

4 Imagens sobre o trabalho docente

Neste capítulo vamos apresentar as imagens construídas sobre o trabalho do professor pelos docentes-enfermeiros da Escola de Saúde. Considerando-se que ambas as profissões, enfermagem e docência, são eminentemente profissões da interação humana e que seu “objeto de trabalho” é o ser humano, voltamos nosso foco de análise para o trabalho docente desenvolvido na escola por estes sujeitos “bi-modais” - docentes-enfermeiros – e procuramos conhecer as atividades em sala de aula, não deixando de considerar que esta sala de aula traz as marcas da instituição.

4.1 O trabalho e o trabalho docente

Em um passado nem tão distante, a sociologia do trabalho tentou definir a identidade e a ação dos atores sociais conforme seu *status* no sistema de produção de bens materiais (Tardif, 2005). O trabalho produtivo era tido como o coração da sociedade, pois ao mesmo tempo em que a mantinha, permitia que se desenvolvesse. Segundo diversos autores (Coster & Pichault, 1998; Tourraine, 1998, *apud* Tardif, 2005, p. 16) essa visão ainda embasa o neoliberalismo. Essa visão do trabalho constitui sua “moral”:

O ser humano é definido ontologicamente como um ser do dever; o trabalho – subentendido o trabalho produtor de bens materiais – é o primeiro dos deveres, o meio por excelência de cumprimento dos outros deveres; (...) 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. (Lalivé-d’Épinay *apud* Tardif, 2005, p.16-17)

E o trabalho docente? Como o autor se posiciona? Tardif afirma que o ensino vem sendo classificado como um trabalho secundário, à margem da esfera de produção, subordinado a ela, devendo preparar os trabalhadores e seus filhos para sua verdadeira vida – o trabalho. Diversos autores, dentro da sociologia da educação, já classificaram os profissionais do ensino como improdutivos (Braverman, 1976; Harris, 1982), como promotores do desenvolvimento do capitalismo (Bowles & Gintis, 1977) ou como agentes da reprodução

sociocultural (Bourdieu & Passeron, 1970). Mas nesta pesquisa, me alinho a Tardif e sua afirmação de que, longe de serem trabalhadores secundários ou periféricos, os trabalhadores docentes são trabalhadores da interatividade, e a chave para a compreensão das mudanças sociais.

Tardif sustenta esta afirmação em quatro pilares: a) há aproximadamente cinquenta anos os trabalhadores de bens materiais não constituem mais o arquétipo da classe assalariada, nem o principal fator de produção e transformação das sociedades¹⁹; b) o número de trabalhadores prestadores de serviços, cientistas e técnicos, cresce na mesma proporção que o número de trabalhadores industriais cai, levando autores como Naisbitt (1982) e Stehr (1994) a afirmarem que nos encontramos na sociedade do conhecimento, onde a gestão, distribuição e criação de informações são socialmente muito mais valorizadas; c) o crescimento numérico e social destes profissionais está intimamente relacionado à necessidade de formação longa e de alto nível para gerenciar as novas tecnologias; d) por fim, estas mudanças levam a um maior reconhecimento das profissões que tem os seres humanos como “objeto de trabalho”. Ou seja, ao trabalho interativo citado a cima, em que se incluem os professores e enfermeiros.

Tais ofícios não têm uma linha bem definida sobre seus limites profissionais, seu processo de trabalho é a própria relação do trabalhador com as pessoas, objetivando manter, mudar ou melhorar a situação destas pessoas que são suas “matérias-primas” e a sua própria condição. Como afirma Tardif (2005), “*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*” (p.34).

Todos os ofícios interativos tem como base de seu desenvolvimento fortes mediações lingüísticas e simbólicas entre os atores, bem como competências reflexivas e capacidades profissionais (conhecimentos acadêmicos) para gerir as interações a medida que vão acontecendo.

¹⁹ Segundo Tardif (2005) desde 1956 a superioridade numérica dos trabalhadores industriais está em queda livre, em 1940 eram 51,4% dos trabalhadores, em 1972 eram 35,8% em 1990 eram apenas 27%, em contrapartida os trabalhadores da área de serviços crescem sem parar, em 1980 eram 80% da massa trabalhadora. Fenômeno que vem sendo acompanhado em diversas sociedades, como Canadá e Europa.

O trabalho docente pode ser avaliado sob diferentes aspectos. Operarei com os critérios de Tardif: o trabalho codificado e o não-codificado. O trabalho codificado pode ser descrito como os aspectos práticos e burocratizados da atividade docente, tudo o que lhe é rotineiro, calendários, horários, programas, currículos, avaliações... O trabalho não-codificado é tudo aquilo que é invisível a quem está de fora, e implícito a todas as atividades docentes, seu investimento emocional, sua interação com as turmas e com os alunos individualmente, seus juízos de valor e decisões tomadas em sala.

A análise da atividade docente e de seu contexto escolar não é fácil, pois remete a uma construção social específica a determinados docentes e determinada escola, que não admitem generalização. Posto isso, sabemos que quando elencamos alguns aspectos para fazer tal análise estamos deixando de ver outros aspectos. Tomaremos aqui um itinerário, analisando certos aspectos codificados e outros não-codificados que foram se destacando ao longo das entrevistas, para analisarmos o trabalho docente dos docentes-enfermeiros da Escola de Saúde, sabendo que existem outros caminhos tão válidos como o nosso passíveis de serem trilhados.

