaram com a primeira escolha profissional e acabaram se encaminhando para o magistério. É o caso do professor de Física, que começou cursando a Engenharia Civil. Era o caminho natural para quem, como ele, havia feito uma excelente escola técnica e se formado como Técnico em Edificações. Mas, quando chegou o tempo de estágio, não gostou da experiência no canteiro de obras. Como precisava de dinheiro, dava algumas aulas num cursinho preparatório para o vestibular. A matéria que lecionava era Física e, por isso foi cursar Física na UFRJ. Mas fazia apenas o bacharelado. Como sua

ampliação de carga horária como professor levou-o a lecionar em escolas regulares, uma delas começou a exigir que fizesse a licenciatura. Somente quando viu que precisava da licenciatura para continuar lecionando é que resolveu cursá-la.

Trajetória inversa tem a professora de Ciências, que também se decepcionou com a primeira opção de curso universitário, mas que passou logo para a licenciatura, deixando o bacharelado por último. Ela conta que sua primeira opção no vestibular foi a Comunicação. Explica que deve ter sido dessas coisas de adolescente, que se vislumbra com a propaganda, coisas que não têm nada a ver com o que ela acredita hoje em dia. Entrou para a faculdade de Comunicação e logo no primeiro semestre viu que não era nada daquilo que queria. Não sabia muito bem que rumo tomar. Gostava muito de Geografia, por causa de um professor que teve no ensino médio, mas a Biologia chamava mais a sua atenção. Tinha certo saudosismo da época de escola e atribui a isso o fato de optar de imediato pela licenciatura ao mudar para a Biologia. Depois de licenciada é que resolveu fazer o bacharelado.

A entrada para a faculdade abriu os horizontes de outro professor, o de História. Ele sempre pensava em fazer carreira militar. Chegou à faculdade pensando em entrar para o Quadro Complementar de Exército. Mas, segundo ele, a faculdade mostrou que poderia ter outras opções. Pensando assim, juntou a sua experiência de magistério, como voluntário em pré-vestibular comunitário, e aproveitou para redirecionar o seu curso de História para a licenciatura, mas sem deixar de participar em grupos de pesquisa na própria universidade, como bolsista de iniciação científica.

Outro professor, o de Educação Física, descobriu antes mesmo de entrar para a faculdade que não seguiria o seu antigo desejo de ser Engenheiro Agrônomo. Foi de imediato para a Educação Física, com licenciatura. Pode ter pesado em sua decisão o fato do pai ser desportista, jogador de futebol profissional. Da agronomia, parece que permanece a ligação bucólica que mantém com a natureza desde os tempos de criança, quando passava períodos na fazenda dos avós. Mas mantém ainda outras opções em aberto. Atualmente pensa seriamente em fazer Publicidade. Mas essa idéia vem amadurecendo a partir de sua própria prática docente, pois na área de Educação Física promove eventos

esportivos constantemente. Acha que um curso de Publicidade poderá potencializar ainda mais as atividades que realiza hoje, como professor.

São verdadeiras guinadas nos projetos de vida, como se percebe. A mudança ocorrida com o professor de Matemática é bastante emblemática dessas escolhas que redirecionam a vida profissional para outro lado diametralmente oposto. Desde pequeno, ele teve muita habilidade para o piano e a família deu muito apoio. Foi estudar piano e gostava muito disso. Aos 12 anos já despontava como virtuose e resolveu ser pianista. Em seus estudos, chegou à Escola Nacional de Música mesmo antes de terminar a escola básica. Diz que naquela época não era preciso terminar a escola. Cada estudante se matriculava e pedia para fazer os exames. Os professores informavam a matéria a ser estudada: teoria, harmonia, ditado e determinada peça de piano. Cada aluno se preparava com seus professores particulares e ia para a prova, independentemente da idade. Quando já estava formado e terminando o segundo grau, aos 17 anos, seu pai aconselhou-o a pensar muito sobre sua carreira, para não terminar como pianista de boate. Não quis arriscar e foi cursar Engenharia. Formou-se naquele curso e chegou a exercer a profissão. Mas começou a pesar as diferenças de satisfação que sentia quando estava trabalhando como engenheiro e quando estava dando aula, atividade que exercia desde o início da faculdade, em cursinhos pré-vestibulares. Cursou a licenciatura por exigência legal, mais tarde, quando já se considerava experiente no magistério.

Para os dois últimos entrevistados, a definição da área de atuação foi tranquila. Mais difícil foi escolher a disciplina. João, que também não pensava em ser professor, queria fazer alguma coisa na área das Ciências Sociais. Gostava muito de História e chegou a pensar em fazer Antropologia. Por influência do pai, que o levava a visitar muitos museus, sempre gostou da cultura universal e da história da humanidade. O gosto por História e Antropologia vinha desta vivência. Mas um professor, de quem gostava muito, foi decisivo na sua opção pela Geografia. No entanto, ainda no início da faculdade de Geografia não tinha clareza se faria a licenciatura ou não. Como trabalhava como inspetor de alunos num curso preparatório para o vestibular, atividade que permitia conciliar trabalho e estudo, foi se aproximando cada vez mais da docência.

A professora de História diz que sempre teve tendência para a área de exatas. No primeiro grau sempre se destacava em Matemática. Quando passou a

estudar violão foi se interessando mais por atividades culturais e se envolveu em política. Ainda no segundo grau teve pequenas experiências de docência com aulas de violão, aulas de apoio em inglês e como voluntária num curso pré-vestibular comunitário. O magistério passou a ser uma possibilidade de militância política. Escolheu a História “para fazer a mudança social”, porque via essa possibilidade a partir da disciplina, formando uma nova geração mais consciente.

Enfim, pelo que se percebe das falas dos professores entrevistados, os caminhos que os levaram ao magistério são bem variados, marcados por certa casualidade, talvez a maior constante entre todos os relatos. A quase totalidade dos entrevistados não pensava em lecionar. Quando se deram conta, aí estavam. Mas não deixaram o seu desenvolvimento profissional ao acaso. Cedo ou tarde, assumiram pessoalmente os rumos das trajetórias que os conduziram ao magistério. Tinham possibilidade e capacidade para fazer outra coisa. Escolheram ou continuaram no magistério porque quiseram, e isto pode ter feito toda a diferença. São felizes no que fazem, pude ver. Mas são, acima de tudo, profissionais.

