

O PROCESSO DE TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A ANÁLISE DOS PESQUISADORES DA REDE ESTRADO

5

Adriana Maria Cancellata Duarte¹

RESUMO: Este texto pretende discutir o processo de trabalho docente na atualidade, por meio de estudos realizados por pesquisadores da Rede Latino-Americana de Trabalho Docente – Rede Estrado/CLACSO. A análise recaiu sobre as pesquisas em andamento e finalizadas apresentadas no VI Seminário dessa rede, ocorrido na UERJ em 2006.

Optou-se por destacar nesses estudos o processo de trabalho docente na educação básica, considerando as reformas educacionais e as novas regulações advindas desse processo. Nesse sentido, a organização do trabalho na escola, as condições de trabalho e as relações de trabalho vão compor este quadro de análise.

PALAVRAS-CHAVE: Processo de trabalho. Reformas e regulação educacional. Trabalho docente.

I. INTRODUÇÃO

As duas últimas décadas foram férteis em produção de estudos e pesquisas² buscando compreender as reformas educacionais em diversos países e a nova regulação³ educativa. Em menor escala, encontram-se estudos⁴ voltados para os efeitos e impactos de tais reformas sobre o trabalho docente. O estudo da docência

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

² Sacristán (1996), Castro e Carnoy (1997), Popkewitz (1997), Oliveira, R. e Catani (2000), Afonso (2001), Ball (2002), Maroy (2002, 2005, 2006), Barroso (2003b), Feldfeber (2003), Oliveira, D. (1999, 2002, 2003) e Enguita (2004), entre outros.

³ Autores como Maroy (2002, 2006), Barroso (2003, 2006), Birgin (2000), Feldfeber (2003), Oliveira (2006, 2007) e Van Zanten (2006), entre outros, têm-se apropriado dos estudos da “Escola da Regulação”, que surgiu na França na década de 1970, para analisar as reformas educacionais ocorridas na área da educação, no processo de Reforma do Estado. Para Barroso (2005, p. 727), “a actual difusão, no domínio educativo do termo ‘regulação’ está associada, em geral, ao objectivo de consagrar simbolicamente outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas”.

⁴ Enguita (1991), Hargreaves (1998, 2001), Birgin (2000), Popkewitz (1994, 2001), Lessard e Tardif (1999, 2004, 2005), Ball (2002), Feldfeber (2003, 2006), Oliveira, D. (2003, 2004, 2005, 2006), Ludke et al. (2004, 2007), Santos (2004), Fanfani (2005, 2006), Reis et al. (2006) e Lessard (2006), entre outros.

como um trabalho, na opinião de Tardif e Lessard (2005, p. 23), continua negligenciado. De acordo com esses autores, aspectos como a divisão e especialização do trabalho, a burocracia, o controle da administração, os recursos disponíveis, o tempo de trabalho dos professores, o conhecimento dos agentes escolares, a relação com os colegas de trabalho, com os especialistas, o número de alunos em sala, o conteúdo a se desenvolver e sua natureza, as dificuldades presentes, não têm sido priorizados nas pesquisas.

Este texto teve a pretensão de colocar em discussão o processo de trabalho docente nas redes públicas de educação básica, apresentado por meio de pesquisas discutidas no VI Seminário da Rede Latino-Americana de Trabalho Docente - Rede ESTRADO⁵, realizado em novembro de 2006 na UERJ. Optou-se por realizar uma revisão nos artigos aprovados no Eixo I desse Seminário: "Políticas educativas na América Latina: conseqüências sobre a formação e o trabalho docente", considerando que esse eixo congregava trabalhos que respondiam ao propósito de colocar em evidência o processo de trabalho docente.

A leitura dos 48 artigos⁶ do Eixo I mostrou, no entanto, que ele aglutinava diferentes temáticas, o que levou a desdobrá-lo em: a) Formação docente (ênfase na política, formação inicial e continuada, licenciaturas, produções acadêmicas e experiências), 38%; b) Políticas educacionais (reformas educacionais, influência dos organismos internacionais, gestão dos sistemas e das escolas), 25%; c) Organização da instituição escolar e as repercussões sobre o trabalho docente (natureza do trabalho, processo de trabalho, relações de trabalho, condições de trabalho), 21%; d) Práticas pedagógicas (relação teoria e prática; prática e cultura escolar, experiências), 10%; e e) Profissionalização docente (mercado de trabalho, identidade e representações profissionais), 6%.