4.2

Aspectos codificados - o tempo escolar e a carga de trabalho docente

Quando perguntados sobre as atividades escolares e assistenciais que desenvolvem, os professores entrevistados são unânimes: em média 50% de seu tempo semanal é ocupado com atividades escolares: aulas, planejamento de aulas, confecção de recursos áudio visuais, etc. Além de suas atividades assistenciais, entendidas aqui como plantões em serviços de enfermagem, excetuando-se a militar da reserva, que é a única das entrevistadas que se encontra aposentada das atividades assistenciais, e dedica seu tempo apenas as atividades escolares.

O trabalho docente é agendado conforme os calendários escolares, que determinam o programa a ser trabalhado, o tempo de aula, o tempo da disciplina, (nos cursos de Auxiliar e Técnico de Enfermagem as disciplinas são modulares e sequenciais, pois umas são pré-requisitos para as outras, e todas precisam acontecer antes do início do estágio), sirenes, currículos, prazos para entrega de notas, para conclusão do curso....diversos marcadores temporais, visuais, sonoros

ou simbólicos que ditam o ritmo do trabalho docente naquela determinada instituição.

*“Como a minha carga horária no momento não é uma carga horária tão extensa na parte de assistência, eu ainda tenho alguns dias livres que eu uso para o preparo de aula. Vai depender do momento em que a gente se encontra, do momento da disciplina. **Dependendo do momento em que esteja aqui** (grifo nosso), a gente usa quase os outros dias todos direcionados, tirando o dia em que é meu plantão, contando os dias em que estou aqui mais os dias de preparo, a gente usa uma carga horária bem extensa.”*

(professora civil)

Na fala da professora acima, está grifada a relação que existe entre as atividades docentes e o ritmo escolar, e pelo contexto social na qual estão inseridos, escola, professores e alunos, num eterno ir e vir deste contexto para a sala de aula e da sala de aula para ele.

Mas outro ponto que pode ser levantado na fala acima, é a impossibilidade de definir uma linha de contorno para o limite da utilização do tempo docente no tempo escolar. As atividades docentes extrapolam os muros escolares, sua prática profissional interfere em sua vida pessoal diretamente, pois suas atividades se estendem a sua casa, a seu tempo familiar.

Ao longo de sua jornada de trabalho o professor é chamado a realizar diversas atividades simultaneamente. Atividades de gestão da classe, como distribuição dos livros, avaliação... E atividades relacionadas ao ensino-aprendizagem, como planejamento, divisão dos conteúdos hierarquicamente e por níveis de dificuldade... Mas na prática do dia-a-dia, é difícil para o docente separar tais atividades. Para Perrenoud (2002), em momentos críticos o professor poderá tomar consciência de sua prática, se entrevistado, por exemplo, poderá verbalizá-la. Mas em sua prática diária, em que seus esquemas de ação vão dando conta da demanda de sala de aula, ele acaba por não organizar tão distintamente suas ações. Ao longo de suas experiências já não conseguira discernir todas as suas ações, como captar a atenção, como promover a fala do aluno, como corrigir um erro...todas essas ações vão se mesclando e às vezes se traduzem em linguagens não-verbais. Assim, o professor serve-se de sua personalidade, de seu *habitus*, mais do que do raciocínio lógico. (Perrenoud, 2002, p. 23)

Além das diversas atividades a serem executadas durante uma única aula temos que considerar que o professor fica imerso neste universo, em média,

20horas semanais, (na Escola de Saúde), onde segundo Huberman (*apud* Perrenoud, 2002, p.36) ele é a principal pessoa-recurso. Mesmo em classes altamente disciplinadas, como as militares, sua ação pedagógica é construída a partir da sucessão de micro-decisões, das mais diversas natureza. Para Perrenoud, é preciso gerir simultaneamente:

- a estruturação intelectual das interações;
 - a sua evolução didática, no sentido de uma descoberta ou de uma síntese provisória;
 - o clima e a dinâmica global do grupo-turma;
 - as intervenções ou as condutas individuais de uma parte dos alunos;
 - as interrupções exteriores; (...)
 - o tempo máximo de que se dispõe antes da próxima atividade ou recreio.
- (1993, p.37)

Todas essas ações se desenrolam no momento em que se apresentam, sem grande ou nenhuma reflexão. O que não significa que são ações inconseqüentes. Ao iniciar uma aula o professor se inspira num conjunto de regras mais ou menos acentadas em seu espírito. A seguir, conforme as situações se apresentem ele vai adequando seu esquema de ação. Ou seja, isto é a prática de seu *habitus*, “conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas, sem nunca se constituir em princípios explícitos” (Bourdieu *apud* Perrenoud, 2001, p.39).

“(...) aqui a gente tem que estar sendo mil ao mesmo tempo, na verdade, eu dou aula, sou coordenadora, vejo a parte de intendência²⁰...(risos) ehh... tento fazer essa parte pedagógica e didática o melhor possível, com a enfermagem junto!”