Como já apresentei no primeiro capítulo, o conceito de profissão continua a apresentar limitações. Sob diversos aspectos, o magistério não é visto pelos autores como uma profissão. A confirmação de que o profissionalismo docente pressupõe uma escolha pessoal vem fortalecer um aspecto importante da profissionalização do magistério.

**2ª implicação: o fator humano dá qualidade profissional ao trabalho docente.**

Primeiro é preciso discorrer sobre os “sentidos”, termo que aparece no título deste capítulo e da própria tese. No início do trabalho, disse que tomei o termo “sentidos” de Lukács, que passou para Mészáros, que foi nacionalizado por Antunes (2003). Não são as únicas referências, mas as que escolhi. Explico minhas razões.

No processo de construção do projeto de pesquisa e elaboração da tese fui tomado por leituras que faziam alusões aos sentidos. Parecia, de repente, que o termo se encontrava em todas as partes. Nem sempre os autores empregavam especificamente o termo, mas falavam de coisas muito próximas. Por exemplo, o artigo de Basso (1998), que falava de “significado e sentido do trabalho docente”,

ao procurar caracterizar a natureza deste trabalho. Mas a minha discussão não passava tanto pelo significado e nem pelo “sentido”, tomado no singular.

O singular iria remeter-me diretamente à psicologia, que tem desenvolvido largamente o conceito e o aplicado à busca de sentido de vida, como orientação clínica, inclusive. Esta acepção não se distancia do que se pretende com a aplicação do termo no plural. No entanto, se fosse fazer uma revisão bibliográfica do uso do termo na psicologia não poderia parar por aí, pois é assunto de vasta produção teológica também, e em várias denominações religiosas, muito antes da psicologia se pronunciar e agora também, como a principal contribuição da teologia diante da “liquidez” da pós-modernidade.

Falar em “sentidos”, no plural, pareceu-me mais apropriado, pois ajuda a entender processos de socialização mediados pelo trabalho e, por isso, com potencial para a construção do campo da sociologia da educação. Como entender os sentidos do trabalho, então?

Os sentidos, como aplicados neste estudo, estão ligados à velha disputa entre capital e trabalho. A querela é antiga, embora um tanto esquecida na atualidade. Paradoxalmente, é extremamente atual, e está na origem das aceleradas transformações do trabalho e dos empregos hoje. A idéia de metabolismo social do capital (Mészáros: 2002) pode explicar, em grande parte, as mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho. Para entender essa noção, primeiro é preciso estabelecer uma distinção entre capital e capitalismo. Para Mészáros, o capital antecede e também é posterior ao capitalismo. O capitalismo é apenas uma forma de organização do capital. Por causa de confusões dessa ordem, as experiências socialistas típicas do século XX não conseguiram superar a capacidade do capital de se adaptar a outras formas de organização social não capitalista. As revoluções socialistas combateram o capitalismo, mas não perceberam a força do capital que, de forma metabólica, permanecia vivo na nova organização social. Em suma, o capital sempre irá procurar alguma forma de, independentemente do tipo de sociedade, subordinar o trabalho aos seus interesses.

A confusão entre capital e capitalismo também gerou conclusões apressadas do outro lado. É o caso de Gorz (1982). Esse autor, malgrado a confusão em que se vê enredado, traz uma bem estruturada discussão sobre a autonomia das práticas individuais numa sociedade pós-socialista. Não deixa de

ser um trabalho ideologicamente comprometido com o capitalismo, mas antecipa a derrocada das experiências socialistas, pois o original é de 1980, e prevê uma forma de ocupação do vazio político deixado pela superação dessa forma concreta de organização social. Numa leitura atual, é fácil identificar o quanto suas teorias ficam limitadas a especulações. Mas não posso deixar de vê-lo como um visionário, inclusive ao tratar de temas pertinentes à escola, como o diálogo que estabelece entre Marx e Illich, sobre a organização dualista do tempo-espço.

O trabalho de Antunes (1995) foi uma resposta ao texto de Gorz. Ali o autor discute a crise contemporânea e a nova ordem internacional que se estabeleceu a partir dos fatos históricos que marcaram a falência da experiência soviética de socialismo. Baseado em Mészáros, portanto levando em consideração a distinção entre capital e capitalismo, Antunes procura mostrar como o trabalho ainda continua a ser central nas organizações sociais, apesar de suas mutações. Explica a ascensão do toyotismo, como uma adaptação paradigmática do fordismo, e discute as repercussões da “acumulação flexível” sobre o proletariado ou as pessoas-que-vivem-exclusivamente-do-trabalho. Por acumulação flexível entende as maquilagens do capital que surgiram concretamente na “terceira Itália”, onde regiões passaram a se especializar em determinados produtos. Em vez de grandes fábricas, a nova organização da produção passou a exigir várias pequenas empresas articuladas em rede, num processo de terceirização. Com isso, segundo o autor, o processo de alienação do trabalho, típico da imposição das linhas de montagem fabris, tornou-se mais sutil. Com o advento das pequenas indústrias houve também a desmobilização sindical dos trabalhadores, que ficavam mais expostos em pequenas comunidades de produção. Essa flexibilização da produção, então, gerou a flexibilização do próprio trabalho, reorganizado.