Verificou-se que os trabalhos contidos no item "c" são os que reúnem elementos para se efetuar a análise proposta, pois, de alguma forma, vão colocar em debate a influência das reformas educacionais no trabalho docente, tanto na educação básica quanto na educação superior, bem como discutir alguns aspectos teóricos que envolvem a categoria trabalho docente. Entre os trabalhos catalogados no item "c", recortaram-se para análise aqueles relativos à educação básica, considerando ser esse o campo de estudo deste artigo. Essa opção reduziu o montante de artigos e fez recair a análise sobre autores⁷ brasileiros, que apresentaram resultados de

⁵ A Rede ESTRADO surgiu em 1999, na 1ª Reunião do GT "Educação, Trabalho e Exclusão Social" do CLACSO, realizada no RJ/Brasil. Essa rede se estruturou no interior do GT do CLACSO que a originou e aglutina aproximadamente 200 pesquisadores. Disponível em: <www.redestrado.org.br>.

⁶ As bolsistas de iniciação científica BOY, Lúcia C. G. (FAPEMIG) e SILVA, Ana Maria C. J. (FAPEMIG) participaram da coleta de dados para a escritura deste artigo. O material coletado, por elas, foi organizado e transformado em pôster, apresentado na Semana de Iniciação Científica da UFMG, em outubro/2007.

⁷ Alvarenga, Vieira e Lima (2006), Fontana e Tumolo (2006), Miranda (2006), Monfredini (2006), Santos (2006), Silva e Fernandes (2006). Artigos publicados nos Anais do VI Seminário da Rede ESTRADO, nov. 2006, UERJ/Rio de Janeiro. Disponíveis em: <www.redestrado.org.br>.

pesquisas em andamento e já concluídas, em diferentes estados do país.

De forma geral, esses autores discutiram o modo como o trabalho é organizado nas escolas, o planejamento, o controle em contraposição à autonomia, o trabalho coletivo e a sua fragmentação e o processo avaliativo interno e externo, bem como os objetivos profissionais, os saberes necessários, os recursos disponíveis, as condições de trabalho e os resultados do trabalho desenvolvido.

Para a análise desses artigos, utilizou-se da produção científica sobre o trabalho docente, resultado de investigações de vários pesquisadores⁸ brasileiros e estrangeiros, que hoje vêm-se dedicando ao estudo/aprofundamento dessa temática.

2. PANORAMA DO ENSINO COMO TRABALHO

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

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

A docência pode ser analisada como qualquer outro trabalho humano, ou seja, para Tardif e Lessard (2005, p. 37) se trata de descrever e analisar as atividades materiais e simbólicas dos trabalhadores, a exemplo de como elas são realizadas nos próprios locais de trabalho. Esses autores defendem que, no estudo da docência, é necessário levar em conta a totalidade dos componentes do trabalho, ou seja, as redes, as escolas, a organização, os sujeitos, os objetos, os objetivos, os processos, os conhecimentos e as tecnologias e os resultados. Pode-se dizer, então, que o trabalho docente constrói-se precisamente nas formas cotidianas da micropolítica institucional, no entrelaçamento das condições materiais e nas relações sociais (BIRGIN, 2000, p. 98, *apud* EZPELETA, 1989).

⁸ Alguns desses autores já foram citados na nota 2 deste artigo, e outros serão apontados no desenvolvimento do texto. Foram utilizados também dois dossiês sobre o trabalho docente publicado pelos periódicos: **Educação e Sociedade**, n.ºs. 87 (maio/ago.) e 89 (set./dez.), 2004; **Educação em Revista**, n. 44, dez. 2006; **Educação e Sociedade**, n. 99, maio/ago. 2007; além do artigo de Ludke e Boing, publicado na **Educação e Sociedade**, n. 100, out. 2007, Ed. Especial, que focaliza os artigos publicados neste periódico nos seus “quase” 100 números.