(J., Primeiro-Tenente)

Imaginemos agora: 20horas semanais constituídas, uma a uma, de todas as micro-decisões de que fala Perrenoud, mais as atividades assistenciais, pois em um plantão de enfermagem além dos diversos protocolos técnico-científicos a executar, o enfermeiro também tem um universo de micro-decisões a tomar. Ele gerencia os pacientes, os auxiliares e técnicos de enfermagem, a medicação a ser feita, os banhos a serem dados, as visitas, os acompanhantes dos doentes, as ordens médicas, a alimentação, a hotelaria, a higiene... Some-se a isto o tempo que lhe resta, que ele deverá dividir com a família, com a recuperação do

²⁰ Entenda-se aqui Intendência como a parte contábil da Marinha.

sono perdido nos plantões, com o planejamento das atividades escolares e quiçá, com sua formação continuada.

Para que possamos ter uma idéia melhor da relação tempo - atividades dos docentes da Escola de Saúde, vejamos o Quadro 5, a seguir, que demonstra as atividades docentes/ assistenciais desenvolvidas simultaneamente por cada professor:

QUADRO 5 – Relação de atividades docentes/ assistenciais simultâneas

Docente	Condição	Atividade assistencial na MB	Atividade assistencial extra-MB	Atividades escolares na Escola de Saúde	Atividades escolares extra-MB
S	Civil	-	01 instituição 24h/semana	20hs aula	-
K	Civil	-	01 instituição 8h/dia	20hs aula	08h/dia
F	Civil	-	01 instituição 8h/dia	20hs aula	08h/dia,
J	Militar	24h/semana	02 instituições 12hx60h	08h/dia	-
R	Militar	24h/semana	02 instituições 4h/dia, cada	08h/dia	04h/dia
L	militar	reserva	03 instituições	reserva	2 a 3 vezes/ semana aulas,

Note-se que nenhum dos docentes trabalha, mesmo como enfermeiros, em apenas uma instituição. Obviamente, a multiplicidade das atividades a realizar em cada instituição, e o somatório das diversas atividades das diversas instituições, é fator que contribui para a complexidade da profissão. Some-se a isso o fato de que apenas K. é solteira, e apenas K e S não têm filhos. Todos os outros tem família constituída, agregando ao seu volume de trabalho docente as solicitações familiares.

Se pusermos de lado, momentaneamente, o volume de trabalho dos docentes, descrita acima, que é fator importante sim, mas buscarmos um denominador comum a todas essas atividades acharemos a sua relação com os

alunos, seu objeto de trabalho. Aspecto esse que será discutido a seguir, dentro dos aspectos não-codificados do trabalho docente.

4.3

Aspectos não-codificados - trabalhador e “trabalhados”

Além dos diversos aspectos codificados pertinentes ao trabalho docente, existem também os aspectos não-codificados, tais aspectos podem ser por vezes contraditórios entre si por um mesmo motivo, a base do trabalho docente é o ser humano e, suas relações. Por isso, Tardif classifica o trabalho docente como heterogêneo, capaz de comportar toda rotinização das atividades, rigidez dos programas e calendários, utilização de recursos didáticos e outros itens da burocratização com as relações estabelecidas com os alunos e o grande investimento afetivo e pessoal que a profissão requer.

A presença do material humano modifica a natureza do trabalho docente. Anteriormente à Marx, a significação do trabalho limitava-se a relação de transformação do objeto pelo ser humano, sem nenhuma mudança para o trabalhador. Porém, com o advento das teorias marxistas esse significado passou à relação dialética entre trabalhador e objeto, onde ao transformar o objeto o trabalhador também é transformado pelo processo em que se envolveu. Mas como visualizar essa relação homem-objeto quando o objeto é outro homem? Tomando-se o caso particular do ensino, podemos dizer que ensinar é trabalhar com, sobre e para seres humanos (Tardif, 2005).

Se compararmos os três grandes tipos de trabalho estabelecidos socialmente, o trabalho sobre matéria inerte; o trabalho cognitivo e o trabalho interativo, veremos que: a) o trabalho sobre material inerte podemos ver que são coisas manipuláveis fisicamente, podem ser ajustadas para um determinado objetivo e os resultados são tangíveis, mensuráveis, em qualquer local do mundo que tenha a mesma tecnologia. O objeto não oferece resistência à manipulação; b) o trabalho cognitivo, presente em todas as atividades de trabalho humano, é ligado às atividades intelectuais, mas se resume à manipulação das informações, que também não apresenta resistência a tal ato; c) o trabalho docente tem como componente o trabalho cognitivo, mas essa não é sua atividade central, e sim o trabalho interativo, com todas as sutilezas e subjetividades que permeiam as

relações humanas. É um constante trabalho de sedução, de conquista do grupo de alunos, para que eles concordem em participar das atividades propostas.

