UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BRUNO BORGES

O trabalho docente no ensino médio privado:

experiências de professoras e professores na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba

GOIÂNIA, GO
2019

sistema de bibliotecas ufg

PRPG
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

UFG

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **[ ] Dissertação** **[X] Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: BRUNO BORGES

Título do trabalho: O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO PRIVADO: experiências de professoras e professores na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [ ] NÃO

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Assinatura do(a) autor(a)[1]

Ciente e de acordo:

Assinatura do(a) orientador(a)[2]

Data: 23 /08 /2019

[1] A assinatura deve ser escaneada.

BRUNO BORGES

O trabalho docente no ensino médio privado:

experiências de professoras e professores na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás como exigência para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Professor Doutor Wanderson Ferreira Alves

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais.

GOIÂNIA, GO

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Borges, Bruno
O trabalho docente no ensino médio privado: [manuscrito] : experiências de professoras e professores na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba / Bruno Borges. - 2019.
235 f.

Orientador: Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2019.
Bibliografia. Anexos.
Inclui siglas, mapas, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Atividade de trabalho docente. 2. Ensino médio privado. 3. Ergologia. 4. Atividade. 5. Usos de si. I. Alves, Wanderson Ferreira , orient. II. Título.

CDU 37

Faculdade de Educação UFG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE 30 ANOS

ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE TESE DE BRUNO BORGES – Aos vinte dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezenove (20/08/2019), às 14h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof. Dr. **Wanderson Ferreira Alves**, orientador, doutor em **Educação** pela USP; Prof.ª Dr.ª **Daisy Moreira Cunha**, doutora em **Filosofia** pela Université de Provence/França; Prof.ª Dr.ª **Jurema Rosa Lopes**, doutora em **Educação** pela Unicamp; Prof.ª Dr.ª **Maria Margarida Machado**, doutora em **Educação: História, Política e Sociedade** pela PUC-SP e Prof.ª Dr.ª **Vanessa Gabassa,** doutora em **Educação** pela UFSCar para, sob a presidência do primeiro e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da tese intitulada: **"O trabalho docente no ensino médio privado: experiências de professores e professoras na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba"** nível de Doutorado, área de concentração em **Educação**, de autoria de ***Bruno Borges***, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pelo presidente da Banca Examinadora, Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida ao autor da tese que, em 30 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu o examinando, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1537/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a tese foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **DOUTOR EM EDUCAÇÃO** pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da tese na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 19h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de tese e, para constar, eu, Adenilde de Oliveira Souza, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.

Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves
Presidente – PPGE/FE/UFG

Prof.ª Dr.ª Daisy Moreira Cunha
Membro – UFMG

Prof.ª Dr.ª Jurema Rosa Lopes
Membro – Unigranrio

Prof.ª Dr.ª Maria Margarida Machado
Membro – PPGE/FE/UFG

Prof.ª Dr.ª Vanessa Gabassa
Membro – PPGE/FE/UFG

Para Dona Marlene, guerreira invencível.
Para Carolina, Ana Laura e Felipe, a prole querida.
Para Andréia, amada, amante e amiga.

AGRADECIMENTOS

O percurso dos seres humanos no tempo e no espaço é a história sendo construída. Quando em certo ponto do caminho paramos para dar uma olhada para trás, temos a forte tendência de querer estabelecer etapas ou fases em uma atividade de organização da memória! Ao fazer isso agora, percebo que os últimos quatro anos se constituíram num período de inigualável importância que extrapola a trajetória acadêmica.

Rever esse trajeto implica, sobretudo, em buscar a presença dos companheiros e companheiras de viagem, aqueles e aquelas sem os/as quais o percurso teria sido impossível! Um profundo obrigado a todos e a todas que compartilharam comigo tantas experiências...

Muito obrigado ao Professor Wanderson Ferreira Alves pelo profissionalismo, responsabilidade e seriedade com os quais sempre conduziu a orientação e as demais atividades.

Muito obrigado à Universidade Federal de Goiás (UFG) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – a todos os docentes e técnicos – por todo o trabalho e dedicação.

Muito obrigado a todos/as os/as colegas que compartilharam comigo no decorrer do curso as alegrias e tristezas tão próprios do percurso acadêmico. Um agradecimento especial aos membros do grupo de estudos GEPAST – coordenado pelo Professor Wanderson – pelos debates e discussões tão oportunos para o meu crescimento intelectual e avanço da pesquisa.

Muito obrigado aos professores e professoras que atuam ou atuaram na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba e que colaboraram com o estudo por meio de seus testemunhos.

Agradeço às professoras que participaram do exame de qualificação, momento decisivo para o desenvolvimento e conclusão da pesquisa.

Agradeço aos colegas, aos coordenadores e à Direção Geral do Instituto Federal de São Paulo (IFSP – câmpus Tupã) por todo o apoio recebido e sem o qual seria muito difícil a consecução do estudo.

Quero agradecer também aos meus familiares pela paciência com a qual entenderam minhas ausências e correrias.

E, por fim, um agradecimento especialíssimo para Andréia M. Pimenta Borges, minha esposa, por todo carinho e incentivo sem os quais nada disso teria sido possível.

RESUMO

O estudo analisa o caso específico da experiência laboral de professores e professoras que atuam em escolas privadas de ensino médio na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Ante a expansão do processo de privatização na educação regular e o crescimento no número de docentes trabalhando em escolas particulares, a pesquisa partiu do questionamento da dimensão das influências dos interesses empresariais nos objetivos educacionais de tais organizações. O trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de tipo explicativa e que utiliza a perspectiva ergológica como base teórica e metodológica. Oito docentes que atuam na região em questão há pelo menos cinco anos colaboraram com o estudo. A coleta dos testemunhos foi realizada com o uso da ferramenta da "corrente" ou "bola de neve", isto é, um docente indicando o próximo, e por meio de entrevistas semiestruturadas. A tese está dividida em quatro capítulos. O primeiro é dedicado à discussão acerca do conceito de trabalho e de trabalho docente. O segundo capítulo aborda as reformas educacionais privatizantes, a expansão do ensino privado no país e as condições gerais de trabalho que os docentes encontram nas escolas particulares de ensino médio. O terceiro capítulo discute os aspectos teóricos e metodológicos que embasaram o estudo. O último capítulo analisa o conteúdo dos testemunhos à luz das referências teóricas e metodológicas adotadas. A fricção entre as opções epistemológicas, éticas e políticas do pesquisador com os testemunhos dos docentes colaboradores permitiu a consolidação de alguns saberes e a emergência de outros conhecimentos acerca da atividade de trabalho que se realiza no âmbito das escolas privadas de ensino médio na região indicada. Entre os principais resultados do estudo pode-se indicar que embora a universidade pública tenha um grande protagonismo na formação inicial dos docentes que atuam nas escolas privadas, as monitorias nas próprias instituições se constituem num momento importante de preparação para os futuros docentes. Os testemunhos revelaram que não há um consenso sobre a questão da carreira em função, sobretudo, da instabilidade que vivem os trabalhadores nas escolas particulares devido ao "abre e fecha" de escolas e à redução ou aumento de turmas de um período para outro. As prescrições para o trabalho são determinadas pelo material apostilado que é adotado pelas instituições cujo objetivo principal é a preparação para os exames de ingresso nas universidade, tais como o ENEM e os vestibulares. O foco nos exames de ingresso caracteriza tanto o serviço oferecido pelas escolas como a expectativa de pais e alunos que buscam essas instituições; embora os entrevistados tenham revelado que o trabalho deles dificilmente se restringe a apenas esse objetivo. Em suma, a atividade de trabalho dos docentes que atuam no ensino médio privado na região pesquisa é realizado entre na tensão entre o que a empresa, os alunos e os pais esperam que eles façam e aquilo que eles acham que devem fazer, sendo que esse último é referenciado nas concepções que os docentes têm do que deve ser o ensino formal regular de nível médio.

Palavras-chave: Atividade de trabalho docente. Ensino médio privado. Ergologia. Atividade. Usos de si.

ABSTRACT

The study analyzes the specific case of the work experience of teachers working in private high schools in the Triângulo Mineiro and Alto Paranaíba region. Given the expansion of the privatization process in regular education and the growth in the number of teachers working in private schools, the research started from questioning the extent of the influence of business interests on the educational objectives of such organizations. The work is characterized as a qualitative research of an explanatory type that uses the ergological perspective as a theoretical and methodological basis. Eight teachers working in the region in question for at least five years have collaborated with the study. The collection of the testimonies was carried out using the "current" or "snowball" tool, that is, one teacher indicating the next, and through semi-structured interviews. The thesis is divided into four chapters. The first is dedicated to the discussion about the concept of work and teaching work. The second chapter deals with privatizing educational reforms, the expansion of private education in the country and the general conditions of work that teachers find in private high schools. The third chapter discusses the theoretical and methodological aspects that underpinned the study. The last chapter analyzes the content of the testimonies in the light of the theoretical and methodological references adopted. The friction between the epistemological, ethical and political options of the researcher with the testimonies of the collaborating teachers allowed the consolidation of some knowledge and the emergence of other knowledge about the work activity that is carried out in the scope of private high schools in the indicated region. Among the main results of the study can be indicated that although the public university plays a major role in the initial training of teachers working in private schools, monitoring in the institutions themselves constitutes an important moment of preparation for future teachers. The testimonies revealed that there is no consensus on the issue of career, mainly due to the instability of the workers in private schools, due to the “opening and closing” of schools and the reduction or increase of classes from one period to another. The prescriptions for the work are determined by the apostille material that is adopted by the institutions whose main objective is the preparation for entrance exams in the university, such as the ENEM and the vestibular. The focus on entrance exams characterizes both the service offered by schools and the expectation of parents and students pursuing these institutions, although respondents have revealed that their work is hardly restricted to that goal alone. In short, the work activity of the teachers who work in private secondary education in the research region is carried out between the tension between what the company, the students and the parents expect them to do and what they think they should do, something else is referenced in the conceptions that the teachers have of what must be the regular formal education of average level.