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

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

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

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

3. O PROCESSO DE TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

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

3.1. O QUADRO ATUAL DO TRABALHO DOCENTE NA REGÊNCIA DE CLASSE

Os artigos analisados (MIRANDA, 2006; MONFREDINI, 2006; SANTOS,

2006) identificam que a atividade docente pressupõe a interação professor e aluno, com a finalidade de alcançar os objetivos educacionais de formação humana. Nesse sentido, abrange as atividades como: ministrar aulas, orientar alunos, buscar novas atitudes e valores, despertar criatividade e interesse pelos estudos. Essas atividades exigem conhecimentos específicos, ou seja, os saberes docentes (adquiridos na formação geral e específica e por meio da experiência), as técnicas e procedimentos pedagógicos, que são vistos como ferramentas de trabalho (MIRANDA, 2006). No entanto, segundo esses autores essas atividades, reconhecidas socialmente como "clássicas" do trabalho docente, vêm sendo "atropeladas" por uma série de alterações vindas do processo de reorganização escolar, trazendo novas exigências para o exercício da profissão. Esses autores destacaram, inicialmente, as demandas postas aos docentes da educação básica, na relação professor e aluno, considerando que a massificação do ensino alterou o perfil de aluno das escolas públicas.

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

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

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

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

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

escola, que não conta com recursos humanos, financeiros e materiais para intervir.

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

Os artigos analisados (SILVA; FERNANDES, 2006), no entanto, registram também o esforço individual de professores que buscam desenvolver estratégias usando as suas potencialidades, imaginação, criatividade, habilidade e experiências profissionais. Trata-se de construir alternativas, possíveis, nos limites postos pela realidade onde realizam suas funções e pelas próprias características pessoais desses professores. Nesse sentido, a tentativa de enfrentamento dos problemas de várias ordens, anteriormente citados, tem convertido o ensino em um ofício, que cada vez mais compromete a pessoa do professor e o expõe como indivíduo (FANFANI, 2007, p. 337). Dessa forma, a personalidade do docente se converte em uma competência para construir sua função e em uma qualidade produtiva. Os acertos e fracassos da profissão passam a ser vistos como produto da "performance" do professor (BALL, 2002, p. 4; FANFANI, 2007, p. 337).

3.2. TRABALHO DOCENTE: PRESCRIÇÕES PARA ALÉM DA REGÊNCIA DE CLASSE

Ainda no que se refere ao "processo de trabalho", os artigos analisados (ALVARENGA et al., 2006; MONFREDINI, 2006; SILVA; FERNANDES, 2006) indicaram outras demandas dirigidas aos docentes da educação básica, para além da regência de classe, que constam das regulamentações, resultantes das reformas. Essas atividades colocam ênfase na realização de "trabalho coletivo" entre os professores e demais profissionais da escola, como: elaborar projeto político-pedagógico; preparar projetos interdisciplinares; participar em instâncias de decisão da escola (assembléias, colegiados, conselhos); fazer parte da gestão da escola; e promover maior integração com pais e comunidade, além de promover o acompanhamento, orientação e reforço para os alunos que necessitam dessa atividade fora do horário das aulas.

Silva e Fernandes (2006) constataram em suas pesquisas que são enormes as dificuldades para se implantarem de fato e com regularidade trabalhos de cunho coletivo entre os próprios professores, e a situação se torna ainda mais difícil quando se necessita também da presença e participação de pais e da comunidade. Entre as dificuldades apontadas por essas autoras, encontram-se a cultura individualista e isolacionista, que tradicionalmente marcou a história das instituições escolares; a inexistência de espaço propício para que essa colaboração possa se efetivar, como a reorganização dos tempos de trabalho, grade de horários, divisão de tarefas e do poder de decisão no interior da escola, que garantam

a efetividade das proposições efetuadas. Os esforços despendidos, as estratégias individuais, intermitentes e aleatórias para realização de práticas, que deveriam ser coletivas, têm provocado o empobrecimento dessas atividades, pois não ultrapassam os muros escolares e têm trazido desgaste para os profissionais e provocado a intensificação⁹ do trabalho.