A reorganização do trabalho, resultado da “acumulação flexível” do capital contemporâneo, foi retomada por Antunes em outro livro (2003). Contra as aparências mostradas pela ascensão do neoliberalismo, visíveis no itinerário da “Era Thatcher”, na Inglaterra, que levou à “terceira via” de Blair, o autor levanta razões para a defesa da centralidade do trabalho na sociedade atual. Negar o papel desempenhado pelo trabalho na construção da sociedade de hoje é esvaziar a própria vida social de sentido. Frigotto (1996) tem um capítulo dedicado especificamente à discussão do fim da sociedade do trabalho e sobre a não

centralidade do trabalho na vida humana. Explica as teorias que sustentam as teses da descentralidade e faz a crítica da crítica. Desemboca na mesma questão formulada por Antunes. Em ambos, o problema está na proximidade do pensamento de Habermas com o estruturalismo francês. Segundo os dois críticos de Habermas, a noção genérica de interação social, em contraposição à economia, coloca a comunicação, entendida quase sempre como linguagem, no centro das organizações sociais, desconsiderando a dimensão ontológica do trabalho e mascarando os reais efeitos da reorganização do capital sobre as pessoas e a sociedade. Se se considera a presença do capital na reorganização da sociedade, não há como negar a centralidade do trabalho, necessário à sua sociometabolização.

Ao falar de sentidos, pretendo ultrapassar a perspectiva própria de sua acepção no singular para pensar a socialização que acontece através do trabalho. Se o trabalho é que constrói o ser social (Lukács, *apud varii*), como preservar a pessoa que se socializa em cenários em que parece que o trabalho está subjugado aos interesses do capital? Que sentidos são mais favoráveis à preservação do sentido humano no processo de socialização pelo trabalho?

Aplicados ao trabalho docente, os sentidos evidenciam o falso dilema entre escolas públicas e privadas que tem dominado o debate educacional dos últimos anos. Educação é um bem público. No entanto, esta afirmação não significa que todas as escolas públicas estejam voltadas para este fim, de um lado, e que a escola privada não contribua para que a educação alcance este objetivo, de outro.

Existem muitas diferenças entre escolas de uma mesma rede pública de ensino. Nesse sentido também se inserem as pesquisas em torno do “efeito estabelecimento” e os próprios relatos dos professores pesquisados, que confirmam estas diferenças. Algumas razões se encontram no local da escola, dentro e fora dela, como afirma o professor de História:

“A gente tem que ser camaleão. Dentro da esfera pública já existe uma diferença muito grande. Existem escolas com excelentes professores, uma excelente direção, e aquela escola acaba sendo modelo dentro de uma instituição. Trabalho numa escola assim. (...) Parece que o universo conspirou para que ela desse certo. No entanto, estou noutra da mesma rede municipal que é o oposto. Se numa a gente pode estar formando profissionais de sucesso, noutra a gente sabe que os alunos vão sair daí para o mercado informal de trabalho. Isso com o mesmo padrão, com os mesmos recursos. (...) A diferença está na participação da comunidade e de como os pais vêem o estudo na vida dos filhos. Quando os pais assumem a responsabilidade pela escola ela funciona melhor. Se eu tenho algum aluno com problema e chamar um pai, sei que numa escola o pai virá e noutra,

não. Na outra, a escola é vista como um depósito de aluno, pois ele está lá porque não tem onde ficar. Quando o pai assume a responsabilidade da formação do filho, independentemente de ser pobre ou não, a escola ganha mais corpo.”

(Nilton - História)

Além das diferenças locais, as escolas estão à mercê das políticas públicas de educação, que nem sempre ajudam a escola pública a alcançar seus objetivos públicos. Vários professores denunciaram em seus depoimentos que a burocratização das estruturas educacionais tem sido prejudicial aos professores e aos alunos. As decisões governamentais, que visam a atender a diferentes públicos, não estão imunes ao “metabolismo social do capital”. Assim, é válida a questão sobre se é ou não é pública a escola pública. Mas a própria estrutura e organização do ensino, fruto de políticas nem sempre voltadas para a justiça social, impede que a escola pública realize os seus fins. Escola estatal, então, nem sempre é sinônimo de escola pública.

A dicotomia existente entre escolas estatais e privadas, colocando-as falsamente em campos opostos, é fruto da confusão entre capital e capitalismo, denunciada por Mészáros. Os professores entrevistados mostram que muitas de suas escolas privadas têm projetos educativos voltados para a transformação da sociedade. A compatibilidade de projetos é tal que costumam levar as boas iniciativas para as escolas públicas, com resultados significativos.

O capital trava a sua batalha com o trabalho em toda e qualquer escola. Qualquer esforço a favor do trabalho, nessa luta, é ganho para a integridade dos professores. Isso significa que quanto mais sentido humano se percebe no que os professores fazem, mais sentidos tem a própria profissão docente na sociedade atual. Desta forma, arrisco a dizer que o “fator humano” é decisivo para a construção da profissão docente nos dias de hoje.

Dejours (1997) é um autor que tem no “fator humano” o foco de suas pesquisas. Ele é reconhecido internacionalmente nas áreas da psicologia, serviço social e gestão de empresas, inclusive no Brasil. Ultimamente também tem sido referência constante entre pesquisadores da educação na França e foi trazido à discussão sobre o trabalho docente no Brasil, mais recentemente ainda, por Menga Lüdke (Lüdke; Boing: 2007). A psicodinâmica do trabalho é uma abordagem que enriquece os estudos sobre o trabalho docente, pois os embates entre capital e trabalho deixam marcas de sofrimento nos professores. Já falei do sofrimento anteriormente e da importância de um olhar mais positivo sobre os professores e

sobre o que eles fazem na superação desta situação. O sofrimento, lembrando, acontece quando há uma distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real. O professor deseja fazer uma coisa, mas as condições reais de trabalho impedem que ele alcance os seus objetivos.

Os dados levantados por Lantheaume (2007), a partir de pesquisa junto a professores secundaristas que exercem seu ofício em diferentes contextos institucionais, na França, mostram crescente perda de referência sobre o significado de “um bom trabalho”. Essa seria mais uma evidência da adaptação do ofício docente às novas organizações do trabalho e suas conseqüências, geralmente instaladas como crise, quando os trabalhadores resistem às imposições econômicas. Sem uma referência externa, socialmente construída, a responsabilidade pela realização de um bom trabalho pesa sobre os professores. Em situações institucionais pouco favoráveis à reflexão coletiva sobre as novas regras do ofício, com ênfase na individualização prática do trabalho em sala de aula, tem-se como resultado o sofrimento decorrente do trabalho.