Keywords: Teaching work activity. Private secondary education. Ergology. Activity. Uses of each other.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Matrículas no ensino médio privado – Brasil (2010-15).....96
FIGURA 2 – Estabelecimentos de ensino médio privado – Brasil (2010-15).....96
FIGURA 3 – Professores no ensino médio privado – Brasil (2010-15).....97
FIGURA 4 – Matrículas no ensino médio – Brasil (2007-17).....98
FIGURA 5 – Matrículas no ensino médio – Sudeste (2007-17).....98
FIGURA 6 – Matrículas no ensino médio – Minas Gerais (2007-17).....99
FIGURA 7 – Matrículas no ensino médio – T. Mineiro e A. Paranaíba (2010-17).....99
FIGURA 8 – Professores no ensino médio – Brasil (2007-17).....101
FIGURA 9 – Professores no ensino médio – Sudeste (2007-17).....102
FIGURA 10 – Professores no ensino médio – Minas Gerais (2007-17).....102
FIGURA 11 – Professores no ensino médio – T. Mineiro e A. Paranaíba (2010-17)....103

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Pisos salariais do ensino privado no T. Mineiro e A. Paranaíba.....122
QUADRO 2 – As testemunhas.....142
QUADRO 3 - Número de Professores, dependência administrativa (privada), etapa de ensino (ensino médio) por Sexo - Minas Gerais, 2013 a 2018.....143
QUADRO 4 – Rendimentos totais de professores da educação básica.....159
QUADRO 5 – Docentes: quantidade de escolas e turmas.....167

LISTA DE MAPAS

MAPA 1 – Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.....141

LISTA DE ABREVIAÇÕES E SIGLAS

APST – Análise Pluridisciplinar das Situações de Trabalho

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCT – Convenção Coletiva de Trabalho

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

DD3P – Dispositivo Dinâmico a Três Polos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FENEP – Federação Nacional das Escolas Particulares

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

PEE – Plano Estadual de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

SINEP-TM – Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Triângulo Mineiro

SINPRO-MG – Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais

SINPRO-RJ – Sindicato dos Professores do Estado do Rio de Janeiro

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UnB – Universidade de Brasília

UNIGRANRIO – Universidade do Grande Rio

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução.....13

Capítulo 1 – O conceito de trabalho e de trabalho docente.....34
1.1 – Sobre o trabalho.....34
1.1.1 – Usos correntes da palavra trabalho.....34
1.1.2 – O fim do trabalho?.....37
1.1.3 – A noção marxiana de trabalho e alguns *impasses significativos*.....40
1.1.4 – O trabalho como experiência.....43
1.1.5 – A contribuição da ergologia.....47
1.2 – Sobre o trabalho docente.....54
1.2.1 – O trabalho docente e suas especificidades.....54
1.2.2 – O trabalho docente sob o ponto de vista da atividade.....60
1.3 – Limites e possibilidades na investigação do trabalho e do trabalho docente...63
1.3.1 – A categoria experiência e o aprendizado sobre o trabalho.....63
1.3.2 – A experiência e o conhecimento do trabalho: um encontro possível e necessário.....68
1.3.3 – O conceito de trabalho em movimento.....73

Capítulo 2 – O trabalho docente no ensino privado: reformas, expansão e prescrições.....77
2.1 – Reformas educacionais e neoliberalismo.....77
2.1.1 – Os reformadores empresariais e a expansão do ensino privado.....77
2.1.2 – A gestão privada e o trabalho docente.....104
2.2 – Prescrições: entre a necessidade e a ambição.....113
2.2.1 – O que os docentes devem ou deveriam fazer numa escola-empresa.....113
2.3 – Docência no ensino privado: quadro jurídico e condições laborais.....117
2.3.1 – A legislação, o Estado e o ensino privado.....117
2.3.2 – As condições, as relações de trabalho e a organização de classe.....122

Capítulo 3 – Aspectos teórico-metodológicos.....128
3.1 - Sobre os procedimentos.....128
3.1.1 – A *démarche* ergológica.....128

3.1.2 – Usos de um *corpo-si*.....130
3.2 – A atividade de pesquisar a atividade de trabalho.....133
3.2.1 – Os testemunhos.....133
3.2.2 – Sobre as testemunhas.....140

Capítulo 4 – Os testemunhos dos trabalhadores: usos de si.....145
4.1 – Aspectos da formação inicial e do percurso profissional.....145
4.1.1 – Formação inicial: predisposição ou necessidade?.....145
4.1.2 – Monitorias: contatos iniciais com a situação real.....148
4.1.3 – Construindo uma trajetória ou convivendo com incertezas.....151
4.1.4 – Pode-se falar em carreira no ensino médio privado?.....154
4.1.5. – As finalidades do trabalho: *subvertendo a ordem*.....160
4.2 – Que escolas são essas?.....163
4.2.1 – Sobre as instalações e as turmas.....163
4.2.2 – A mercadoria principal.....169
4.2.3 – As *minhas* salas, o *meu* meio.....177
4.3 – O docente em atividade.....186
4.3.1 – Uma semana longa e intensa.....186
4.3.2 – Antecipações: o que eu *devo* e o que eu *pretendo* fazer.....194
4.3.3 – Em atividade: *a gente não quer desagradar* ou *o morde e assopra*.....201
4.3.4 – Relacionando: as pessoas.....212

Considerações Finais.....220

Referências.....229

Anexo A.....236

Introdução

A importância da educação escolar no mundo contemporâneo suscita vários questionamentos como, por exemplo, acerca do tipo de gestão que poderia ser mais adequado, a saber: a educação[1] deve ser um domínio público sob o controle do Estado, ou aberta para a iniciativa privada? E mais: quais os princípios que devem orientá-la e quais devem ser os seus objetivos principais? São questões que remetem diretamente às atividades de trabalho dos docentes, pois tentar respondê-las significa colocar, entre outras, a interrogação acerca da natureza e das especificidades desse trabalho.

O tipo de sociedade que se deseja construir – no meu caso uma sociedade mais democrática, mais inclusiva, mais humana, igualitária e solidária – implica uma determinada concepção de educação que favoreça desenvolvimentos na direção desse horizonte. É isso que deve referenciar a "boa" prática docente ou a prática docente "ideal", pois ela somente pode ser tomada em referência ao que ambiciona, isto é, aos objetivos que estabelece. É nesse sentido que se defende uma educação que seja pública, laica e de boa qualidade como condição *sine qua non* para a conquista efetiva da igualdade, da cidadania e da democracia, pois acredito que esse seja o formato mais propício e adequado porque oferece maiores possibilidades em prol desses princípios. Dessa forma, a educação não deve ficar refém de interesses particulares, dos interesses de alguns grupos sociais específicos e, sobretudo, dos grupos que exercem a hegemonia na sociedade capitalista moderna. O debate "público *versus* privado" na educação tem, portanto, um caráter extremamente político, pois cresce tendencialmente o risco de que sob a gestão privada a educação deixe "de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado" (SAVIANI, 2007, p. 439).

Não obstante, o fato é que a educação privada é permitida pela legislação brasileira – ver a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394) de 1996 – e a sua existência é uma realidade, tanto como o grande número de docentes atuando nesse tipo de instituição. Esses fatores justificam a realização de pesquisas acadêmicas que tenham por objeto esse segmento e os trabalhadores que nele exercem as suas atividades, sendo esse o escopo principal deste trabalho de investigação.

[1] O termo "educação" será utilizado doravante referindo-se especificamente à educação escolar regular.

Assim, o presente estudo tem por objeto a atividade de trabalho docente em instituições particulares de ensino médio[2] no Estado de Minas Gerais – mais especificamente na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. A proposta é abordar o trabalho docente a partir do ponto de vista da atividade – à maneira como sugere a perspectiva ergológica,[3] com o objetivo principal de analisar – e, assim, contribuir para uma melhor compreensão – como se apresenta a experiência laboral dos homens e mulheres, professores e professoras, na escola privada de ensino médio.

A investigação foi suscitada, em parte, pela minha longa experiência de trabalho nesse segmento da educação e nessa região do país.[4] Atuando ao lado de companheiros e companheiras de profissão pude vivenciar uma série de problemas ligados, na maioria das vezes, às relações e condições de trabalho específicas desse tipo de instituição e ansiava por compreender melhor a atividade de trabalho docente realizada nas instituições de educação particulares. Minha preocupação diz respeito, sobretudo, à influência das questões mercadológicas sobre as questões pedagógicas ou, de outra maneira, ao desenvolvimento do trabalho docente nessas escolas em circunstâncias cujos interesses empresariais tendem a causar inflexões importantes nos objetivos educacionais.

O sistema educacional brasileiro sofreu uma grande expansão nas últimas décadas e, dentro dele, houve também um considerável crescimento da rede privada (a esse respeito ver a seção 2.1 da presente pesquisa). Esse crescimento significou, evidentemente, um aumento no número de docentes atuando nesse tipo de instituição, fato que exige abordagens mais detidas no "fazer" dos professores e professoras no âmbito dessas organizações. A pesquisa oferece subsídios para outros pesquisadores num campo pouco explorado, pois os estudos acadêmicos que investigam a atividade de trabalho dos professores e professoras optam, em geral, pelos docentes do setor público,

[2] A educação brasileira é dividida, de acordo com a LDB 9.394/96, em dois níveis: o ensino superior e a educação básica. Esta última, por sua vez, divide-se em: Educação Infantil – creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 e 5 anos); Ensino Fundamental – anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano) e; Ensino Médio – o antigo 2º grau (do 1º ao 3º ano).

[3] Os principais conceitos e categorias de análise adotados no estudo serão discutidos oportunamente nas páginas seguintes.

[4] Iniciei a minha carreira docente em 1991 atuando inicialmente em uma escola de educação básica da rede pública estadual em Uberlândia, MG. No ano seguinte passei a trabalhar também numa instituição privada de ensino básico. Do ano de 1994 até 2017 atuei somente em escolas privadas de ensino médio no Triângulo Mineiro (em Uberlândia, Araguari, Tupaciguara, Uberaba) e no Sul de Goiás (Catalão e Itumbiara).

sendo poucos os que abordam os trabalhadores das instituições privadas, principalmente os que atuam no ensino médio.[5]

Embora seja possível perceber nos últimos anos certo crescimento no número de pesquisadores e estudiosos que têm procurado ampliar as investigações acerca do ensino médio privado, o fato é que esse segmento ainda é extremamente desconhecido. Esse quadro pode ser entendido, em parte, pela própria dificuldade em realizar pesquisas nessas instituições, pois, como são "privadas", o acesso dos pesquisadores às fontes documentais e ou às atividades realizadas é extremamente difícil. Além disso, outro aspecto que deve ser considerado é o compromisso político de muitos estudiosos com a luta por uma educação pública de qualidade, o que faz que muitos deles elejam, portanto, as escolas públicas e seus trabalhadores como o objeto precípuo de seus estudos e reflexões.

Outro ponto importante é que a pesquisa acerca das atividades desenvolvidas no âmbito das escolas privadas contribui para as análises e reflexões do trabalho docente também nas escolas públicas, visto que, em função das reformas educacionais de caráter privatizante implementadas no Brasil nas últimas décadas, o modelo de gestão privada está sendo gradativamente imiscuído ou tomado como referência nessas instituições, sob o argumento de que a gerência privada é mais exitosa que a pública e, logo, que o trabalho docente sob esse tipo de gestão seria mais eficiente.

É esse o quadro do qual partiu a investigação. Investigação essa que tem por pressuposto a consideração de que a atividade de trabalho docente em instituições privadas possui suas especificidades. Mas essas especificidades alteram significativamente o trabalho dos docentes? Elas promovem alterações relevantes no que tange às finalidades pedagógicas desse trabalho? É possível delimitar mais claramente possíveis conflitos e discrepâncias entre os interesses empresariais e os objetivos educacionais? Justifica-se uma análise mais detida dessas especificidades buscando apreender melhor de que maneira a atividade de trabalho dos professores e professoras numa empresa privada de educação é realizada e como essa condição pode interferir na prática profissional dos docentes.

[5] Em levantamento realizado no dia 30 de maio de 2017 junto ao portal de teses e dissertações da CAPES (disponível em http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!), utilizando a ferramenta de busca com as palavras-chave "trabalho docente; docência; professores; ensino médio; ensino privado" (filtros de busca: período de 2012 a 2016; Grande Área do Conhecimento: Ciências Humanas; Área do Conhecimento: Educação; Área de Concentração: Educação; Nome do Programa: Educação; Instituições: UnB, USP, UFG, UFMG e UFU), foram encontrados 1.430 registros. Desses, apenas sete trabalhos têm como objeto o trabalho docente no ensino médio, sendo somente dois os que o investigam no setor privado.

O que sabemos sobre a atividade de trabalho docente nas escolas privadas?