Os clientes involuntários sempre podem neutralizar a ação dos trabalhadores, por que esses têm necessidade da participação deles para conseguir dar prosseguimento ao seu tratamento ou fazer seu serviço. Essencialmente, esses trabalhadores precisam, (...) convencer seus clientes quanto ao benefício de sua ação: os clientes precisam aderir subjetivamente à tarefa dos trabalhadores. (Tardif, 2005, p.34)

4.3.1

A relação com os alunos

“... quando eu me sinto segura, estou dando uma aula bem, eles também estão receptivos a isso, interagindo comigo, eu sinto que eles estão gostando.”

(M1)

A citação da professora acima traduz bem o que Tardif diz ser o investimento emocional nas relações com os alunos no trabalho docente. Em verdade, é necessário que esses sentimentos sejam levantados durante as aulas, pois de outra forma, não seria possível o desenvolvimento da aprendizagem. O canal seria fechado. A afetividade estabelecida é o que promove o processo ensino-aprendizagem.

Na fala de M1 nota-se também que ela não fala apenas dos sentimentos dela para com os alunos e dos alunos para com ela, mas também de seus sentimentos como pessoa: *“... quando eu me sinto segura...”*. Outro componente nas interações professores-alunos é a personalidade de cada um,

“O professor tem que ser um elemento que transmita positividade; é um agente de mudança, tem que sonhar, mas acordar no dia seguinte para fazer o sonho virar realidade. Tem que fazer, não pode ficar passivo esperando acontecer.”

(professor civil)

Na fala de professor acima vemos como o ingrediente personalidade docente é ativo no trabalho do dia-a-dia, essa imagem que ele faz do professor é totalmente compatível com sua personalidade, que pôde ser observada, durante a observação de campo, através de suas atitudes para com os alunos e com seus pares. Como coloca Tardif, a personalidade do professor funciona como uma tecnologia de seu trabalho.

Esse tipo de investimento que ocorre na docência, e também na enfermagem, o uso da personalidade como tecnologia de trabalho, configura o que Hochschild (*apud* Tardif, 2005, p.269) chama de *emotional labor*, essa tecnologia emocional por assim dizer, composta por suas afetividades, crenças e valores, vai se traduzir em suas atitudes com os alunos. Para Dubet, é o investimento emocional e a personalidade docente que promovem o sucesso, ou insucesso, da ação pedagógica. Para o autor, é como se a personalidade do professor fosse posta à prova diariamente.

Outro ponto importante do relacionamento professor-aluno, derivado desse investimento emocional é a ambigüidade do relacionamento estabelecido em sala. Apesar de inicialmente o relacionamento se apresentar coletivamente, professor – turma, que vão falar do contexto onde essa turma está inserida, ela também será uma relação individual, que se estabelecerá com cada aluno naquele grupo. Na fala de S. essa consciência da individualidade dentro do coletivo fica clara quando ela fala de sua prática:

“...a prática se perde, não adianta mostrar um procedimento no meio de trinta.”

(professora civil)

Como coloca Huberman *apud* Perrenoud (2002, p.36), durante uma única aula inúmeras são as interações importantes nas quais o professor se envolve, em ritmo constante. As solicitações são diversas e simultâneas. Independentemente de se tratar do ensino primário ou do ensino médio, o volume de solicitações ao único “organizador” ou “pessoa-recurso” é imenso. No caso dos cursos de Auxiliar e Técnico de Enfermagem esse volume é ainda maior. Na Escola, as turmas têm, em média, 30 alunos. O que normalmente, em uma aula de cunho teórico já significaria uma rede relacional densa, mas como a maioria das aulas é um combinado de teoria e prática isso se acentua. Cada aluno necessita praticar várias vezes uma única técnica, dentre as diversas que devem aprender, e precisa ser supervisionado. O professor deve supervisionar o aluno que está desempenhando a técnica e também atender aos outros 29 alunos com suas solicitações e dúvidas sobre o procedimento do colega. Num processo exaustivamente denso.

4.4 Os saberes experienciais do trabalho docente

Já discutimos neste capítulo a interatividade como a base do trabalho docente e também a relação de trabalhadores e trabalhados, mas precisamos ver também o fio condutor que faz a ponte entre as interações estabelecidas e a aprendizagem. Já vimos quem são nossos atores e como se portam, vamos ver agora como realizam seu trabalho.

O trabalho docente pode ser descrito como uma atividade, onde ele age em determinado contexto para determinado objetivo, atuando sobre determinado material, no caso docente sua matéria prima é o ser humano, então ele age sobre, para e com ela. Bem como a enfermagem, não podemos esquecer que apesar de estarmos fechando nosso foco no trabalho docente, a enfermagem também possui a característica do trabalho relacional, e é esse dado a mais que faz a diferença dos docentes aqui estudados. Como diria Tardif, o trabalho docente não é apenas uma atividade, mas também um status, que representa o aspecto normativo da profissão, definindo papéis e posições de seus atores.

Mas outro aspecto que pode ser abordado aqui é o trabalho docente visto em função da experiência de seus atores, o modo como ele é vivenciado e significado por cada um deles. Essas experiências podem ser de dois tipos: a) aquela que resulta da aquisição de certezas em relação a seu modo de agir em suas situações de trabalho, que são legitimadas diariamente, em sua prática de sala de aula, o “saber ensinar”; b) e, aquela que pode não surgir da repetição legitimadora, mas falam da intensidade da experiência vivida.