Para superar o sofrimento, segundo Dejours, é preciso colocar em cena algumas estratégias de reconhecimento pessoal, de recuperação da integridade da pessoa. Essas estratégias estão presentes no próprio trabalho, não fora dele. A psicodinâmica do trabalho, então, não é mera perspectiva de análise do trabalho, mas conseqüência do fato de todo trabalho ser realizado por um ser humano.

A expressão “fator humano”, no entanto, precisa ser recuperada para que sua aplicação ao trabalho docente não seja contaminada pelos preconceitos que vários estudos da área da saúde deixaram nas organizações, de modo geral. O próprio Dejours ajuda a focar a questão. Segundo o autor, o fator humano vem sendo estudado sob duas perspectivas: uma mais negativa, como falha humana, e outra mais positiva, como recurso humano. É a segunda perspectiva que me interessa e, desde já, antecipo que em educação a segunda também precisa ser bem entendida, para não gerar confusão com a idéia de “recursos humanos”, no plural, discutida amplamente e praticamente superada há muitos anos.

No sentido negativo, fator humano está associado a uma falha humana. Por exemplo: um caminhão que tomba numa curva. Quando os especialistas verificam que não havia nada de errado com estrada e o caminhão funcionava perfeitamente e que a causa do acidente é atribuída à alta velocidade do veículo, a conclusão técnica é que a causa do acidente foi o “fator humano”. A falha não foi objetiva,

mas subjetiva. Nesta perspectiva, em relação aos objetivos da ação, sempre há uma preocupação com a segurança e a qualidade é tratada separadamente da segurança. Em relação às condutas humanas, procura-se prever todas as situações de trabalho, o que gera a produção de uma série de normas funcionais, baseadas em prescrições e disciplina. A falha, erro ou falta leva ao controle, vigilância, instruções, regulamentos, disciplina, sanção ou formação. A pesquisa, nesta perspectiva de falha humana, está voltada para a análise do comportamento, decompondo o comportamento em processos, visando a automatização dos processos para que as falhas não voltem a ocorrer. Esta perspectiva é muito utilizada nas ciências da engenharia, cuja visão antropológica de fundo segue uma estrutura modular, com fragmentação dos processos e abandono de uma visão mais holística. Finalmente, a tecnologia, nesta abordagem de falha humana, é empregada de forma mais ou menos unívoca, designando coisas, máquinas, instalações, equipamentos, processos mecânicos e autômatos. Em relação ao trabalho, restam apenas duas hipóteses nesta visão: negligência ou incompetência, de um lado, ou erro de concepção e prescrição nos manuais, de outro. Por fim, nesta visão mais negativa de fator humano, o trabalho é objeto das ciências da natureza, segundo Dejours.

Aplicada ao trabalho docente, esta perspectiva negativa em geral remeterá os erros da prática dos professores à formação inicial. Os dados que consegui construir no conjunto da pesquisa para esta tese mostram que tanto o sucesso quanto o fracasso dos professores não têm uma relação estrita dependente de sua formação inicial. Vários estudaram em instituições formativas de reputação comprovada. Fiz questão de manter seus nomes justamente pelo reconhecimento da qualidade da formação que dão. No entanto, outros se formaram em instituições de menor projeção e sem a mesma reputação. Isso mostra a relatividade das instituições formadoras no sucesso dos professores, como meus entrevistados, que mostram profissionalismo. Por outro lado, seria muito fácil e extremamente injusto atribuir o fracasso à formação inicial. Nesta lógica, ainda, constatada a “falha humana”, a saída sempre será remeter o problema às instituições formadoras, desconsiderando o peso das condições de trabalho e também dos próprios professores, pela forma como encaram a profissão.

Na perspectiva positiva de “fator humano”, retornando às explicações de Dejours, há uma preocupação maior com a qualidade do trabalho e a segurança é

consequência da qualidade. Nem todas as situações de trabalho podem ser previstas, deixando lugar para o desconhecido. As normas são gerais, culturais e baseadas em valores. As pesquisas, nesta perspectiva, consideram mais a motivação, a comunicação e a cultura das empresas, enfocando mais precisamente: análise das condutas, relações de trabalho, análise das interações sociais e afetivas e análise das estratégias dos atores. É uma abordagem mais própria das ciências da administração e gestão. Segue um modelo holístico e interativo, mobilizando conceitos como representação, intencionalidade e estratégia. O ser humano é um ator social. Esta perspectiva do recurso humano considera a tecnologia não como técnica, mas associada às habilidades do ser humano, ao saber fazer, ao manejo de instrumentos e de ferramentas, sempre como envolvimento do próprio corpo. Em relação ao trabalho em si, a análise é centrada na conduta, que é tida como parte visível do comportamento. Discute-se, nessa visão positiva, a iniciativa, o engajamento e a motivação. O trabalho, em síntese, é objeto das ciências humanas e sociais.

Seria possível falar em “fator professor”? Mesmo em condições de formação e de trabalho menos favoráveis, a forma como o professor encara a profissão pode fazer a diferença. Um aprofundamento da perspectiva positiva pode trazer para os estudos do trabalho docente vários aspectos que estão esquecidos, voltado para o “fator professor”. Por exemplo: a introdução de novas tecnologias nas escolas, que tem se apresentado problemática pelo professores porque vem sendo aplicada como mera tecnologia. Várias pesquisas sobre as TIC nas escolas mostram que, na visão de muitos professores, elas não passam de ferramentas que podem potencializar a atuação do professor. Seria uma dimensão do “fator professor”? Os meus entrevistados usam a tecnologia tanto quanto suas limitações pessoais e institucionais permitem, o que mostra que, na sua prática, elas estão a serviço da docência e não o contrário.

Não é necessário maior aprofundamento na questão do fator humano, visto como recurso humano, para mostrar que esta perspectiva não pode ser confundida com a aquela que trata meramente dos recursos humanos. Como recurso humano, no singular, é preciso entender a pessoa e suas interações, com tudo o que envolve as relações, sejam os espaços físicos, os instrumentos, o tempo ou as circunstâncias. Indo além, o estudo sobre o trabalho docente, mais cedo ou mais tarde, terá que considerar o fator humano, nessa perspectiva positiva de recurso.