Como já foi aludido há pouco, é reduzido o número de trabalhos de pesquisa que focam os professores do ensino médio privado, o que faz com que suas atividades sejam pouco conhecidas. Grande parte dos estudos volta-se para os professores e professoras das escolas públicas (municipais, estaduais e federais) e que atuam no ensino fundamental. Além disso, muitas pesquisas focam os docentes do ensino superior e dos programas de pós-graduação, privados ou públicos. Há uma tendência de estudos sobre estratégias, currículos, cultura escolar, mas que não aprofundam na discussão do ensino como atividade de trabalho. E quando isso ocorre o trabalho docente tem sido abordado, geralmente, como simples execução das prescrições ou sem focar mais profundamente o trabalho vivo ou, ainda, sem problematizar o fato de que a atividade docente quando realizada especificamente numa escola privada pode causar inflexões importantes no trabalho pedagógico dos professores e professoras.

A educação escolar não se restringe ao ensino, mas pode-se afirmar que o ensino é um dos momentos do processo educativo que é realizado no interior das escolas e se constitui na principal atividade de trabalho dos docentes. Refletindo sobre a problemática da formação de professores, Lüdke e Boing (2012) argumentam que, em vez de partir do processo de formação para determinar o trabalho, seria necessário começar de uma melhor compreensão do trabalho para pensar a formação e, nesse sentido, propõem um olhar mais detido sobre o trabalho real dos docentes. Afinal, o que de fato envolve o "ensinar"? Chamando a atenção para a complexidade dessa atividade, os autores consideram que ensinar é um trabalho que parece fácil, mas que na verdade é muito difícil e demanda enorme responsabilidade.

Entre os vários elementos que destacam essa complexidade pode-se aludir o fato de que os professores e professoras atuam sobre o aluno, um objeto-sujeito, de maneira que o trabalho daqueles só será bem-feito se este fizer a sua parte, o que remete ao caráter relacional da docência. Esse caráter se revela na enorme carga emocional que implica a relação dos professores e professoras com seus alunos e na necessidade dos docentes de desenvolverem habilidades no sentido de harmonizarem os ritmos de duas gerações distintas – a deles e a dos alunos – ao desempenharem suas atividades na escola.

> No caso do magistério este é um aspecto essencial, já que se não houver aprendizagem, por parte do aluno, não foi completada a tarefa de ensinar, eixo central do trabalho do professor. [...]. Fica assim bem indicada a delicada dependência do

> professor em relação aos seus "clientes". Ainda mais, como aponta Labaree, ao lembrarmos que se trata de clientes compulsórios, já que a obrigação de frequentar a escola é prevista por lei para as crianças, sob a responsabilidade do professor da educação básica. (LÜDKE; BOING, 2012, p. 431).

Além desse fator, Lüdke e Boing (2012) também indicam o isolamento estrutural do professor quando exerce a sua ocupação dentro de uma sala de aula. Esse isolamento pressupõe um processo de autoformação e de um desenvolvimento profissional por meio das práticas do dia a dia, isto é, por meio de lições aprendidas individualmente. Esse aprendizado individual inclui, evidentemente, a ajuda de colegas mais experientes e dos exemplos de "bons professores" que o docente teve quando era aluno. Em suma, os autores concluem que "como a coisa se passa ele [o docente] só aprende ao passar pela coisa" (LÜDKE; BOING, 2012, p. 434).

Roldão (2007), por sua vez, visando ampliar a compreensão sobre o conhecimento profissional docente, opta pela análise da ação de ensinar que, de acordo com ela, é a especificidade profissional do professor. A autora argumenta que o conceito de ensinar é atravessado pela profunda tensão entre professar um saber e fazer os outros se apropriarem de um saber, isto é, fazer aprender alguma coisa a alguém. Nessa perspectiva, o trabalho do professor não é propriamente ensinar, mas fazer aprender. A pesquisadora portuguesa afirma que a função de ensinar não pode ser definida hoje em dia pela simples passagem ou transmissão do saber.

> O entendimento de *ensinar* como sinónimo de *transmitir um saber* deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função em causa, num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global. [...] A função de *ensinar*, nas sociedades actuais, e retomando uma outra linha de interpretação do conceito, é antes caracterizada, na nossa perspectiva, pela figura da *dupla transitividade* e pelo lugar de *mediação*. *Ensinar* configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de *fazer aprender alguma coisa* (a que chamamos *currículo*, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a *alguém* (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar). (ROLDÃO, 2007, p. 95, grifo no original).

A atividade de ensinar tem, de fato, ampliado enormemente a sua complexidade, em função de estar assumindo, cada vez mais, responsabilidades que antes eram da família ou da Igreja. Isso sem contar a expansão de outras agências formadoras como os meios de comunicação e de informação propiciada pela disseminação das tecnologias digitais (internet, redes sociais etc.). Em resumo, a atividade docente de ensinar torna-se crescentemente complexa e difícil.

Entretanto, não obstante a carência de estudos sobre a atividade de trabalho dos professores do ensino médio privado, observa-se nos últimos anos uma tendência crescente de pesquisas que procuram tomar o trabalho docente sob o ponto de vista da atividade: pesquisadores que têm buscado o diálogo com as ciências do trabalho, tanto com a ergonomia da atividade,[6] como com a ergologia[7] e a clínica da atividade.[8] É o caso de Alves (2009), que analisa as relações entre a qualificação, o trabalho docente e as políticas de formação contínua de professores de uma escola pública de ensino médio por intermédio de um diálogo com estudiosos do campo da educação, da sociologia do trabalho, da ergonomia da atividade e da ergologia. Outro exemplo é Feitoza (2012), que procura analisar o trabalho docente em educação a distância visando detectar as representações construídas acerca desse trabalho utilizando como aporte teórico as ciências do trabalho. Vieira Júnior (2011) utiliza, por sua vez, o referencial ergológico para estudar as estratégias utilizadas pelos docentes do ensino fundamental público para a manutenção da sua saúde. Auarek (2012) estuda, também utilizando a ergologia e a ergonomia da atividade, como é composta a qualidade das relações de cooperação entre professor e aluno em um laboratório de ensino numa instituição pública de educação profissional técnica de nível médio.

No campo da psicologia, Rosas (2012) foca as formas de gestão e organização do trabalho docente no contexto da reestruturação produtiva visando compreender aspectos da experiência intersubjetiva presentes no trabalho de professores do ensino fundamental público usando como método a clínica do trabalho dejouriana.[9] E ainda, no campo da psicologia, o trabalho de Santos (2011), que procura analisar as relações entre a saúde das professoras do ensino fundamental público, tomando como referência a concepção de

[6] A ergonomia da atividade, de base francófona, é uma área de pesquisas e de produção científica que tem por objetivo contribuir para a concepção de situações de trabalho que não alterem a saúde dos trabalhadores e para o alcance dos objetivos econômicos da organização empresarial, em suma, visa à transformação do trabalho (ver GUÉRIN et al., 2004).

[7] A ergologia é uma perspectiva de pesquisas que convida outras áreas do conhecimento, sobretudo as ciências do trabalho, para pensar as situações de trabalho. Sua constituição deu-se a partir da década de 1980 na Universidade de Provence (França) – com as pesquisas de Yves Schwartz, Daniel Faïta e Bernard Vuillon – e culminou, em 1999, com a criação do Departamento de Ergologia-APST (Análise Pluridisciplinar das Situações de Trabalho). De acordo com Schwartz (2006, p. 32), a " ergologia conseguiu juntar a história do conceito de atividade, de um lado, com os ergonomistas e, de outro, com a herança da filosofia da vida de Georges Canguilhem".

[8] A clínica da atividade é uma corrente da psicologia do trabalho que se desenvolveu na França a partir de 1990 e que tem por objetivo definir a atividade do trabalho como fonte permanente de recriação de novas formas de viver. A área tomou como base propostas de Yves Clot e Daniel Faïta (ver SILVA; BARROS DE BARROS; LOUZADA, 2011).

[9] Dejours (2010) realiza estudos e pesquisas na área de psicologia do trabalho. É especialista em psicodinâmica do trabalho, abordagem que procura destacar a importância do trabalho na formação da identidade, além de focar nas relações entre saúde mental e o trabalho contemporâneo.

saúde proposta por Georges Canguilhem,[10] a ergonomia da atividade e a psicodinâmica do trabalho (ver nota 9).

Em relação aos estudos sobre os docentes do ensino superior público a pesquisa de Rosemberg (2011) analisa, utilizando os referenciais da clínica da atividade, o trabalho docente do ponto de vista da atividade laboral, colocando em discussão os sentidos que os professores atribuem à sua atividade de trabalho. Já na educação superior privada a pesquisa de Perez (2012) aborda temas referentes à saúde mental e o trabalho dos professores, utilizando como fundamentação teórica e metodológica a clínica da psicodinâmica do trabalho.

Focando o trabalho de professores na educação de jovens e adultos na rede municipal de Goiânia, Maria Jaqueline Dias Alves (2015) o faz mediante o conceito de atividade da perspectiva ergológica, ou seja, procura reconhecer que existe uma distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real e que essa distância é gerida pelo trabalhador em sua atividade de trabalho e se aproxima bastante, nesse aspecto, da perspectiva que é ambicionada nesta pesquisa. Entretanto, é o trabalho de Vanessa Aparecida Alves (2009) que apresenta mais afinidades com o nosso, pois investiga uma escola privada de ensino básico, fundamental e médio, e utiliza a perspectiva ergológica. Vanessa Aparecida Alves (2009, p. 16) também conclui que "surpreende a raridade de estudos e pesquisas sobre o setor privado em educação [e que] a iniciativa privada tem reconhecida participação histórica na oferta educacional do país e sofreu expansão recente". A autora afirma que "o setor privado em educação tem sido fonte inesgotável de modelos de gerenciamento dos sistemas e escolas públicas, mas pouco se sabe sobre os efeitos dos mesmos na educação e no trabalho docente do setor privado" (ALVES, V. A., 2009, p.16).

Em suma, pode-se afirmar que foi a inquietação diante desse objeto, o ensino médio privado, que instigou a ambição de realizar uma aproximação com o objetivo de melhor compreendê-lo. A presença desse segmento na história da educação brasileira é um fato, mas foram sobretudo a sua expansão recente e a tendência da gestão privada em ser tomada como modelo para a organização educacional em geral que estimularam a necessidade de uma ampliação das análises acerca das possíveis influências dessa condição na atividade dos professores e professoras.

[10] Georges Canguilhem: filósofo e médico francês que teceu importantes reflexões sobre a medicina e as ciências da vida (biologia, anatomia, fisiologia e patologia) e sobre as relações entre saúde e doença (ver CANGUILHEM, 2012).

Todavia, uma aproximação que se pretenda mais efetiva, ao visar satisfazer a citada ambição, não poderia ser pensada sem levar em conta a presença viva de um sujeito em situações concretas de trabalho e atuando sobre outros sujeitos. É preciso reconhecer a complexidade de uma atividade de trabalho extremamente peculiar que, não obstante essa característica, ainda carece de maior visibilidade e do reconhecimento do seu *status* de ser, de fato, um trabalho. Não se trata de um trabalho qualquer, mas um trabalho assaz difícil, porque sua essência é marcada pela atuação sobre outro ser humano que nem sempre está disposto a colaborar para o êxito do processo. A atividade docente refere-se a um trabalho que é exercido de forma isolada – em relação aos outros profissionais da mesma categoria – quando se toma a situação de uma sala de aula. É um trabalho que tem por meta fazer alguém aprender algo, pois o docente se situa entre o que deve ser aprendido e aqueles que devem aprender. Enfim, é preciso atentar para a grande carga emocional que envolve todas essas características da docência em geral e da docência nas instituições privadas em particular.