As demandas dirigidas aos professores são integradas em um espectro cumulativo das suas atividades, ampliando-as consideravelmente. Esse fato é confirmado nos artigos analisados (SILVA; FERNANDES, 2006), que registram, ainda, o empenho individual de alguns docentes de se trabalhar "voluntariamente" com o colega (um ou outro), utilizando-se, com muita frequência, os horários que antecedem o início das aulas e posterior ao seu término, o intervalo para o lanche e, ainda, de estratégias de se organizarem atividades comuns, como a projeção de um filme, que reúne várias turmas e "libera" o professor para realizar "algo" em conjunto.

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

Shiroma e Evangelista (2004, p. 527) chamaram a atenção para o descompasso entre a ampliação das atividades docentes, apresentadas anteriormente, e a redução do espectro político da profissão. Alguns estudiosos¹⁰ têm mostrado em seus artigos certo dilema dos professores, que reconhecem nessas atividades – que ultrapassam a regência de classe – reivindicações e aspirações históricas da categoria para alcançar uma gestão mais democrática nas escolas. Como deixar de atender, ou negar algo, que eles próprios defendiam? No entanto, é necessário registrar que as reivindicações do movimento docente foram apropriadas pelas reformas e ressignificadas nas novas regulações e regulamentações educacionais. E, principalmente, não foram acompanhadas de alterações significativas nas condições de trabalho dos docentes, que lhes permitam assumir outras atribuições.

Em tempo de reformas, o professor é compelido a buscar a eficiência, critério esse central para avaliar a qualidade do sistema educacional (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 527). O docente deve, assim, se preocupar com a sua atuação escolar e com os resultados do ensino, que são avaliados pelos órgãos centrais. Nesse sentido, os docentes são tomados como consumidores das mudanças, abstraindo-se das condições político-econômicas que as produzem.

⁹ Sobre a "intensificação" do regime de trabalho docente, ver: Hargreaves (1998), Contreras (2002), Tardif e Lessard (2005), Oliveira (2005, 2006) e Mancebo (2007), entre outros.

¹⁰ Oliveira (2007), Ondina (2007) e outros.

3.3. TRABALHO DOCENTE, ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E CONDIÇÕES DE TRABALHO

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

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

Segundo Miranda (2006), o docente, trabalhador-assalariado que tem mais de um emprego, pode estar sujeito a combinações de formas diferentes de contratos nos locais de trabalho onde atua. Podem-se destacar, de acordo com essa autora, pelo menos três formas predominantes de contratação do professor na rede pública: o trabalhador “efetivo, o temporário e o precarizado”. O “efetivo” é o servidor público, concursado, estável, estatutário; o “temporário” é aquele docente contratado, sob o regime da CLT, por tempo determinado, em substituição ao incompleto quadro de efetivos; e, por fim, o “precarizado”, que realiza a ampliação de carga horária, via contrato provisório. Este último pode ser tanto servidor efetivo, como temporário, da rede pública de ensino, que na jornada ampliada não tem cobertura dos direitos trabalhistas, como licença médica, férias, 13º salário.

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

tempo livre e estabelecem relações entre a atividade do trabalho e as condições de saúde e adoecimento causadas pelo exercício da profissão.

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

3.4. A AUTONOMIA VERSUS O CONTROLE: INTERVENIENTES NO PROCESSO DE TRABALHO

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

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

Miranda (2006) relacionou a autonomia com as condições de trabalho e lançou esta pergunta: o professor é um trabalhador livre para planejar e executar seu

trabalho? Para ela, de modo geral, a resposta seria positiva, pois não existe dentro de cada sala de aula um inspetor que acompanhe e registre o desenvolvimento do trabalho docente. Porém, essa autora ressaltou que cabe analisar as condições objetivas de exercício do planejamento e execução das atividades docentes, além de outros aspectos citados anteriormente, para verificar que não se tem o tempo necessário e remunerado para ser criativo e planejar, demandas essas apresentadas pelas instituições.

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

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

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

4. O TRABALHO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: NOTAS FINAIS

Mesmo com as limitações postas pela redução no número de artigos que continham os elementos necessários à análise proposta, pôde-se abstrair desses trabalhos e das referências que deram suporte a este estudo que o trabalho docente, por se tratar de uma construção social, se apresenta fragmentado em múltiplas faces. Dessa forma, a "complexidade" que hoje envolve o trabalho docente é apresentada por meio de contradições e oposições presentes nas escolas, nos sistemas e na sociedade. Pode-se dizer que as mudanças operadas no trabalho docente vêm acompanhando as metamorfoses do mundo do trabalho e respondendo ao processo de reformas e regulações/regulamentações educacionais implementadas.