Para nossa discussão, ficaremos com a experiência legitimada em sala de aula diariamente, que fala de suas práticas individualmente, mas que compõem o cenário da identidade coletiva dos professores-enfermeiros da Escola de Saúde.

(...) os docentes definem seu ofício como uma experiência, como uma **construção individual** (grifo nosso) realizada a partir de elementos dispersos: o respeito ao programa, a preocupação pelas pessoas, o apreço pelas performances (...). (Dubet *apud* Tardif, 2005, p.54)

É a partir destas construções individuais que poderemos enxergar os professores-enfermeiros da Escola.

“Eu gosto da assistência, mas gosto de dar aula. Eu acho que as duas se completam. Tem experiências minhas, da minha vivência assistencial que eu trago para dentro de sala de aula e tem experiências que eu aprendo em sala de aula quando eu preparo uma aula, ou quando eu revejo algum aspecto, que eu uso na prática. As coisas são muito interligadas: a docência com a assistência.”

(professora civil)

Para Tardif, os professores utilizam em sua prática de sala de aula conhecimentos práticos tirados de suas vivências. No caso dos enfermeiros, como S., a vivência que fundamenta suas práticas em sala de aula é a da assistência em enfermagem. Essa vivência assistencial tem peso para o ofício docente unanimemente entre os professores-enfermeiros da Escola:

“Evidente que sim! A experiência de anos de trabalho facilita a prática docente pelos exemplos vividos.”

(M2)

“Bastante! Eu consigo trazer pra eles (alunos) a prática, como é, como a gente vai exercer, e as dificuldades que eles poderão encontrar. A teoria é boa, mas sempre quando associada a uma prática.”

(M1)

“Sim! Sou melhor enfermeira por que estudo para dar aula e melhor professora por que atuo como enfermeira.”

(Professora civil)

“Sim, o tempo todo, pois para ser professor na área de enfermagem, se não houver prática de longa data o material teórico oferecido será com certeza extremamente falho.”

(militar da reserva)

“A prática assistencial contribui para a prática docente como a prática docente contribui para a prática assistencial.”

(professor civil)

Podemos ver que, para os docentes, a prática assistencial e a prática docente estão intimamente relacionadas, uma fundamentando a outra. Ou seja, sua prática não está única e exclusivamente fundamentada em saberes acadêmicos, mas é mesclada por estes saberes e pelos saberes de sua experiência. Em suas pesquisas sobre as práticas docentes, Tardif (2002) afirma que os saberes docentes podem ser classificados como plurais, compostos, heterogêneos, por trazerem em seu próprio exercício conhecimentos de fontes variadas e, conseqüentemente, de natureza diferenciada. São heterogêneos e de múltiplas naturezas, porque os

professores têm como meta atingir diferentes objetivos, o que não exige os mesmos conhecimentos de competência ou de aptidão.

Interessante é notar que quando perguntados sobre seu exercício profissional quais seriam os saberes necessários para o exercício da Enfermagem tudo se mescla em suas falas:

“É difícil e fácil ao mesmo tempo responder quais são os saberes / competências docentes necessários para o trabalho em sala de aula:

- a) ser humilde e ensinar a humildade;*
- b) colocar o indivíduo (ser humano) necessitado da atenção de enfermagem como elemento central;*
- c) “colocar” o aluno ou familiar dele na “posição” do indivíduo que necessita do cuidado de enfermagem;*
- d) cultivar sempre, a todo momento, em todas as situações, os valores morais/éticos, a disciplina, os bons costumes e as regras do bom convívio social;*
- e) **constante atualização profissional** (grifo nosso);*
- f) ser organizado;*
- g) ser otimista, porém realista;*
- h) passar e exigir qualidade.”*

(professor civil)

*“Olha, primeiro o **domínio do conteúdo** (grifo nosso), ver o que ele vai dar, pra que ele possa definir o objetivo a alcançar; a parte da habilidade com o aluno, se o aluno vai puncionar uma veia então o professor vai ter que estar ali.”*

(M1)

*“Importante que possamos facilitar o desenvolvimento de competências comparadas às diversas áreas do conhecimento em saúde, para o **bom desempenho profissional**. (grifo nosso) (...) Disciplina, conduta ética, respeito ao ser humano, a prevenção, assistência, manutenção e preservação da vida são os pilares do exercício profissional decente.*

(M2)

“Acho que para o sucesso da enfermagem dentro de sala de aula é isso, o principal é isso, o aluno precisa vivenciar o que é a realidade dentro da profissão, quais são suas atribuições. Trazer para prática, apresentar a eles o que eles desconhecem. (...) é conseguir prender a atenção do aluno, despertar nele o interesse”.

(professora civil)

Se formos buscar todas as classificações para os saberes docentes teremos: eruditos, comuns, formais, teóricos, tácitos...mas os saberes em si não constituem um meio de ação, são necessários recursos cognitivos. Necessita-se dos esquemas de ação docente. O somatório dos saberes “formais” à prática diária, operados pelos esquemas de ação pode-se chamar de saberes experenciais.