O tema do trabalho docente e as bases teóricas e metodológicas da pesquisa

O ensino em âmbito privado está presente na história da educação brasileira desde seus primórdios, por meio, por exemplo, do ensino semiprivado dos jesuítas, do ensino doméstico – exercido por membros das próprias famílias ou por preceptores no caso das famílias mais abastadas – e pelas escolas particulares confessionais ou não (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2000; SAVIANI, 2007). Evidentemente devemos considerar que a escola e a escolarização adquirem sentidos diferentes em cada época, em cada contexto social. No decorrer do século XX, com a expansão da educação pública estatal, os debates sobre o público e o privado nas atividades de ensino e aprendizagem foram, quase sempre, tensos e intensos (BUFFA, 1979; SAVIANI, 2007). Mais recentemente, sobretudo nas últimas três ou quatro décadas, com a disseminação das práticas neoliberais e a implementação das famigeradas reformas educacionais no Brasil, ocorreu o crescimento do número de docentes atuando nesse tipo de instituição de ensino ou sob esse modelo de gestão, já que houve um grande crescimento desse segmento, isto é, a ampliação do número de escolas-empresas, além de outras modalidades de privatização: gestão privada de instituições públicas ou financiamento público de instituições privadas (FREITAS, 2012; ALVES, 2014, 2016; SOBRINHO, 2003; OLIVEIRA, 2003; EVANGELISTA; TRICHES, 2014). Alguns pesquisadores – entre os quais me incluo –

defendem que, para que a escola cumpra, de fato, seus objetivos sociais, ela deve ser pública, de boa qualidade[11] e entendida como direito de todos. Outros, em mão contrária, defendem a ampliação do chamado "mercado educacional" com o impulso para as privatizações.[12]

Concomitantemente, nas sociedades capitalistas contemporâneas, marcadas pela expansão do modelo produtivo flexível, pelo crescimento do setor de serviços e pela disseminação das novas tecnologias – sobretudo aquelas ligadas à informação e comunicação –, a educação tem sido colocada, cada vez mais, como uma área de extremo valor estratégico em função de sua grande importância econômica, social e política em relação às demandas dessas mesmas sociedades. A educação e a escola estão no meio de um campo de intensas disputas que envolvem os currículos, os programas, as avaliações, os tipos de abordagem dos conteúdos, as estratégias e, claro, o modelo de docência, isto é, o trabalho dos professores e professoras.

Apesar das divergências nos debates que envolvem a questão educacional, um elemento é, geralmente, consensual: a atividade de trabalho dos docentes é apontada como ponto nevrálgico e decisivo para que a escola cumpra seus objetivos (OLIVEIRA, 2003; EVANGELISTA; TRICHES, 2014). Todavia, são poucas as pesquisas acadêmicas que focam especificamente o trabalho desses profissionais – os docentes que atuam nas escolas particulares e, principalmente, das instituições de nível básico –, já que há uma grande predominância de estudos sobre as instituições públicas e sobre os docentes que atuam nelas. E, além dessa questão, outro problema é que grande parte das pesquisas tem focado mais nas estratégias, nos modelos pedagógicos, na cultura escolar, nas finalidades do processo educativo sem, contudo, aprofundar no ensino como atividade de trabalho (ALVES, W. F., 2015). "É um tanto curioso, mas, de certa forma, conhecemos mais do trabalho docente pela decorrência de se pesquisar sobre o ensino e sobre a escola do que por sua constituição como preocupação primeira nas pesquisas em educação" (ALVES, W. F., 2009, p. 13).

Ganha relevância, então, uma investigação acerca da atividade de trabalho dos professores e professoras nesse tipo de instituição, uma investigação que conceba a

[11] A questão da qualidade em educação é um ponto extremamente polêmico e alvo de muitas disputas sobre a sua concepção. Uma análise oportuna sobre o tema é oferecida por Dourado e Oliveira (2009).

[12] Uma abordagem crítica acerca dessas propostas pode ser encontrada em Freitas (2012). Ver também Torres (2000). Outra obra proveitosa sobre a temática é o trabalho de Diane Ravitch, que participou, nos Estados Unidos, da implantação das reformas e, mais tarde fez, diante dos resultados delas, uma ampla avaliação crítica (cf. RAVITCH, 2011).

docência como trabalho e que procure revelar algo mais dos âmbitos menos visíveis de uma atividade demasiadamente complexa, que adquire, quando exercida numa empresa privada, características extremamente específicas.

Essa opção depara-se, de imediato, com a necessidade tanto de se questionar o conceito de "trabalho" quanto o de "trabalho docente" – para, então, esboçar uma concepção mais aproximada de "trabalho docente no ensino médio privado". A partir das trilhas abertas por Marx poderíamos afirmar que o ser humano, pela atividade do trabalho, transforma a natureza e retira dela os recursos necessários para a sua sobrevivência (MARX, 1996; SAVIANI, 2012). Ou seja, ao produzir a sua sobrevivência pelo trabalho, o ser humano produz e reproduz a si mesmo. O trabalho é, então, a atividade fundante do humano e possui uma dimensão ontológica ou mesmo antropológica. O trabalho confunde-se com o próprio fazer-se e refazer-se do ser humano. Nessa perspectiva considera-se que para um processo de trabalho deve-se levar em conta a realização de uma atividade – que exige a presença de um sujeito – destinada a uma finalidade, um objeto de trabalho sobre o qual se atua e as ferramentas necessárias para a consecução da atividade (MARX, 1996). Não se pode esquecer que, embora as reflexões de Marx tenham sido dirigidas de forma mais efetiva ao trabalho realizado pelos operários das indústrias no século XIX, a sua concepção pretende se referir aos processos de trabalho em geral, ou seja, independentemente de qualquer forma social determinada. Ademais, no seu esforço de construir a crítica aos pressupostos da Economia Política e por meio da "teoria do valor" (valor de uso e valor de troca), o pensador alemão deu grande ênfase ao trabalho na sua forma mercantil ou assalariada e à noção de "trabalho abstrato", ou seja, o trabalho que é cristalizado nas mercadorias ou o trabalho gasto para a produção delas (MARX, 1996), sem, contudo, aprofundar mais acuradamente na análise do "trabalho concreto".[13]

[13] O que não significa que Marx tenha ignorado ou menosprezado o trabalho concreto. Vejamos: o autor não divide "valor de uso" e "valor de troca" como termos antagônicos em que se decompõe o abstrato, ou seja, o "valor", mas afirma que a forma social concreta do produto do trabalho – a mercadoria – é por uma parte "valor de uso" e por outra parte "valor", não "valor de troca", posto que este é uma simples forma de manifestar-se e não seu próprio conteúdo, ou de outra forma, o "valor de troca" é a simples forma de manifestar o "valor" contido na mercadoria, pois apenas quando uma mercadoria é confrontada com outra no mercado é que se manifesta seu "valor de troca". Nessa dupla modalidade da mercadoria se manifesta o duplo caráter do trabalho de que aquela é o produto: o "trabalho útil" (as modalidades "concretas" dos distintos trabalhos que criam valores de uso) e o "trabalho abstrato" (trabalho como gasto de força de trabalho). O que existe, de fato, é o trabalho, e as formas "abstrato" e "concreto" são categorias para analisá-lo: a primeira sendo usada para a compreensão do trabalho como gasto de força de trabalho encarnada no objeto que é a mercadoria e a segunda remetendo à atividade real (para maior aprofundamento ver: MARX, 2011).

O trabalho é atividade humana. À medida que se realiza – no contexto da produção capitalista – vai se transformando em "mercadorias" – materiais ou não materiais – e, assim, vai atribuindo-lhes ou agregando-lhes "valor": são "valores de uso" dotados de "valor". Nessa perspectiva, quando se pretende falar em exploração do trabalho ou em taxa de mais-valia recorre-se à teoria do valor e evoca-se a dimensão do "trabalho abstrato", aquele corporificado nas mercadorias.

Vatin (2014) demonstra como a economia política de David Ricardo influenciou Marx na compreensão da exploração capitalista. A teoria ricardiana sobre o mercado e os produtos, baseada no mito da capacidade do mercado em regular inteiramente a sociedade, coloca como mercadorias não só os bens manufaturados, mas também o trabalho. O trabalho torna-se, portanto, um bem como os outros, posto em concorrência com os outros fatores produtivos. Para construir sua teoria do valor-trabalho, Marx (1996) teve de reduzir os trabalhos concretos em uma medida homogênea de trabalho abstrato e essa norma abstrata só pode ser fundada no mercado. Embora Marx (1996) tenha feito a distinção entre o "trabalho" e a "força de trabalho" – sendo que para ele é esta última que é vendida no mercado, reintroduziu uma concepção mercantil do trabalho e assim manteve-se prisioneiro do esquema de Ricardo (VATIN, 2014).

Mas, e o trabalho dos professores e professoras? Na prática pedagógica – no processo de trabalho docente –, pode-se levar em conta a atividade dos docentes – sujeitos realizando uma atividade, o aluno – que é o objeto da atividade, mas que também é um sujeito ativo – e os livros, métodos, conceitos etc. – as ferramentas. Aqui emergem algumas indagações inevitáveis: o objeto sobre o qual atua o professor em sua atividade de trabalho é o aluno-sujeito ou o conhecimento – que é repassado e, muitas das vezes, reconstruído ou reconfigurado? O aluno é um objeto-sujeito ou um parceiro-aprendiz? O professor deve, efetivamente, ensinar ou fazer o aluno aprender algo, o currículo; mas ao fim do processo é difícil imaginar que saiam ilesos, tanto os alunos e professores quanto o próprio conhecimento, dada a incompletude própria dos seres humanos e dos conhecimentos que constroem sobre o mundo e a vida social.

Porém, de qualquer forma, desde já se insinuam diferenças significativas, por exemplo, em relação à produção de uma peça qualquer em uma indústria mecânica. A atividade docente, então, não poderia ser abordada com o mesmo olhar com o qual se toma o modelo fabril. Essas diferenças têm contribuído, em parte, para certo distanciamento do trabalho docente em relação às outras atividades laborais. Falando sobre a "produção imaterial", Marx (s.d.) afirma que pode ser de duas espécies: 1)

produção que resulta em produtos que se distinguem do desempenho do executante, como livros e quadros; e 2) produção que é inseparável do ato de produzir, como no trabalho de médicos, oradores, atores, professores etc. Para ele, embora os professores não sejam trabalhadores produtivos em relação aos alunos, assumem essa qualidade perante o proprietário do estabelecimento (MARX, [s.d.]). Considerando o trabalho docente que é realizado numa empresa privada, pode-se afirmar que ele é um trabalho capitalista e gerador de mais-valia? É um trabalho produtivo ou improdutivo? Qual é o produto do trabalho docente? Qual a natureza e quais as especificidades desse trabalho? Essas questões têm ocupado vários pesquisadores (ENGUITA, 1991; HYPOLITO, 1997; PARO, 2000; SAVIANI, 2012).

Hypolito (1997) argumenta que devemos nos ater ao processo histórico e social de construção da profissão docente. Em primeiro lugar é preciso situar a constituição da profissão e da própria instituição escolar regular no processo de formação da sociedade capitalista moderna, processo dentro do qual foi ocorrendo um movimento de laicização: o trabalho de ensinar foi sendo transferido da Igreja para leigos, vinculados ou não ao Estado. De acordo com Hypolito (1997), enquanto de um lado a Igreja e outros grupos conservadores procuravam manter a atividade docente vinculada ao estatuto de "vocação" e "sacerdócio", de outro, os setores influenciados pelas ideias liberais se pautavam pela defesa de uma educação pública – desvinculada, portanto, da Igreja e dos valores aristocráticos –, na qual os professores deveriam ter uma formação mais técnica e profissional. Mas o fato é que a constituição da profissão se deu na contradição entre o professor vocacionado e sacerdotal e as necessidades da profissionalização. "Nesse caso, a concepção profissional dos docentes vai se afastando do ideário sacerdotal e, na busca de conquistar e manter uma identidade profissional, o espírito corporativo vai sendo criado" (HYPOLITO, 1997, p. 24).