Na complexidade da realidade da educação, emerge sempre mais forte o papel do professor, como pessoa e como profissional, que sempre foi decisivo, mas atualmente pouco considerado nas reformas propostas, que tendem a encarar os problemas como falhas e tentam corrigi-los com uma formação continuada que segue o mesmo modelo da formação inicial.

3ª implicação: o estudo de professores itinerantes ajuda a entender a profissionalidade docente hoje.

Não há como entender a complexidade da profissão docente hoje e o papel da formação dos professores fora da idéia de profissionalidade. Já tratei no assunto ao apresentar a tripla distinção de Bourdoncle (1991) da profissão: profissionalidade, profissionismo e profissionalismo. A profissionalidade, nesta visão, tem o caráter de projeto. É o que muitos sonham encontrar quando escolhem uma profissão.

De forma semelhante, encontramos o termo profissionalidade sendo empregado por Morgado (2005). Também coloca a profissionalidade como expectativa, embora já ressalte que, no caso dos professores, não se pode falar do papel do professor como se fosse algo previamente e genericamente atribuível. O recurso que Morgado faz à profissionalidade procura dar conta de explicar a gama de contextos em que o professor exerce o seu ofício. Por isso a profissionalidade é carregada de conflitos, a começar pela distância entre as expectativas sociais em relação ao professor e a interpretação que cada professor pessoalmente faz dessas expectativas. Ainda não saímos do campo das expectativas, daí a semelhança com o uso que Bourdoncle faz do termo.

A acepção que tenho procurado adotar, embora com alguma ligação com as noções anteriores, procura seguir uma definição um pouco mais precisa de profissionalidade. Não é um mero jogo de palavras, ou mais um neologismo criado para matizar algum aspecto da profissionalização. Considero que o termo é substantivo e está ligado às mutações pelas quais o trabalho tem passado nos últimos anos. Segundo Bourdoncle e Mathey-Pierre (1995), o termo profissionalidade tem sua origem na Itália, nas mobilizações sindicais dos anos 1960, para fazer frente às rápidas mudanças que estavam ocorrendo no interior da organização do trabalho. Ao passar para a França, mesmo podendo ser traduzido por profissionalismo em alguns casos, gerou o neologismo profissionalidade, para

designar capacidades, saberes, culturas e identidades profissionais em contextos de mudanças na organização do trabalho. Mas a noção permaneceu instável, segundo os autores, e até mesmo ambígua, pois foi cooptada pelas empresas, que a carregaram do sentido próprio das mutações aceleradas que passaram a caracterizar o mundo do trabalho. Algo, no entanto, mantinham do termo original utilizado pelos sindicatos italianos: a necessidade de uma formação profissional mais versátil. Por isso, a meu ver, falar de profissionalidade é falar de expectativas profissionais. Como a organização do trabalho está mudando, é preciso falar de novas expectativas a respeito dos futuros trabalhadores.

Quando penso em profissionalidade estou me referindo especificamente a um modelo que supera a idéia de qualificação para o trabalho, como ensinam Courtois e outros (Courtois; Mathey-Pierre; Portelli; Wittorski: 1996). O termo qualificação está associado a um modelo de empresa caracterizado pelo desenvolvimento de grandes firmas industriais, organização taylorista do trabalho, administração centralizada, negociações salariais somente, gestão da mão-de-obra pela antigüidade e sindicalismo forte. O termo profissionalidade emerge num contexto caracterizado por estruturas descentralizadas, pequenas unidades de produção, desenvolvimento da produção de serviços, flexibilidade da empresa, descentralização das responsabilidades, desprendimento dos saberes de seus *métiers* tradicionais, interdependência de funções, desenvolvimento de interações, personalização, redução do número de trabalhadores e aumento dos seus níveis de qualificação, iniciativa pessoal e polivalência, recuo do movimento sindical e pressão sobre os salários pelo medo do desemprego.

As armadilhas da qualificação já foram apontadas por Braverman (1977). Ao final do livro, a título de nota sobre a qualificação, pensa o futuro dos grupos de trabalhadores mais instruídos. Na época em que escreve, no início da década de 1970, questiona a idéia da qualificação a partir de dados sobre as transformações do trabalho, especialmente o não material, nas quatro décadas anteriores. Ia contra a corrente dominante, que pregava a qualificação como única alternativa para a manutenção do emprego. A chave para o seu questionamento está na idéia da qualificação média, cujos níveis de exigência subiam a cada ano, segundo as estatísticas. Segundo o autor, a os níveis da qualificação real tendiam não para a média, mas para a polarização, para baixo. Com isto quer dizer que, a despeito da vertiginosa qualificação de uns poucos segmentos da sociedade, o pequeno

crescimento médio da qualificação, mesmo sendo positivo, pouco ou nada significava para a grande massa dos trabalhadores. E conclui: “quanto mais o trabalhador precisa saber a fim de continuar sendo um ser humano no trabalho, menos ele ou ela conhece. Este é o abismo que a noção de “qualificação média” oculta” (p. 360).

Em outras palavras, a mera qualificação pode preparar o trabalhador para alguma tarefa específica, mas isso não garante que com ela possa aumentar sua compreensão sobre o processo produtivo. Por isso, em última análise, prefiro utilizar o termo profissionalidade em vez de qualificação. A realidade dos professores itinerantes é a amostra mais evidente de que não se pode mais entender a formação para o magistério em termos de qualificação para o trabalho, mas sim como profissionalidade. Nem a formação inicial e tampouco “cursos de reciclagem” conseguem dar conta dos desafios que um professor enfrenta no seu dia-a-dia. Talvez mais do que em outras profissões interativas, o trabalho docente envolve uma profissionalidade caracterizada cada vez mais pela imprevisibilidade.