Nas falas nas falas acima os professores têm para si como fundamental para o exercício de seu ofício um misto de investimento emocional, personalidade, saberes experientiais e saberes acadêmicos, universitários também, mas o peso de suas vivências e de sua personalidade como uma ferramenta é maior. Apenas nos itens grifados é que emergem as referências aos saberes formais.

Já discutimos a relação com os alunos e os saberes envolvidos no processo de trabalho docente, mas este trabalho não se desenvolve ao léu; ele precede de um cenário, um contexto que influencia nas práticas docentes, aqui mais especificamente a Escola de Saúde, que é o que será apresentado a seguir.

4.5

A contextualização do trabalho docente - sua relação com a escola

Desde a institucionalização do ato de ensinar, a docência se realiza numa escola, que além de suas características organizacionais, ela também configura um espaço social. Para Tardif (2005, p.55), “ (...) *o contexto escolar constitui concretamente, um verdadeiro ambiente cuja contingência pesa enormemente sobre as condições de trabalho dos professores*”.

Para Costa e Silva (2007), a escola é organizada como um sistema cultural na medida em que tem seu próprio rol de valores, de normas, de formas de pensar, de conduzir os indivíduos ali presentes. Assim, a socialização dos atores que nela convive se dará sempre em relação os ideais propostos com seu próprio sistema de símbolos e significados.

Pérez-Gómez (2001) afirma que a cultura institucional se forma num espaço e tempo concretos de interação, que, em certa medida, é sempre específica de cada contexto escolar e, portanto, não-transferível automaticamente para outros cenários.

A cultura da instituição escolar Escola de Saúde da Marinha do Brasil já foi apresentada no Capítulo II, com sua hierarquia, disciplina, ritos e símbolos. Sua barreira ao mundo externo como item primeiro de sua identidade coletiva, os uniformes, o gestual, as medalhas, as datas comemorativas, tudo o que diferencia seus participantes do mundo extra – muros, os paisanos. Sendo uma instituição total (Foucault, 2000) que apresenta características de “fechamento” (Goffman,

2005) de quartel e de escola, cabe agora vermos como o trabalho docente, interativo e relacional, se estabelece neste cenário.

“A gente aqui, nós professores, por ser uma instituição militar, a gente tem por obrigação que ter um postura que de repente você não teria lá fora. Lá fora, talvez, se eu desse aula num cursinho, eu saísse da aula para comer pizza com meus alunos. Aqui não tem espaço para esse tipo de relacionamento. Aqui, esse relacionamento, acaba você tendo que conduzir as coisas com uma postura mais séria por ele ser militar.”

(professora civil)

“Às vezes, a interação no meio militar é um pouco mais distanciada devido a parte militar, mas depende muito dessa liberdade que é dada ou como é a linguagem, a troca com ele. Às vezes até no meio civil a gente pode ter uma distancia, dependendo do aluno; acho que não difere muuuuito (ênfase na voz) não, não tem muuuuuita (ênfase na voz) diferença.”

(M1)

Na fala da professora civil, o militarismo e sua rigidez pesam mais no relacionamento professor-aluno do que para professora militar, que reconhece a diferença, mas não crê que seja tão marcada. Acredito que essa diferença se deva ao fato de o contexto da escola se apresentar diferente para as professoras citadas, a primeira é civil, dentro de uma instituição militar, dando aulas para alunos militares, a segunda está em uma instituição militar, é militar e os alunos são militares. A cultura institucional será interpretada e vivenciada por ambas de maneiras distintas, com diferentes significados. Pois o “contrato” estabelecido entre ambas e a instituição militar tem obrigações e direitos tácitos diferentes para cada uma. O que a instituição espera da militar e a militar espera da instituição não é o mesmo “contrato” estabelecido entre a civil e a instituição.

Mas, não só no relacionamento professor-aluno percebemos a cultura institucional atravessando a prática docente. Em questões de ordem organizacional, burocrática, o militarismo se faz presente.

“Quantas vezes no meio de uma atividade somos interrompidos e convidados a nos dirigirmos para uma formatura juntamente com os alunos!?! Mas isso sempre fez e fará parte deste tipo de instituição...basta uma única mudança no planejamento que todo o resto fica alterado e no nosso caso é necessário hiper- super- flexibilidade.”

(Militar da reserva)

Ou ainda, em momentos de avaliação, que apesar dos esforços docentes e da equipe técnico-pedagógica da Escola, ainda que discretamente,

remetem ao sistema cartesiano disciplinar de dividir os corpos dos indivíduos em espaços classificatórios e combinatórios:

“É fato... em meio militar o que existe é : mais antigo e mais moderno, este critério é definido por nota, gerada por conceito, ou qualquer outra prática avaliativa que confira um número que gere uma classificação ordinária. Nesse momento é que afirmo: como ter uma prática docente não tradicional, não repressora se os fins são justificados por uma avaliação, supostamente velada, como processual...onde está o processo? Na disputa pelo melhor comportamento, na melhor apresentação militar, simpatia ou capacidade cognitiva? E se eu te disser que há excelentes intelectos , mas não tão esmerados fardados (grifo nosso)?”