Outro ponto que merece atenção é a questão do processo de feminização do magistério. Hypolito (1997, p. 55-56) sugere que os fatores que foram determinantes para essa tendência foram

> a proximidade das atividades do magistério com as exigidas para as funções de mãe; as "habilidades" femininas que permitem um desempenho mais eficaz de uma profissão que tem como função cuidar de crianças; a possibilidade de compatibilização de horários entre o magistério e o trabalho doméstico, já que aquele pode ser realizado em um turno; a aceitação social para que as mulheres pudessem exercer essa profissão, [além da] escolarização das mulheres em Escolas Normais; o ideário da vocação conjugado com as "habilidades" femininas; a saída dos homens desse mercado de trabalho; e a possibilidade de salários iguais.

Essa identificação, construída historicamente, entre o trabalho docente e o trabalho de mulheres, entre a prática educativa e as "habilidades femininas" (no que se refere ao papel de mãe e às lides domésticas), certamente contribui para o distanciamento do trabalho dos professores e professoras em relação aos outros trabalhos.

Outra questão: o trabalho docente é um trabalho tipicamente capitalista ou não capitalista? É um trabalho produtivo ou improdutivo? Qual é o produto do trabalho docente? Segundo Paro (2000, p. 31), "é preciso ter presente que se trata de um trabalho não material. Seu produto não é um objeto tangível, mas um 'serviço'". Saviani (2012) argumenta, com base no conceito marxista de modo de produção, que devemos procurar compreender como modos de produção distintos geram modelos educacionais diferentes, e como cada modelo pode influir na transformação do modo de produção no qual está inserido. Nessa perspectiva, a educação não seria um determinante de mudanças, mas determinada pelas mudanças do "modo", numa relação orgânica e dialética. Para ele o trabalho docente se inclui na produção não material e na modalidade que o produto não se separa do ato da produção. Ou seja, a "aula" seria, ao mesmo tempo, o produto e o ato de produzir (SAVIANI, 2012). Essa postura não é compartilhada por Paro (2000, p. 32, gripo no original), para quem

> a aula consiste tão somente na atividade que dá origem ao produto do ensino. Ela não é o produto do trabalho, mas o próprio trabalho pedagógico. Uma concepção da educação enquanto relação social [...] nos revelará que o produto de tal processo é algo mais complexo do que o suposto por Saviani. Entendida a educação como a apropriação de um saber (conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos etc.) historicamente produzido e a escola como *uma das* instâncias que proveem educação, a consideração de seu produto não pode restringir-se ao ato de aprender. Neste ato, o educando apropria-se de um saber que a ele é incorporado. Há, portanto, algo que permanece para além de aprender.

Em suma, o produto do trabalho docente não é a "aula", mas o "aluno educado". Esse conceito mais abrangente do produto do trabalho docente permite, ainda, questionar a ideia de que na produção pedagógica o produto não se separa do ato da produção, pois, ainda de acordo com Paro (2000, p. 33, grifo no original),

> essa separação se dá, de fato, na medida em que, para além do processo, permanece algo que é utilizado pelo educando pela vida afora. [...]. No caso da produção pedagógica, o consumo se dá imediatamente, como observa Saviani, mas não *apenas* imediatamente, já que se estende para além do ato de produção.

Outro ponto sensível é o da determinação do caráter produtivo ou improdutivo da atividade dos professores. Na tradição marxiana, trabalho produtivo é todo trabalho que produz mais-valia e que, assim, contribui para a acumulação capitalista. O mais importante não é se produz bens materiais ou imateriais, mas "se o trabalho que determinado trabalhador realiza é trocado por salário e o excedente é apropriado por um capitalista, esse trabalho é considerado produtivo" (HYPOLITO, 1997, p. 90). Ora, desse ponto de vista, depreende-se, então, que o trabalho docente realizado numa escola privada é produtivo, enquanto aquele desenvolvido nas instituições públicas de ensino seria improdutivo. No entanto, "há autores que consideram que nem na escola pública nem na escola privada o trabalho realizado produz mais-valia, pois este tipo de atividade situa-se no nível da circulação" (MACHADO, 1989 apud HYPOLITO, 1997, p. 90). Sobre essa questão, assim Hypolito (1991 apud HYPOLITO, 1997, p. 91) destaca:

> A natureza do trabalho em nada modifica o problema; a questão é como este trabalho está subordinado à forma capitalista de organização do trabalho, independentemente de seu resultado ser uma produção material ou não-material. Por isso, o trabalho do professor na escola privada certamente é produtivo, pois o dono da escola acumula capital através da exploração de mais-valia. Quanto à escola pública, a discussão é mais delicada. No entanto, muitos acham que o Estado, no atual estágio de desenvolvimento capitalista, age diretamente para a acumulação do capital. Contudo, em se considerando a acumulação do capital a partir da produção imediata de mais-valia, o trabalho do professor da escola pública não deve ser considerado como produtivo, mas enquanto partícipe da acumulação mediata do capital este trabalho poderia ser considerado como produtivo.

Todos esses complicadores que envolvem as tentativas de definição e conceituação do trabalho docente, se, por um lado, alimentam os debates acadêmicos dos estudiosos e pesquisadores, por outro, contribuem para que, entre os próprios docentes e no âmbito geral, no plano do chamado senso-comum, não haja nenhum consenso sobre o *status* da profissão. Os docentes constituem um grupo profissional específico ou um segmento dentro do proletariado? Na visão de Fernandez Enguita (1991, p. 163), toda essa problemática se explica em função da posição intermediária ocupada pelos professores, ou seja, a docência se localizaria "em um lugar intermediário e instável entre a profissionalização e a proletarização". Para ele um grupo profissional é aquele que pratica o exercício liberal de uma profissão, é uma categoria que oferece determinado tipo de bem ou serviço numa situação de privilégio, pois que é protegido da concorrência pela lei: o professorado não pode ser aí incluído. Mas o professor também não pode ser visto como um proletário, sua atividade não pode ser identificada com aquela do trabalhador fabril, como já foi aludido acima. Em resumo o autor conclui que

> entre as formas inequívocas de profissionalização e proletarização debate-se uma variada coleção de grupos ocupacionais que compartilham características de ambos os extremos. Constituem o que no jargão sociológico se designa como semiprofissões [...]. Um destes grupos é o constituído pelos docentes. (FERNANDEZ ENGUITA, 1991, p.164).

Oferecer respostas a essas indagações é importante e nos ajuda a compreender melhor o trabalho dos professores e professoras, mas parece que algo ainda nos escapa, parece que ainda nos situamos nas bordas de tudo aquilo a que o conceito pretende, efetivamente, referir-se. A atividade dos docentes tem muito mais a dizer e "o diálogo com as ciências do trabalho pode aportar aspectos teóricos e metodológicos importantes para a compreensão do trabalho docente" (ALVES, W. F., 2015).

De fato, boa parte das pesquisas sobre o trabalho em geral e sobre o trabalho docente em particular tende para uma abordagem do trabalho numa perspectiva que destaca mais o trabalho abstrato, ou seja, aquele que é incorporado nas mercadorias – e daí as questões "produtivo ou improdutivo", "gerador ou não gerador de mais-valia", "natureza do produto" etc. – e que remete a algo separado do sujeito que o realiza; ou ainda de uma forma generalizadora e que pressupõe que cada sujeito ou grupo de sujeitos apenas cumpre as regras e normas estabelecidas previamente. Abordar o trabalho docente dessa maneira apresentou-se como insuficiente para os objetivos desta pesquisa, pois o maior interesse é pelo trabalho vivo, é pelas operações que regem o sujeito-ator no instante mesmo do "fazer", é pela complexidade da atividade humana, é pelo que ocorre antes do momento em que se torna trabalho morto corporificado em mercadorias, é pela atividade realizada pelo docente no "chão da sala de aula", é pelas situações reais de trabalho, é pelo trabalho concreto. Sob a ambição de conhecer melhor o que se passa nas situações reais do trabalho docente no âmbito das instituições privadas de ensino médio, o estudo se propôs a realizar uma aproximação mais efetiva das formas como os professores e professoras gerem o seu trabalho no "aqui e agora" de suas atividades.

O diálogo com as ciências do trabalho, tais como a ergonomia da atividade, a ergologia e a clínica da atividade, sugere tomarmos o trabalho sob o ponto de vista da atividade. Isso significa considerarmos que entre o trabalho prescrito – a tarefa ou as determinações estabelecidas aprioristicamente com o objetivo de orientar as atividades – e o trabalho real existe um espaço que é o lugar de um debate, de um debate entre as normas prescritas e a forma singular como cada trabalhador ou grupo de trabalhadores gere o próprio instante do trabalhar. A atividade adquire uma dimensão enigmática que

pressupõe um lado menos visível ou invisível. Essa renormalização – esse retrabalho das normas – é multideterminada e inclui experiências, saberes, valores, em suma, um "fazer de outro modo", sendo, portanto, inédita e nunca antecipável. O trabalho se realiza, nessa perspectiva, na tensão entre "uso de si por outrem" – no caso do trabalho assalariado o empregador "usa" o corpo do empregado e, no caso dos coletivos de trabalho, os membros do grupo "usam" os corpos uns dos outros – e o "uso de si por si mesmo", o que remete à dimensão da colocação do sujeito no processo, isto é, o uso que o sujeito faz de seu próprio corpo (SCHWARTZ, 2000a, 2011). Esse retrabalho é imprescritível e acompanha a singularidade do sujeito e das situações laborais; e o caminho para analisar esse processo dramático[14] dos usos de si é uma aproximação, um trabalho de pesquisa junto com os trabalhadores: o encontro entre o conhecimento e a experiência. Pesquisar o trabalho docente no ensino privado sob essa ótica é adotar um olhar mais abrangente, é conceber o trabalho como um processo de criação, como elemento identitário e relacional, pois exerce uma função psicológica precípua na construção da subjetividade (CLOT, 2007). Afinal, se o trabalho é uma atividade relacional o trabalho docente o é ainda mais, e sobretudo porque o objeto sobre o qual se trabalha é também um sujeito.

Os estudos sobre o trabalho têm uma forte influência do pensamento de Marx. A perspectiva marxiana destacou mais o trabalho abstrato, carecendo, pois, de uma abordagem que procure compreender melhor o trabalho na sua dimensão concreta.

> Não se trata de dizer que Marx se enganou [...]. Trata-se de dizer que o trabalho não é somente conceito abstrato, mas é *também* experiência concreta, que ele não é somente valor de troca, mas é *também* valor de uso, que ele não é somente momento de exploração e de dominação mas é *também* momento de formação e de partilha de uma atividade". (CHARLOT, 2008, p. 85, grifo no original).