Nem mesmo as condições de trabalho bastam para o sucesso do professor. Entrevistei dois professores que trabalharam numa mesma escola municipal. Um deles continua lá e faz um trabalho que se destaca. Outra professora, no entanto, não conseguiu trabalhar naquelas condições. Diz que subia a favela chorando e com medo. No entanto, consegue realizar um excelente trabalho em outra escola da mesma rede, embora num contexto diverso. Uma rápida sondagem certamente mostrará que fatores humanos podem estar na origem de muitas dificuldades encontradas. Estes fatores são relativos à profissionalidade que, entre outras coisas, pode apontar o gênero como determinante para o sucesso ou insucesso do professor, como deve ter sido o caso dos dois professores que citei acima. É uma condição pessoal determinando o trabalho.

Marc Durand e outros (2005) falam da “situatividade” da ação do professor, querendo dizer, com isso, que toda ação do professor é situada, circunstancial. A partir desta constatação, propõem uma abordagem ergonômica que pretende fazer uma análise do trabalho e, sobretudo, da forma como é desenvolvido, para, das interações situadas e das circunstâncias em que elas ocorrem, poder articular um processo de formação que estabeleça uma ponte rigorosamente científica entre a teoria e a prática.

Outras áreas que estudam o trabalho, como a psicologia do trabalho, por exemplo, também vêem o trabalho docente como uma “ação situada” (Guigue: 2001). A melhor definição de ação situada encontrei em Suchman (apud Clot: 2006, p. 107): uma “ação que é inseparável da situação em que se insere e veicula uma interpretação diferente em cada contexto diferente”. Esta idéia de ação situada é fundamental para o melhor entendimento da profissionalidade docente. Aqui no Brasil, quem tem conseguido associar o trabalho docente a uma ação situada é Jacques Therrien, que vê nesse tipo de ação o substrato para entender o “saber-ensinar-bem”. Trabalha, como outros, na linha da ergonomia (Therrien e Loyola: 2001). A ergonomia, aplicada à docência, toma uma perspectiva diferente daquela da área da saúde. Tanto na saúde quanto na educação, a ergonomia estuda a relação do trabalhador com o seu contexto de trabalho. Entretanto, na saúde ela busca, sobretudo, assegurar o bem-estar do trabalhador, enquanto que na educação, além disso, visa à eficácia do próprio trabalho, desvendando aspectos decisivos do “saber-ensinar-bem” e da própria transmissão desse saber na formação inicial. Mesmo em condições frágeis o professor pode obter êxito em algum aspecto do seu trabalho, que merece ser estudado. O caráter situado da cognição, perspectiva segunda a qual não se pode separar o produto de sua atividade de produção, é defendido pelos autores como fundamentação necessária ao estudo do trabalho docente em particular. Interessa entender o saber ensinar, cujo estudo é complexo justamente pela natureza humana do objeto de trabalho docente e o caráter muitas vezes imponderável dos resultados do mesmo.

Yves Clot (2006) dá dois exemplos de gestão em duas atividades tipicamente de serviços: uma seguindo uma orientação baseada na interação humana como ação situada, que é objeto de qualquer prestação de serviço, e outra que se baseia num modelo de gestão importado do setor secundário, da produção de bens de consumo.

O primeiro exemplo exposto foi o caos instalado nos Correios do mundo inteiro, mas principalmente nos países ricos, depois dos atentados às Torres Gêmeas, nos Estados Unidos. Qualquer pacote, depois dos ataques terroristas, passou a ser suspeito. Há muitos anos o faturamento dos Correios depende mais das encomendas do que de cartas simples. O risco de bombas ou produtos químicos nos pacotes dos Correios colocou em risco a própria atividade, sem contar o mal estar dos trabalhadores, que se mostravam cada vez mais inseguros

para a manipulação das encomendas. A gestão do problema foi centrada nas pessoas. Os Correios padronizaram vários modelos diferentes de embalagens e passaram a orientar cada atendente, para que explicasse pacientemente o problema do envio de quaisquer pacotes e convidasse o cliente a colocá-los, na sua frente, dentro de uma das caixas padronizadas. Tais caixas representavam, desde o início da circulação, a garantia de que eram totalmente seguras, não por teste mecânicos, mas por pessoas que estavam na linha de frente. Como resultado, os atendentes sentiram-se valorizados dentro da organização e a empresa, além de superar a crise, teve um crescimento maior no volume de encomendas justamente pela segurança oferecida.

O segundo exemplo é do Serviço de Atendimento ao Consumidor (SAC), baseado num modelo de gestão típico da indústria de produção de bens de consumo. O trabalho de um *call center*, segundo o palestrante, não está organizado para resolver os problemas dos consumidores. Geralmente nasce atrelado a um produto e o roteiro da organização do serviço pouco se distingue dos manuais que acompanham o produto. Quando o cliente liga para o SAC ele não é atendido por uma pessoa, mas por uma máquina, que apresenta uma série de menus à escolha do cliente, seja digitando um número ou falando. O passo seguinte pode não levar a um atendente humano, mas, quase sempre, a outro menu. Se for possível atender sem chegar a pessoa alguma, melhor. Os cartões bancários e de crédito conseguem passar praticamente todas as informações sem que o cliente necessite falar com qualquer pessoa. O problema parece quando, em outros casos, não existe uma solução prevista na máquina e o cliente finalmente pode falar com uma pessoa. Geralmente o atendente é especializado num único detalhe e não está preparado para resolver o problema do cliente. Acontece das ligações serem transferidas, sucessivamente, para vários outros atendentes, que podem estar ocupados, fazendo com que o cliente fique ouvindo alguma música ou material publicitário enquanto espera. A dimensão do problema aumenta se considerarmos a organização mundial destes serviços. Um cliente da Microsoft nos Estados Unidos, por exemplo, pode estranhar o sotaque do atendente, quando consegue falar com uma pessoa, pois a chamada pode ter sido direcionada para um *call center* localizado na Índia.

Como ensinam Tardif e Lessard (2005), mostrei anteriormente, o trabalho docente sempre foi um setor de serviços e, como tal, a lógica de sua organização

deve estar centrada na interação entre pessoas. A escola tem maior tradição em serviços do que qualquer outro setor produtivo existente nos dias atuais. O modelo empresarial está reorganizando os conteúdos e estabelecendo novos controles sobre os professores e seu trabalho. O estranhamento dos professores diante dessa “involução da escola”, na expressão de Fernanda, se reflete no empobrecimento do ensino, percebido também por vários outros professores, nas escolas que aderiram à lógica pragmática para a organização dos estudos, bem como na percepção dos professores, que sentem que o tipo de trabalho que realizam não se encaixa no modelo.