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

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

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

Mesmo reconhecendo essa limitação, as referidas autoras destacaram que a realização do trabalho coletivo proposto nas legislações dos entes federativos supõe planejamento, por meio de interações dos docentes com os colegas, especialistas, gestores, funcionários, alunos, pais e comunidade, bem como reorganização dos tempos e da grade curricular, para que caiba na jornada de trabalho, junto com os demais procedimentos da atividade docente. E os autores (SILVA; FERNANDES, 2006; SANTOS, 2006; MONFREDINI, 2006; MIRANDA, 2006) demarcaram que isso não vem ocorrendo nas redes públicas analisadas; o trabalho coletivo deve ser agregado às atividades diárias dos professores e não cabe no espaço de tempo do trabalho remunerado, invadindo os horários da vida pessoal desses trabalhadores.

Um terceiro confronto está na relação entre autonomia e avaliação. Ao mesmo tempo que se prega a autonomia das escolas e do trabalho do professor, ou seja, amplia-se o “poder” de decisão da escola sobre um conjunto de atividades, criam-se múltiplas avaliações centralizadas, como instrumentos de controle, mantendo-se também centralizadas as formulações das políticas educacionais. Os autores citados, ao se referirem à autonomia tanto das escolas quanto dos professores, sempre acoplam ao termo uma qualificação, que significa entrave, como: autonomia outorgada, regulada e rarefeita, buscando com isso demarcar suas contradições e seus limites. Pode-se dizer ainda que, entre os textos analisados, se encontram aspectos recorrentes que alguns estudiosos¹¹ da temática do trabalho docente têm apontado como tendências registradas em experiências não só no Brasil,

¹¹ Autores citados na nota 3 deste artigo.

como também na América Latina, Canadá, países da comunidade europeia, como a intensificação e precarização do trabalho; a exigência do trabalho coletivo, o reforço à idéia do envolvimento da comunidade escolar, nas atividades e decisões da escola; e as avaliações e políticas educacionais centralizadas nos Ministérios, Secretarias, Gerências e outras instâncias de decisões.

A análise das investigações apresentadas no VI Seminário da Rede ESTRADO e a revisão efetuada na produção científica sobre a temática do trabalho docente, até o momento, vêm confirmar que o conhecimento do processo de trabalho e suas normativas se tornam de fundamental importância para analisar a escola como espaço de trabalho e política, na atual conjuntura (socioeconômica, política, cultural) brasileira e latino-americana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, E.; VIEIRA, E. P.; LIMA, M. M. Os impactos das políticas educacionais brasileiras no trabalho docente. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE - REDE ESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, nov. 2006. CD-ROM.

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

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

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

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

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

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

FONTANA, K B.; TUMOLO, P.S. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-

AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE - REDE ESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, nov. 2006. CD-ROM.

KUENZER, A. Z.; CALDAS, A. R. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: SIMPÓSIO TRABALHO E EDUCAÇÃO, 4., 2007, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: NETE/FaE/UFMG, ago. 2007. CD-ROM.

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

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

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

MIRANDA, K. As transformações contemporâneas no trabalho docente: repercussões em sua natureza e seu processo de trabalho. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE - REDE ESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, nov. 2006. CD-ROM.

MONFREDINI, I. Profissão docente na instituição escolar: a historicidade das práticas e culturas profissionais. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE - REDE ESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, nov. 2006. CD-ROM.

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

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

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

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

SANTOS, T. F.A.M. A gestão do trabalho docente do ensino básico público em Belém frente à autonomia das escolas: algumas considerações. In: SEMINÁRIO DA

REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE - REDE ESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, nov. 2006. CD-ROM.

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

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

SILVA, M. G. F.; FERNANDES, M. J. S. As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais? In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE - REDE ESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, nov. 2006. CD-ROM.

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

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

Recebido em abril de 2008.

Aprovado em agosto de 2008.