Procurando preencher o que chama de "os silêncios de Marx" e, ao mesmo tempo, questionar as posturas de alguns pensadores que dentro da própria tradição marxista tendem aos "estruturalismos" ou ao "economicismo vulgar", o autor marxista inglês E. P. Thompson (1981, p. 181) argumenta que "o problema [...] é passar dos circuitos do capital para o capital*ismo*; de um modo de produção altamente conceptualizado e abstrato [...] para as determinações históricas". Para ele a possibilidade de uma correspondência entre um modo de produção e o processo histórico pode ser efetivada, em termos de uma prática

[14] Para a perspectiva ergológica, durante a atividade do trabalho, o sujeito realiza um debate de normas: esse é o lugar de um drama que surge da tensão entre as normas antecedentes e as normas pessoais ou coletivas que são renormalizadas no aqui e agora da atividade e que expressa histórias, valores e saberes, decorrendo daí a expressão "dramáticas do uso de si".

teórica diferente daquelas que têm sido implementadas, quando levamos em conta a experiência humana.

> Os homens e mulheres [...] retornam como sujeitos, dentro desse termo – não como sujeitos autônomos, "indivíduos livres", mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida "tratam" essa experiência em sua *consciência* e sua *cultura* [...] das mais complexas maneiras [...] e em seguida [...] agem, por sua vez, sobre sua situação determinada". (THOMPSON, 1981, p. 182, grifo no original).

O conceito de "experiência" permite tanto o estabelecimento de uma junção entre "estrutura" e "processo" quanto favorece a constatação da inviabilidade de se pretender determinar um sistema conceitual finito, isto é, pronto, acabado e definitivo para as análises do processo social. Com base nesses referenciais o autor apresenta uma maneira peculiar de entender o conceito de classe social:

> Se determos a história num determinado ponto, não há classes, mas simplesmente uma multidão de indivíduos com um amontoado de experiências. Mas se examinarmos esses homens durante um período adequado de mudanças sociais, observaremos padrões em suas relações, suas ideias e instituições. A classe é definida pelos homens enquanto vivem sua própria história e, ao final, esta é a sua única definição. (THOMPSON, 1987, p. 11-12).

Essa noção rompe com a visão de classe como uma categoria estática, fechada, claramente delimitada ou como uma estrutura e sugere outra noção, qual seja, a de um grupo de pessoas que, num determinado momento, num certo contexto e mediante experiências comuns, possuem interesses comuns. Segundo Thompson (1987, p. 10), "a classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns, sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem dos seus".

> Exploramos, tanto na teoria como na prática, os conceitos de junção (como "necessidade", "classe" e "determinação"), pelos quais, através do termo ausente, "experiência", a estrutura é transmutada em processo, e o sujeito é reinserido na história. Ampliamos muito o conceito de classe [...]. E quanto à "experiência" fomos levados a reexaminar todos esses sistemas densos, complexos e elaborados pelos quais a vida familiar e social é estruturada e a consciência social encontra realização e expressão [...]: parentesco, costumes, as regras visíveis e invisíveis da regulação social, hegemonia e deferência, formas simbólicas de dominação e de resistência, fé religiosa e impulsos milenaristas, maneiras, leis, instituições e ideologias – tudo o que, em sua totalidade, compreende a "genética" de todo processo histórico, sistemas que reúnem todos, num certo ponto, na experiência humana comum, que exerce ela própria (como experiências de classe peculiares) sua pressão sobre o conjunto. (THOMPSON, 1981, p. 188-189).

Essa perspectiva sugere que abordar o trabalho é, primeiramente, abordar a experiência concreta do trabalho humano, ou ainda melhor, é tomar o trabalho como experiência compartilhada concretamente por indivíduos e coletivos.

No caso deste estudo há a suposição de que uma empresa-escola possui seus objetivos pedagógicos e seus objetivos empresariais. Os docentes que realizam seu trabalho nesse tipo de organização desempenham a sua atividade sob a tensão entre "o que devem fazer", o que "gostariam de fazer" e o que de fato "podem fazer" ou o que "realmente fazem". Assim, com foco no conjunto das questões e problemáticas desenvolvidas anteriormente é que apresento a pergunta central do presente estudo: considerando o trabalho docente mediante o ponto de vista da atividade, como se apresenta a experiência laboral dos homens e mulheres, professores e professoras na escola privada de ensino médio? Essa questão compreende o cerne desta pesquisa cujo objeto central é o trabalho e a experiência do trabalho em uma ambiência pouco estudada: a escola privada de ensino médio. Para tanto busquei dar conta dos seguintes objetivos específicos:

1 – Compreender as especificidades do trabalho docente quando ele é exercido numa escola que também é uma empresa considerando as possíveis tensões entre os interesses empresariais e os objetivos propriamente educacionais.
2 – Analisar como os professores avaliam seu percurso profissional, sua carreira e suas condições de trabalho.
3 – Compreender o que dizem os professores sobre o trabalho que lhes é exigido realizar (trabalho prescrito), sobre a realização desse trabalho e sobre o que dificulta e o que favorece essa realização.
4 – Compreender como os professores avaliam a relação deles com a direção da escola, com os colegas, com os alunos e com os pais.
5 – Analisar o que os professores relatam sobre os usos de si requeridos no meio laboral no qual estão inseridos identificando quais os usos de si por si são mobilizados e quais usos de si por outros são demandados.

Investigar o trabalho docente realizado no ensino médio sob o ponto de vista da atividade buscando apreender as especificidades desse trabalho quando realizado numa empresa privada ajuda, sem dúvida, na compreensão dos efeitos dessa condição sobre o trabalho dos professores e professoras e, também, sobre a prática pedagógica deles.

Partindo do pressuposto de que a atividade dos docentes do ensino privado possui características extremamente peculiares, consideramos que elas abalam ou alteram o trabalho do professores e professoras e geram conflitos e tensões entre os interesses da empresa e os objetivos pedagógicos. O estudo procura tornar o trabalho concreto dos docentes mais visível e demonstrar como a docência no âmbito privado abala demasiadamente as finalidades e objetivos da prática educativa.

O presente trabalho compreende, portanto, uma pesquisa empírica embasada na análise de uma situação específica: a dos professores de escolas privadas de ensino médio na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. A pesquisa – predominantemente qualitativa e de tipo explicativa – se pauta nos referenciais oferecidos pela ergonomia da atividade, pela clínica da atividade e pela ergologia (SCHWARTZ, 2000a, 2000b, 2011; SCHWARTZ; DURRIVE, 2007; ALVES, 2009, 2010, 2014, 2015, 2016; CHARLOT, 2008; ROSA, 2000, 2003; GUÉRIN et al., 2004; CLOT, 2007), embora sejam também partícipes da interlocução autores como Marx ([s.d.], 1996), Thompson (1981, 1987), Saviani (2007, 2012), Antunes (1999, 2000), Fernandes (2012) entre outros.

Foi por meio dos testemunhos dos docentes que a presente pesquisa procurou se aproximar das formas como os professores e professoras demandam os usos de si, isto é, como renormalizam, como retrabalham as normas antecedentes. É preciso atentar para a dialética instaurada entre o trabalho prescrito às professoras e aos professores e o trabalho real por elas e eles desenvolvido. Afinal, o que se espera do trabalho de um docente numa escola particular? Quais são as prescrições para a docência na educação privada? Quais os referenciais que pautam a atividade dos professores e professoras? O que determina uma "boa" prática na docência privada? Uma prática docente qualquer não pode ser tomada de forma isolada. Certamente não é possível estabelecer uma determinada prática docente como sendo "boa" com base nela mesma. A eficiência de uma determinada prática somente poderá ser medida em relação ao modelo ou concepção de educação que se adota. É dentro de uma determinada concepção de ensino – para quem, como, quais os resultados que são esperados – que uma determinada prática pode ser avaliada como eficiente ou não.

A coleta dos testemunhos foi realizada por meio da técnica de entrevistas semiestruturadas com o uso de gravador de áudio. As fontes orais – tais como as entrevistas – são comumente utilizadas em pesquisas científicas – principalmente nas de cunho qualitativo – em várias áreas de produção do conhecimento (o Capítulo 3 é dedicado ao aprofundamento das questões teóricas e metodológicas). Optou-se aqui por

docentes que atuam ou atuaram por pelo menos cinco anos em escolas privadas de porte médio – que possuem entre trezentos e seiscentos alunos – e localizadas na região indicada.

A escolha dos entrevistados foi feita por meio do sistema de "bola de neve" ou "corrente", isto é, ao primeiro docente foi solicitada a indicação do próximo e assim sucessivamente. De acordo com essa ferramenta, o que determina o limite de entrevistados é quando não forem mais identificados novos elementos, ou seja, quando os depoimentos forem ficando repetitivos e atingirem o chamado "ponto de redundância".

A pesquisa foi realizada em duas etapas. A primeira consistiu no contato com os docentes que poderiam contribuir para a pesquisa. Após o contato e depois de expor os objetivos da pesquisa foi agendada a primeira entrevista. Ao fim desta, foi solicitada ao entrevistado a indicação de uma outra pessoa: método da "bola de neve" ou "corrente" priorizando aqueles que atuam ou atuaram na região em questão e no tipo de escola que definimos como alvo. Nas entrevistas[15] os docentes foram solicitados a falar de seu trabalho em sala de aula, destacando o que fazem, o que deveriam fazer e que gostariam de fazer. O segundo momento foi o da análise das entrevistas à luz dos referenciais teóricos adotados.

A tese está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo se discute o conceito de trabalho em geral e de trabalho docente no contexto da produção cultural e científica ocidental. Têm-se aí como referência principal as elaborações marxianas – trabalho abstrato e trabalho concreto – e as abordagens de alguns autores marxistas e da sociologia do trabalho. É apresentada também a perspectiva da ergologia, da ergonomia da atividade e da clínica da atividade sobre o trabalho e sobre o trabalho docente, ou seja, o ponto de vista da atividade.

O segundo capítulo se ocupa em focar o crescimento do ensino privado no Brasil e, nele, o aumento do número de docentes trabalhando nesse tipo de organização. Essa expansão ocorrida nas últimas décadas deu-se, sobretudo, em virtude da implementação de várias reformas educacionais de orientação privatista e sob as recomendações de organismos multilaterais no contexto das práticas neoliberais. Dentro da análise dessas recomendações o capítulo abordará as orientações para o trabalho docente no contexto contemporâneo, isto é, as normas antecedentes para o trabalho docente no ensino privado.

[15] Ver o instrumento de coleta no Anexo A.

O terceiro capítulo destaca os principais conceitos e ferramentas de pesquisa que embasaram o estudo, isto é, dedica-se aos aspectos teóricos e metodológicos e aqueles relativos à pesquisa de campo, como as informações acerca dos trabalhadores que colaboraram com o estudo.

O quarto capítulo é dedicado ao encontro entre o conhecimento e a experiência, isto é, toma as entrevistas – os testemunhos dos trabalhadores – visando a uma aproximação das formas como os docentes demandam os usos de si. O foco é o resultado do debate de normas, do confronto entre o trabalho prescrito e o trabalho real na atividade dos docentes do ensino médio privado, atentando para os constrangimentos e abalos causados pelos interesses empresariais nos objetivos educacionais.

Capítulo 1

O conceito de trabalho e de trabalho docente

Neste capítulo são discutidos vários aspectos relativos ao processo de atribuição de significados e ressignificados ao conceito de trabalho e de trabalho docente. A finalidade é problematizar o movimento de transformação dos conteúdos desses conceitos, seu impacto nas concepções sobre o trabalho em geral e sobre o trabalho docente em particular e no regime de produção de saberes sobre a experiência do trabalho. O texto está dividido em três seções: a primeira se ocupa em discutir o conceito de trabalho em geral mediante alguns usos correntes da palavra e da questão de sua centralidade no mundo contemporâneo, além de abordar a conceituação marxiana, a noção thompsiana de experiência e a perspectiva ergológica sobre a atividade do trabalho; a segunda seção trata do conceito de trabalho docente, com destaque para as suas especificidades e o ponto de vista da atividade; a última seção discute algumas possibilidades e limites de um novo regime de produção de saberes sobre o trabalho e sobre o trabalho docente.