Há muitos anos Giroux (1997) vem assinalando que o trabalho do professor é diferenciado por ser um trabalho intelectual. Esta afirmação tem suas conseqüências, como explica o autor. De um lado, não se pode enquadrar os professores nas visões tecnicistas ou instrumentalistas, e, de outro, os professores, enquanto profissionais, se distanciam dos discursos que falam da proletarianização do magistério, em voga na época em que escreveu. Da afirmação de Giroux, permanece atual o que efetivamente significa o trabalho docente: os professores são construtores de uma prática intelectual crítica. Eles relacionam os problemas e as experiências da prática diária com questões sociais mais amplas para, junto com seus alunos, desenvolver alternativas práticas de transformação da comunidade em torno da escola. A isso o autor chama de autoridade emancipadora do professor, pois sempre tem a possibilidade de, pelo seu trabalho, interferir na ordem social.

Ora, como é sabido, o trabalho intelectual não pode ser subdividido em partes interdependentes, programáveis e controláveis. Alguns fazeres podem ser planejados e acompanhados, mas a maior intensidade do trabalho do professor acontece quando ele, na interação com os alunos, necessita superar situações imprevisíveis. Somente um acompanhamento mais dialogado com os professores pode dar conta da gestão dos problemas que o professor enfrenta para além da transmissão de conteúdos.

4ª implicação: por uma formação continuada, situada, personalizada, enredada e em serviço.

Como em qualquer tese, é preciso ficar atento à contribuição do estudo para a construção de um campo do conhecimento científico. Procurei mostrar até

aqui alguns achados que enriquecem pesquisas e perspectivas sobre o trabalho docente. Neste quarto e último item, mais do que uma mera implicação, pretendo mostrar algo que considero novo, como uma proposta prática de articulação de tudo o que venho abordando nesta pesquisa. O trabalho de professores itinerantes desafia a formação continuada porque esse grupo evidencia melhor algumas questões que configuram a profissionalidade docente hoje. Se entendemos que a profissionalidade diz respeito a contextos em que a flexibilidade do mundo do trabalho exige uma formação constante, a condição de professor itinerante evidencia melhor esta dimensão. Um professor itinerante experimenta maior diversidade de trabalho do que um professor que leciona numa única escola. A maior flexibilidade de trabalho da condição de itinerância mostra que não é qualquer formação continuada que poderá responder a essas novas circunstâncias. Por causa da profissionalidade docente, que é mais caracterizada entre os professores itinerantes, proponho que formação continuada seja também situada, personalizada, enredada e em serviço. Gostaria de falar sobre cada uma dessas nuances, discorrendo mais sobre um aspecto ou outro, de acordo com a produção já existente no campo. Uma proposta que visa a atender os professores itinerantes certamente será de proveito para o conjunto de professores, mesmo para os que trabalham num único estabelecimento, pois podem estar experimentando outras formas internas de itinerância, que já tive a oportunidade de identificar, mas que não foram o objeto de meu estudo.

Sobre a formação continuada dos professores não resta dúvidas de que ela seja necessária. Tudo parece estar concorrendo para que ela aconteça: subida na carreira docente, com significativas melhoras salariais a cada nova titulação na grande maioria das redes públicas, escolas privadas investindo em reuniões de formação pagas, políticas governamentais destinando recursos para a formação continuada, utilização das TIC e maior aproximação das instituições de nível superior com as escolas básicas. Por tudo o que se viu no decorrer desta pesquisa, no entanto, é necessário que a formação continuada leve em consideração outras circunstâncias, sob o risco de ver limitados resultados e até mesmo esgotando os modelos vigentes.

A formação continuada poderia atingir mais eficazmente os professores se ela fosse situada. O estabelecimento de ensino é a unidade de referência do trabalho docente. Escola é sempre escola em todo lugar, mas cada escola tem as

suas características próprias. É a distinção entre cultura escolar e cultura da escola, proposta por Forquin (1993). Há tanto tempo se fala e se sabe disso e poucos são os projetos de formação continuada que consideram, de fato, esta realidade. A maioria dos cursos de formação continuada oferecidos pelas instituições de nível superior é estandardizada. As parcerias costumam ser com redes e não com escolas especificamente. Quando as iniciativas partem das próprias escolas, como acontece quase sempre na rede privada, são poucas as instituições que têm o hábito do registro das atividades e conclusões tiradas. A cultura da escola precisa ser lida em textos escritos, não apenas em artefatos organizacionais. Sem o registro, o que se percebe são ciclos temáticos que vão e voltam, como mostram os entrevistados. Alguns temas são necessariamente permanentes, como o currículo e a avaliação, por exemplo. Mas se não houver registro, pouco se avança. Como já foi dito, além da itinerância, a rotatividade é outro fenômeno que dificulta a escola formar um corpo docente mais estável. Muitos professores, especialmente no início da carreira, tendem a passar por várias escolas até conseguirem lotação definitiva em uma. Com tantos profissionais circulando pelo estabelecimento, o registro da formação continuada é praticamente o único instrumento possível de seqüenciamento do processo. Dentro da escola, professores e alunos estão em constante rotatividade. Por isso, outra dimensão a ser considerada numa formação situada é o constante acompanhamento da cultura juvenil dentro da escola. Algumas propostas podem não servir para determinados grupos como servem para outros. Os professores entrevistados mostram que em alguns colégios foram propostas mudanças, que não funcionaram em outros. Para espanto de muitos, existem vários exemplos de sucesso de propostas fracassadas em outros espaços.