(M2)

Esta afirmação do professor R. aponta para o fato de apesar do trabalho realizado em sala de aula, onde os alunos são visualizados além de sua condição de aluno militar e a aprendizagem transcorre respeitando esses indivíduos e seus tempos de aprendizagem, fora de sala o sistema hierárquico – disciplinar do militarismo compacta o processo ensino-aprendizagem num esforço pesado de colocá-lo em fôrma, ou, como em linguajar militar naval, alinha-lo e cobri-lo, de maneira a colocar cada um na posição que lhe cabe na longa fila indiana. O que nos leva a crer que no imaginário docente, de civis e militares, a sala de aula é um espaço descolado do militarismo, que sofre suas influencias quando a porta é aberta, mas quando “hermeticamente” fechada é independente:

“Fora da sala de aula a gente está dentro do meio militar.”

(professora civil)

“Eu falo isso para eles (alunos): Vocês não precisam me tratar como militar dentro da sala de aula, pode me chamar de professora”

(M1)

Por estes depoimentos concordamos com Bullough *apud* Pérez-Gómez (2001, p. 163) que a sala de aula funciona para os professores como um santuário. O que também pode ser caracterizado como um ajustamento secundário de Goffman, onde o individuo encontra uma forma de escapar daquilo que a organização espera dele, diferindo dos ajustamentos primários ,que correspondem aos ideais da instituição. Assim, o isolamento da sala de aula em relação à instituição permite aos professores realizarem seu ofício, dentro de suas vivencias e crenças, e entregar a instituição, ao final do processo os números que ela anseia

para classificação, por exemplo. E, talvez por isso alguns se sintam meio que usurpados, indignados, como R., do seu direito de docente sobre sua “cria”, a aprendizagem dos alunos, por ter que entrega-la para que seja feita outra coisa com ela, que não algo que ele concorde, mas que é exterior a sala de aula, e que eles não tem gerência sobre.

Considerações Finais

Muito antes de iniciar o curso de Mestrado tive o interesse de conhecer a fundo os professores que trabalhavam comigo na Escola de Saúde. Em nossas práticas diárias percebemos, e, é claro, dentro de nossa condição humana, fazemos juízos de valor sobre as práticas do dia-a-dia docente de cada um. Mas são sempre tempos tão corridos, tantas as tarefas a serem realizadas ao mesmo tempo, que quando nos damos conta já acabou aquela aula, aquele turno, aquele dia, aquele ano letivo. Somos absorvidos pela rotina diária. Como coordenadora pedagógica não possuía as lentes necessárias para enxergar meus companheiros de trabalho em sua amplitude de sentimentos e contradições.

Com o ingresso no Mestrado e o desenvolvimento da pesquisa e a busca constante na literatura pude começar a perceber que aqueles civis e militares, mais formais, mais tímidos, mais organizados, mais extrovertidos, mais tensos ou mais despreocupados, possuem uma vida profissional e pessoal (por que não?), muito maior que os muros da escola. E que essa amplitude, essa diversidade é o que faz dos seus trabalhos aquilo que sempre admirei, que sempre proporcionou as formaturas emocionadas, os questionários pedagógicos preenchidos com elogios dos alunos, mas que eu nunca tinha enxergado os “ingredientes” com clareza.

Claro que nesta pesquisa não foi possível mapear todos os ângulos possíveis de análise para um trabalho tão complexo e heterogêneo, parafraseando Tardif, mas trabalhei com os elementos que afloraram nas entrevistas neste momento, o que lhes era mais pungente.

Mais do que eu esperava encontrar em minha pesquisa, Docência e Enfermagem têm em seus traços identitários muito mais semelhanças que o trabalho sobre, com e para o outro. Ambas já foram descritas como profissões

impossíveis, como semi-profissões, como profissões femininas, como profissões sem arcabouço teórico-acadêmico. Em suas origens históricas a docência começa com os jesuítas e carrega este caráter vocacional em sua laicização e estatização. A enfermagem começa com mulheres que trabalhavam de lar em lar, atendendo crianças, idosos e outras mulheres, mas logo a Inquisição as exterminou e a Igreja assumiu o cuidado dos enfermos, dando o caráter sacerdotal a estes cuidados, que perduram mesmo após sua laicização.

A Reforma Pombalina torna laica e pública a educação e, pouco a pouco, as mudanças no mundo do trabalho vão permitindo o acesso feminino aos bancos escolares, primeiro como alunas depois como professoras. A demanda do mundo do trabalho e as Guerras também levam as mulheres à enfermagem, não religiosas, mas ainda nos moldes das freiras, posto que sua feminilidade deveria ser suprimida a todo custo, em seus uniformes, cabelos presos, e nenhum tipo de adorno ou maquiagem. A presença massiva das mulheres em ambas as profissões é justificada por muitos sociólogos como sendo a transposição natural dos cuidados exercidos no lar. Outros afirmam ser o cuidado a base das necessidades humanas e há ainda quem credite esse grande número de mulheres, e os homens também, destas profissões às suas trajetórias de socialização familiar. Ambas buscam o reconhecimento sócio-profissional desde seus primórdios, conforme os critérios estabelecidos socialmente, que têm as profissões liberais como padrão.