1.1 Sobre o trabalho

1.1.1 Usos correntes da palavra trabalho

O que é o "trabalho"? Ou qual é a natureza do conteúdo de que o conceito se constitui? Afinal, o que é "trabalhar"? Certamente não é possível uma resposta rápida ou muito simples para tais questões. De forma geral, no seu uso corrente, a palavra "trabalho" adquire várias conotações e lhe são atribuídos muitos sentidos. Um aluno do ensino médio, por exemplo, pode estar engajado na feitura de um "trabalho" para entregar até o fim da semana, e nesse caso o termo se refere a uma elaboração textual acerca de um tema ou assunto discutido ou tratado nas atividades de sala de aula. Para finalizar um curso de graduação, um estudante universitário apresenta o seu "trabalho de conclusão de curso", o que na verdade é o resultado de várias atividades realizadas no decorrer de um período, um resultado cristalizado em folhas de papel ou encerrado num arquivo virtual na memória de um dispositivo digital. Um artista plástico ou literato quando anuncia um projeto para um novo "trabalho" faz alusão a todo um conjunto de atividades que

culminará com uma obra de arte – um quadro, uma escultura ou um livro, o resultado do seu trabalho. Note-se que o termo "trabalho" refere-se, nesses casos, tanto ao resultado das atividades como às atividades necessárias à consecução do resultado e engloba, evidentemente, tanto a mobilização do corpo físico como das habilidades cognitivas e intelectuais, já que corpo e mente não podem ser abordados de forma dicotômica, pois que estabelecem uma relação orgânica e indissolúvel, sendo possível tomá-los em separado apenas em uma perspectiva teórico-analítica.

Os docentes costumam lembrar que o seu "trabalho" não é apenas aquilo que fazem dentro de uma sala de aula, já que são necessárias várias outras atividades extraclasses para que seja possível realizar o que fazem nas salas – embora seja fácil reconhecer a complexidade desse trabalho mesmo levando em conta "apenas" o que fazem nas salas de aula. Na docência o resultado do trabalho pode ser tanto a aula dada como o aluno educado – e nesse último caso o resultado não pode se restringir apenas à aula, pois que permanece incorporado no aluno para além dela (PARO, 2000). Muitas mulheres reclamam do fato de terem que desempenhar uma dupla jornada: o trabalho "fora" – o assalariado – e o trabalho "doméstico", aquele conjunto de atividades cujo resultado é a manutenção da casa e da família e que é dotado, pelo menos no contexto de nossa sociedade, de uma forte tendência à invisibilidade ou ao não reconhecimento – não esquecendo que o trabalho doméstico possui, quando contratado e, portanto, remunerado, uma legislação específica.[16] E com relação às atividades de um médico ou de um atendente de *telemarketing*, como determinar o que é o trabalho e o que é o resultado do trabalho? Eis, em poucos exemplos, a constatação da amplitude e complexidade do conceito.

Quando nos deparamos com uma situação que exige muitos esforços afirmamos, geralmente, que aquilo está nos dando muito "trabalho". Os trabalhadores assalariados dos mais variados setores comemoram, comumente, um feriado prolongado ou a chegada de suas férias para poderem usufruir de um período de "não trabalho", não obstante alguns reconhecerem que antes do término do recesso já estão ansiosos para voltar aos seus empregos. Mas é inegável, contudo, a associação do trabalho com esforço e sofrimento em contraposição ao lazer e ao divertimento. Em termos etimológicos a palavra trabalho deriva da palavra latina *tripaliare*, que significa "torturar" e que, por sua vez, deriva de *tripalium*, instrumento de torturar. Da ideia inicial de sofrer, passou-se à de esforçar-se,

[16] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp150.htm>. Acesso em: 2 maio 2017.

lutar e, por fim, trabalhar (CUNHA, 1994). Vatin (2003) lembra, no entanto, que o *tripalium* era uma espécie de tripé que podia ser usado na tortura, mas que também era utilizado para prender grandes animais quando eram cuidados ou quando eram colocadas as ferraduras, portanto, um instrumento dos criadores e ferreiros. Para ele a origem da palavra "trabalho" é decorrente de um cruzamento de *tripalium* com a palavra romana *trapiculare*, que vem de *trapícula*, pequena trave, viga ou cavalete: *trapiculare* significava trabalhar no sentido de suportar uma carga como este cavalete (VATIN, 2003). Portanto, não obstante a tendência recorrente de se associar a palavra trabalho a sofrimento – ao *tripalium* –, a sua origem não deve ser restringida unicamente a essa conotação.

A maioria das pessoas quando questionada sobre o tema "trabalho" faz referência ao local onde troca porções de seu tempo por uma remuneração ou ao conjunto das atividades que realiza nesse local, o "local de trabalho". No interior de uma empresa capitalista as atividades dos indivíduos e coletivos são organizadas com o objetivo de produzir objetos comercializáveis, ou seja, as mercadorias – que são o resultado do trabalho, embora não pertencentes aos seus reais produtores. Essa forma, o trabalho mercantil, nas sociedades contemporâneas tende muito fortemente a ofuscar as outras formas, sendo tida, predominantemente, como o "verdadeiro" trabalho, ou seja, a prevalência do trabalho assalariado contribui para tornar menos visíveis ou invisíveis outras formas laborais.

As grandes transformações no mundo do trabalho que tiveram lugar a partir do final do século XX, marcadas pela tendência de redução do predomínio do taylorismo, pela chamada reestruturação produtiva com a expansão das formas de produção flexível, pelo crescimento do setor de serviços e o desenvolvimento das tecnologias digitais, têm contribuído para questionamentos e reflexões sobre a natureza dessas mudanças e seu impacto tanto para os trabalhadores quanto para os pesquisadores que se ocupam dessa atividade. Afinal, esse contexto estimula muitas interrogações e reinterrogações sobre o conteúdo que pode ser incluído sob o termo trabalho.

Percebe-se, portanto, que refletir sobre o trabalho suscita, já de início, algumas questões inevitáveis, quais sejam, o problema da distinção entre o trabalho e seu resultado ou produto, a recorrente associação do trabalho com sofrimento e esforço, a constatação do predomínio da forma mercantil ou assalariada, a tendência à invisibilidade das outras formas e os desafios para uma compreensão mais ampla acerca das atividades laborais de homens e mulheres no mundo contemporâneo.

1.1.2 O fim do trabalho?

Contrapondo-se à tese de que o proletariado – e o trabalho – estaria em vias de extinção[17], Antunes (1999, p. 15, grifo no original), sociólogo do trabalho, assim afirma:

> A década de 1980 presenciou, nos países de capitalismo avançado, profundas transformações no mundo do trabalho [...]. Foram tão intensas as modificações, que se pode mesmo afirmar que a *classe-que-vive-do-trabalho* sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua *materialidade*, mas teve profundas repercussões na sua *subjetividade* e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua *forma de ser*).

O autor procura demonstrar em suas críticas à expansão do modelo flexível – sobretudo o chamado modelo japonês ou toyotismo – "que a *ocidentalização* do toyotismo [...] conformaria em verdade uma decisiva aquisição do capital *contra* o trabalho" (ANTUNES, 1999, p. 33). Para ele a substituição do taylorismo-fordismo pelo toyotismo não significa a adoção de um novo modo de produzir livre das mazelas do sistema produtor de mercadorias.

> A [...] diminuição entre *elaboração* e *execução*, entre *concepção* e *produção*, que constantemente se atribui ao toyotismo, *só é possível porque se realiza no universo estrito e rigorosamente concebido do sistema produtor de mercadorias, do processo de criação e valorização do capital.* [...] embora reconheçamos que o *estranhamento* do trabalho, que decorre do modelo toyotista, tem elementos singulares – dados pela própria redução do despotismo fabril, pela maior "participação" do trabalhador na *concepção* do processo produtivo –, é de todo relevante enfatizar que essas singularidades não suprimem o *estranhamento* da era toyotista. (ANTUNES, 1999, p. 33, grifo no original).

Segundo o sociólogo, enquanto a lógica fordista é mais despótica, a do toyotismo é mais consensual, mais envolvente, mais participativa e mais manipulatória; e "o *estranhamento* próprio do toyotismo é aquele dado pelo 'envolvimento cooptado', que possibilita ao capital apropriar-se do *saber* e do *fazer* do trabalho" (ANTUNES, 1999, p. 34). Na lógica de integração toyotista o trabalhador deve pensar e agir para o capital, para a produtividade, sob a aparência da eliminação efetiva do fosso existente entre elaboração e execução no processo de trabalho. Utilizando o conceito de "processualidade contraditória", o autor indica que há, ao mesmo tempo, uma redução do proletariado fabril e industrial e o aumento do subproletariado, do assalariamento no setor de serviços, do

[17] No livro *Adeus ao proletariado*, publicado em 1980, o sociólogo francês André Gorz profetizou, com base na redução tendencial e significativa do proletariado industrial nas sociedades capitalistas avançadas, o fim do proletariado.

trabalho precário e da incorporação do trabalho feminino. Todavia, simultaneamente à diminuição quantitativa do proletariado industrial, o autor faz referência a uma alteração qualitativa na forma de ser do trabalhador, pois o modelo que se dissemina atualmente estimula, ao mesmo tempo, uma maior qualificação de alguns setores do operariado e uma suposta desqualificação de outros.

Em suas reflexões Antunes (1999) sugere alguns questionamentos surgidos a partir dessas transformações, tais como: a categoria trabalho não é mais dotada de estatuto de centralidade, no universo da práxis humana existente na sociedade contemporânea? O trabalho não é mais a "protoforma" da atividade humana, necessidade de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza? Diz o autor:

> Enquanto perdurar o modo de produção capitalista, não pode se concretizar a eliminação do trabalho como fonte criadora de valor, mas, isto sim, uma mudança no interior do processo de trabalho, que decorre do avanço científico e tecnológico e que se configura pelo peso crescente da dimensão mais *qualificada* do trabalho, pela *intelectualização do trabalho social.* (ANTUNES, 1999, p. 50, grifo no original).

Ora, o maior peso do capital constante – os meios de produção – em relação ao capital variável – a força de trabalho – nos processos produtivos contemporâneos, essa redução quantitativa do operariado fabril em função da expansão tecnológica, pode reduzir, mas não elimina a presença do trabalho coletivo humano na produção de valores de troca, pois as mercadorias fabricadas no contexto capitalista resultam da atividade que decorre do trabalho humano em interação com os meios de produção, ou seja, da interação entre trabalho vivo e trabalho morto (ANTUNES, 1999). O sociólogo brasileiro lembra ainda que para se falar nas mudanças no mundo do trabalho ou numa suposta crise da sociedade do trabalho é preciso retomar a distinção feita por Marx (1996, p. 175) entre trabalho concreto e trabalho abstrato.

> Todo trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico, e, nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato, cria o valor das mercadorias. Todo trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores-de-uso.

Para Antunes (1999), quando se tomam as transformações no mundo do trabalho sem levar em conta a distinção entre o trabalho concreto e o trabalho abstrato comete-se um equívoco analítico, pois faz que a crise do trabalho abstrato seja entendida também como crise do trabalho concreto. "A recusa radical do trabalho abstrato não deve levar à

recusa da possibilidade de conceber o trabalho concreto como dimensão primária, originária, ponto de partida para a realização das necessidades humanas e sociais" (ANTUNES, 1999, p. 80). Em suma, a superação da ordem capitalista significa a superação da sociedade do trabalho abstrato, mas nunca do trabalho dito concreto.