Seria um ganho significativo para a formação continuada se ela fosse personalizada. Mesmo uma formação devidamente situada na cultura do estabelecimento pode apresentar limites por causa das diferenças internas à organização e ao próprio corpo docente. Colocar num mesmo grupo professores das séries iniciais, do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio pode ajudar na construção de uma identidade corporativa mais geral, mas não responde às necessidades urgentes de formação que os professores solicitam. Existem temáticas diferentes num e noutro segmento. Por outro lado, o corpo docente é formado por diferentes faixas etárias ou tempo de efetivo exercício do

magistério. Para alguém em início de carreira determinados estudos podem ser mais significativos que para professores com vários anos lecionando na escola e antigos na profissão.

A perspectiva da circularidade de saberes comporta um desafio. A perspectiva implica outra socialização da pesquisa (Étévé:2005), incluindo aí “especialistas e profanos”, como diz a autora. Apesar das dificuldades ainda encontradas na relação entre a academia e a escola básica, onde as parcerias quase sempre são lideradas pelos pesquisadores acadêmicos, a pesquisa ainda se apresenta como uma grande oportunidade de personalização da formação continuada. Através da pesquisa, o professor pode ir atrás de respostas para os seus próprios problemas ou questões, relativos às suas práticas, mas também a questões mais amplas e teóricas.

A pesquisa, no entanto, não é a única possibilidade de personalização da formação continuada dos professores. As comunidades de prática, amplamente utilizadas na gestão empresarial, podem significar grande ganho em direção ao atendimento mais personalizados das necessidades dos professores. Associo a elas a idéia de “operador coletivo”, sugerida por Courtois e outros (Courtois; Mathey-Pierre; Portelli; Wittorski: 1996), já explicada anteriormente. A associação das duas dinâmicas permitiria aos professores formar grupos de estudo de acordo com seus interesses. Nos grupos, poderiam participar tanto professores da escola privada quanto da escola pública, bem como pesquisadores. Não se trata de elaborar um projeto interdisciplinar, que seria complicado para os professores itinerantes, como já vimos, mas de tentar resolver um problema a partir de diferentes visões. A coletividade, nesta dinâmica, aparece nas ações. A utilização de recursos tecnológicos, que facilitam o trabalho coletivo e a distância, poderia potencializar as soluções.

Outra questão a acrescentar na discussão sobre a formação continuada é a consideração da capilaridade das instituições. As instituições formam redes interconectadas, mesmo que os elos não sejam muito evidentes. Por isso, a formação continuada necessita ser também enredada, que necessita considerar mais a interdependência das instituições. Este fator está muito relacionado ao que venho pesquisando sobre a formação de professores dentro da escola. No mestrado, estudei um projeto bem estruturado de formação continuada assumido pela escola. Na pesquisa do doutorado encontrei diversas escolas com projetos

semelhantes: tempos comuns e periódicos, quinzenais ou semanais, reservados à formação dos professores e regimento remunerados. Estudar os professores itinerantes mostrou os limites de tais projetos. Por não considerarem a interdependência das escolas, há muito investimento duplicado. Os problemas das escolas não são tão diversos assim, para que cada qual caminhe para o seu lado. Os contextos locais são determinantes, mas estes contextos não se limitam aos muros de cada escola.

Outra dimensão da interconexão entre as escolas diz respeito à relação da escola básica com as instituições de ensino superior e dessas entre si. A academia não tem a escola básica e os seus professores apenas como objeto de pesquisa. Na área da educação existe uma interdependência, inclusive de mercado. Mas as instituições de nível superior não se vêem, baixando o olhar, interdependentes das escolas. Também não trabalham conjuntamente, entre instituições formadoras para resolver os problemas da formação continuada dos professores. Na cidade do Rio de Janeiro são inúmeras as ofertas de formação continuada oferecidas pelas instituições de nível superior. Cada opção segue linha diferente. Um trabalho mais articulado poderia potencializar essa diversidade de olhares, para ganho de professores e pesquisadores.

Também percebo interdependência entre escolas estatais e privadas. Por que não promover encontros de professores sem estas barreiras? Pensar a escola em seus contextos locais implica a articulação dos vários estabelecimentos de uma mesma região. A premissa de que toda oferta educativa é um serviço público obriga as escolas privadas a pensarem iniciativas voltadas para políticas públicas de educação. Não é admissível que existam ilhas de eficácia em meio a fracassos. Os problemas da escola privada não se resumem ao mercado, mas são mais amplos, remetem a uma ecologia social cada vez mais importante para uma convivência pacífica, especialmente nas grandes cidades.

Finalmente, proponho que a formação continuada seja feita em serviço. Algumas vezes educação continuada e educação em serviço são utilizadas como sinônimos. Mas são coisas distintas. Todos os professores entrevistados mostraram apreço pelo estudo e desejam continuar estudando. Mas a maioria não teria condições financeiras que permitissem se licenciar do emprego para uma dedicação exclusiva aos estudos. Apesar de algumas redes públicas permitirem licenças com vencimento, é provável que a grande maioria deles estaria com

algum vínculo empregatício em alguma escola. O atual plano da Pós-graduação no Brasil se propõe atender à formação continuada de professores da escola básica. No entanto, se não houver adaptações concretas às condições dos professores, dificilmente este objetivo será alcançado. A disponibilidade para o estudo pode favorecer demasiadamente estudantes sem nenhuma prática profissional. Isso não seria problema se os cursos de especialização, mestrado e doutorado não fossem parte da vida dos professores da escola básica e, agora, contemplados no próprio planejamento da PG. Vejo a necessidade de ofertas de cursos que permitam ao professor frequentar, sem que tenha que reduzir drasticamente a sua jornada de trabalho. Esta redução é impensável para a maioria. Como as bolsas de estudo não admitem nenhum vínculo empregatício, os professores itinerantes, que são quase um terço dos professores brasileiros, ficam de fora dessas oportunidades. Perdem os professores, mas perde também a academia, por não poder contar com a riqueza da experiência do trabalho dos professores.

Muitos aspectos da formação continuada colocados aqui já acontecem em alguns lugares. A novidade de minhas proposições é sua articulação, considerando a real complexidade da escola. Não pretendo que sejam prescritivas. Naquilo que parecem prescrições, gostaria que se percebesse mais a crítica às modalidades existentes do que uma receita de sucesso pronta e acabada.