Porém, um ponto que me surpreendeu na pesquisa foi que, apesar de terem estes componentes em comum em sua origem, e constitutivos de suas auto e hetero imagens profissionais, são interpretados de maneiras opostas. A imagem do professor é tida como melhor socialmente do que a do enfermeiro. A imagem docente reverencia o passado da nobreza da função e tem o sentimento de desvalorização, pelos parcos salários e más condições de trabalho; a enfermagem não idealiza seu passado, fazendo referências negativas a ele, à prostituição, à bruxaria, visualizando um futuro próspero.

Tanto os enfermeiros quanto os professores tem como matéria prima de seus ofícios as relações com o outro, o outro aluno, o outro paciente. Para que realizem suas ações profissionais necessitam que seu “cliente” faça sua adesão subjetiva ao que lhe é proposto. Em ambos os ofícios há uma série de micro-decisões a serem tomadas e uma rede relacional muito densa. A junção de ambas nos mesmos profissionais traz para estes seres humanos a dupla carga pesada de

trabalho, o duplo trabalho de sedução e conquista do ser humano que está a sua frente, a dupla demanda de sua personalidade, de seus valores, de seu investimento afetivo.

Estes profissionais, já chamados por mim aqui nesta pesquisa, “bi-modais” -enfermeiros-docentes - desenvolvem seu trabalho em sala de aula intimamente relacionada com seu trabalho assistencial, com a preocupação constante de mostrar aos alunos, e de fazê-los sentir, a profissão que vão abraçar. Há a preocupação e a responsabilidade de demonstrar e manter sempre o caráter científico na profissão, mas há também o grande peso dos valores morais e éticos no exercício de seus ofícios. Não é algo inconsciente, eles tem clareza de que sua “matéria-prima” é o ser humano e de que seu trabalho é para, com e sobre ele. Para os professores-enfermeiros sua vivência assistencial fundamenta sua prática em sala de aula, e vice-versa. Suas práticas não se limitam aos saberes acadêmicos, nem aos protocolos técnico-científicos, mas também são compostas pelas experiências vividas e por sua personalidade que irá operar todos esses saberes compósitos.

A cultura institucional, no caso a Escola de Saúde, exerce certa influência sobre suas práticas sim. A Escola de Saúde congrega em sua cultura institucional características escolares como calendários, programas a cumprir, aulas divididas em tempos, avaliações... e características de instituições totais, como quartel que é, com uniformes, medalhas e gestuais próprios, por sua hierarquia e disciplina, por sua identidade construída na oposição ao mundo exterior, o mundo dos paisanos. Esta cultura peculiar é posta para todos os seus participantes, mas é sentida de maneiras diferentes por cada um. As maneiras como os professores civis vivem e sentem esta cultura é diferente da maneira dos militares, pois os contratos tácitos estabelecidos entre a instituição e seus participantes, com seus direitos e deveres subentendidos, é diferente para civis e militares. O peso desta cultura nas práticas de sala de aula é diferente para civis e militares, a operacionalização da hierarquia e disciplina, através dos seus simbolismos, é sentida de maneira mais confortável pelos militares, apesar da disciplina ser tida como um facilitador em sala de aula por ambos.

Mas um ponto em comum entre civis e militares na análise do relacionamento trabalho docente – cultura institucional é a transformação da sala de aula em solo sagrado para driblar as exigências da instituição com as quais não

concordam que transformam a sala de aula em solo sagrado. Aonde eles e seus alunos irão se relacionar, interagir, conforme suas especificidades de seres humanos que são, num movimento coletivo e individual ao mesmo tempo. Este “santuário” pode ser considerado um ajustamento secundário do grupo à instituição, como forma de escapar do papel que a instituição espera que eles desempenhem (a classificação de cada aluno cartesianamente), podendo trabalhar conforme seus valores e crenças.

Profissionais bi-modais, com traços vocacionais, femininos e/ou sacerdotais. Com a base de sua ação profissional no relacionamento estabelecido com o outro, aluno ou paciente, com o desafio diário da conquista de seu objeto de trabalho, o ser humano. Exercendo jornadas duplas de trabalho, escolar e assistencial, carregando a dupla exigência de ser sua própria tecnologia de trabalho. Tendo como pano de fundo de seu ofício a cultura institucional na qual estão inseridos, ora o militarismo ora o ambiente hospitalar, lidando com maestria com suas peculiaridades.

Tais características compõem suas identidades profissionais e, apesar da desvalorização sócio-financeira que Enfermagem e Docência possam sofrer em comparação aos patamares salariais das profissões liberais, ambas são tão concretamente constituídas quanto à Advocacia, Engenharia... as características que compõem Enfermagem e Docência, apesar de inúmeras vezes serem consideradas menores ou depreciativas, são apenas os alicerces dos referidos ofícios e suas identidades coletivas, bem como a habilidade para cálculos o é para Arquitetura. Nada mais, nada menos.

Não como término, mas como intervalo desta pesquisa, encerro este texto com a fala do professor F., civil, com 29 anos de Escola de Saúde e 30 de docente-enfermeiro, sobre o binômio docência-enfermagem:

“A atividade docente funciona como guardiã do que é correto, do que é protocolar, do que é ideal (em enfermagem)”.