No contexto da ordem capitalista e dentro da qual há o predomínio da economia de mercado, instância onde as mercadorias se confrontam e onde se manifesta o valor de troca, o trabalho abstrato tende a prevalecer e a ofuscar tanto o trabalho concreto quanto as outras formas de trabalho que não a mercantil. Se num exercício de deliberado expurgo teórico baníssemos a categoria valor para analisar o trabalho, o que restaria? Seres humanos – uma interação de cérebro, músculos, fluidos e tendões em intensa atividade de criação de objetos materiais e não materiais, ou seja, o trabalho vivo e concreto – em suas experiências de relações entre si e com os materiais oferecidos pela natureza.

Por tudo isso é possível afirmar que para aqueles que profetizam o fim do trabalho[18] – mediante sua redução tendencial –, a referência é, especificamente, o trabalho mercantil assalariado no âmbito das organizações industriais onde são produzidos objetos materiais comercializáveis. E a consequência disso é restringir a complexa dimensão da atividade humana estritamente ao domínio do trabalho mercantil. Dessa forma, falar em centralidade ou não do trabalho torna-se um "equívoco de análise", porque se compreendemos o trabalho como a atividade fundante do humano – dentro da concepção marxiana – o trabalho é e será sempre tão central como os próprios seres humanos.

[18] A publicação do livro de Gorz em 1980 teve amplas repercussões no universo acadêmico e político, pois estimulou o debate acerca da efetividade das posturas relativas ao fim do trabalho e do proletariado. Antunes (1999, 2000) reconhece as mutações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho (redução do predomínio do modelo taylorista-fordista, a reestruturação produtiva com a expansão de novos modelos – toyotismo, envolvimento manipulatório e demais sistemas flexíveis, tendência de redução do proletariado industrial, crescimento do setor de serviços, subproletarização, precarização e intensificação do trabalho, enfraquecimento das organizações sindicais etc.), porém critica a desconstrução teórica que prevê o fim do trabalho e as posturas que veem nessas formas de socialização novas e positivas dimensões da organização societal. O autor apresenta uma discussão importante sobre a temática dialogando e debatendo com vários estudiosos (Murray, Sabel e Piore, Annunziatto, Clarke, Gounet, Harvey, Coriat, Mészáros etc.) e defende que o trabalho ainda mantém sua centralidade, sobretudo, como produtor de valores de uso; que a classe trabalhadora não está em extinção e que há espaço para que ela conteste a lógica do capital. Na área da educação e trabalho as análises de Frigotto (2000) também fazem uma crítica ao que ele chama de enfoques economicistas que reduzem a educação a um mero fator de produção. O autor questiona as novas concepções do "capital humano" que se baseiam numa suposta legitimidade das teses de fim da história e de fim do trabalho. Por meio de uma abordagem marxista da educação – um materialismo histórico renovado –, o autor defende a necessidade de pensar as condições históricas que dão origem à profunda crise do capitalismo real e o desafio ético e político de compreender a crise do capitalismo por intermédio de um renovado enfoque socialista como forma de contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

1.1.3 A noção marxiana de trabalho e alguns *impasses significativos*

No século XIX, pelo menos no âmbito da produção científica e filosófica e principalmente a partir do pensamento marxiano, se cristalizará fortemente a noção de trabalho como "atividade fundante do humano". É pelo trabalho que os seres humanos transformam o mundo natural e criam as condições para sua própria sobrevivência, isto é, ao trabalhar eles produzem e reproduzem a si mesmos, pois, ao produzirem o necessário para sua sobrevivência, eles se produzem. O trabalho abordado dessa forma remete a uma concepção que o toma como a atividade primordial da humanidade, atividade pela qual os homens e mulheres se fazem e se refazem, pela qual transformam e são transformados. Independentemente de qualquer forma de organização social, o trabalho é concebido como a atividade especial produtiva, como transformação da natureza, ou seja, como a atividade pela qual são assimilados elementos específicos da natureza para o atendimento das necessidades humanas específicas. O trabalho útil é, como criador de valores de uso, a condição para a existência dos seres humanos e atende à eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre o homem e a natureza com a finalidade de preservação da vida humana (MARX, 1996).

Visto dessa maneira o trabalho parece remeter a todas as atividades humanas, ou pelo menos a tudo aquilo que é feito pelos viventes humanos em suas batalhas para sobreviverem e enfrentarem os desafios do meio, ou em suma, a todo uso das potencialidades humanas com a finalidade de preservação e reprodução da vida humana. Nessa perspectiva o foco está mais especificamente nas atividades exercidas pelos sujeitos, sendo que é o resultado dessas atividades – os valores de uso – que permitirá o atendimento da finalidade; além de subentender uma referência a todos os trabalhos, sem privilegiar especificamente o mercantil ou assalariado, já que este seria apenas uma das formas históricas do trabalho. Tudo isso nos leva não só à constatação do caráter primordial do trabalho, mas, sobretudo, ao reconhecimento de sua complexidade. Afinal em todas as sociedades, quaisquer que sejam os lugares ou as épocas, os homens e mulheres trabalham, ou seja, envolvem seus corpos em uma atividade socialmente programada que visa a produzir os meios materiais de suas existências e, simultaneamente, não há uma definição única e consensual para o trabalho (SCHWARTZ, 2011).

Schwartz (2011, p. 20) indica que "o 'trabalho' é ao mesmo tempo uma evidência viva e uma noção que escapa a toda a definição simples e unívoca [...] e que uma definição

clara do trabalho será sempre um problema". Para demonstrar e ilustrar a dificuldade na conceituação do trabalho o autor francês apresenta o que chama de "três impasses significativos". O primeiro deles refere-se ao "nascimento do trabalho" que aparece, na literatura científica, como dotado de um "triplo nascimento". O primeiro nascimento teria se dado com a fabricação das primeiras ferramentas, objetos de mediação dos indivíduos com o meio de onde são retirados os recursos para a satisfação da vida. Outros pesquisadores, por seu turno, acreditam que o verdadeiro nascimento do trabalho foi com a chamada revolução neolítica, quando da emergência de uma economia de produção – com o desenvolvimento da agricultura e do processo de sedentarização. E, finalmente, existe a postura que vincula o nascimento do trabalho em torno da noção mercantil dele. Segundo Schwartz (2011, p. 23), "a nossa cultura moderna tem a tendência a limitar o trabalho ao que foi desenhado e circunscrito pela Revolução Industrial e pelo assalariamento: porção de tempo trocada por remuneração". Schwartz (2011, p. 35) considera que seria "justo usar o mesmo termo 'trabalho' para essas três emergências tão diferentes", mas "desde que 'trabalho' remeta à significação genérica da atividade industriosa humana, como nó de debates entre normas antecedentes e renormalizações", porém, entendendo que o "conteúdo desses debates de normas não é genérico, mas histórico".

O segundo impasse é relativo à impossibilidade de simplificar o trabalho. Schwartz (2011) argumenta que essa ambição de o simplificar começou mais ou menos no século XVII com a ideia de uma filosofia da natureza, pois, segundo esta, se é possível conhecer as leis que regem os movimentos dos corpos, seria possível também reduzir as combinações complexas de movimentos a encadeamentos simples e evidentes. Os autores britânicos da segunda metade do século XVIII ampliaram ainda mais a crença nessa possibilidade de simplificação acreditando que nas modernas manufaturas as operações industriosas poderiam ser simplificadas crescentemente, já que "a divisão do trabalho acresce a habilidade de cada operário individualmente; reduzindo sua tarefa *a alguma operação muito simples*" (SCHWARTZ, 2011, p. 24).

No entanto, a despeito de todo esse percurso de discussões e análises que colocou em movimento certa ambição em simplificar o trabalho, no início do século XX o engenheiro norte-americano F. W. Taylor, no desenvolvimento de sua administração científica, reconheceria a inexistência de métodos padronizados ou uniformizados para a execução dos diferentes trabalhos que constituem um ofício (SCHWARTZ, 2011, p. 26). Ora, esse reconhecimento demonstra não só os limites para a implementação das

ambições tayloristas de prescrição do trabalho, como reforça a perspectiva do trabalho como atividade não antecipável e dotada de áreas enigmáticas e menos visíveis. Vê-se, pois, que "a simplificação pela grande indústria [que] deveria ter reduzido [o trabalho] a uma total transparência, manifesta uma variabilidade quase anárquica, que desencoraja toda administração um pouco racional" (SCHWARTZ, 2011, p. 26). O autor francês indica que há, de fato, uma tendência parcial e eficaz à simplificação, mas, "ao microscópio, essa tendência é sempre um pouco ilusória" (SCHWARTZ, 2011, p. 35).

Schwartz (2011) afirma, ainda, que essas tentativas de simplificação do trabalho encontraram na divisão do trabalho – divisão sexual, oposição entre cidade e campo, separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, divisão social e divisão técnica do trabalho – o seu método. Para ele a divisão do trabalho é, em certo sentido, uma "ilusão" – terceiro impasse – e esse conceito se torna, na literatura, "verdadeiramente ideológico quando ele [o trabalho] é pressuposto como entidade muito clara para ser dividida, detalhada, imposta por segmentos a outros seres humanos presumidos, decompostos por eles" (SCHWARTZ, 2011, p. 31).

> Todas as nossas pesquisas sobre as situações de trabalho manifestam que os organogramas são sempre, na realidade, mais ou menos ultrapassados, transgredidos, recompostos; que ninguém quer, nem pode, trabalhar "decomposto" e mesmo, e, talvez, sobretudo, em um meio taylorizado no qual a instituição dividida em postos de trabalho é a mais rígida.
> Essa realidade, que podemos chamar de antropológica, é a razão maior pela qual toda divisão do trabalho, quer seja ela técnica, social, sexual etc., é sempre instável. (SCHWARTZ, 2011, p. 30).

A prevalência do trabalho mercantil favorece, certamente, a tendência à invisibilidade dos outros trabalhos, mas isso não quer dizer que o trabalho mercantil não tenha suas áreas menos visíveis e enigmáticas; e mais: quando se aborda qualquer trabalho é preciso considerar as suas áreas menos visíveis e onde se dão as renormalizações, isto é, a dimensão do trabalho real. É com base nessas constatações que se coloca a necessidade premente de se problematizar constantemente o conceito e o conteúdo que o constitui ou, nas palavras de Schwartz, fazer "trabalhar" o conceito de trabalho.

> Tudo isso nos obriga a sair de nossa reflexão que toma o trabalho no *stricto sensu*, mercantil, como se fosse verdadeiramente o único trabalho digno de atenção, único lugar de envolvimento, de uso e de usura de nossas faculdades industriosas. Como se uma diferença de natureza separasse essas duas formas de atividade humana, prestação mercantil ou não mercantil. [...] [e que] mensurar as continuidades, as circulações, as transferências, em todos os sentidos entre o informal, o doméstico e as formas mercantis de contrato, é contribuir para redescobrir a parte invisível,

> enigmática de “toda” a atividade industriosa, e a impossibilidade de circunscrever claramente os recursos, os atos, os espaços onde se desdobram os corpos e as almas humanas em “todo” o trabalho, até mesmo o trabalho mercantil. (SCHWARTZ, 2011, p. 31-32).

A atividade industriosa é inerente às sociedades de homens e mulheres em suas trajetórias históricas no tempo. As formas que essa atividade assume são extremamente variadas e muitas delas coexistem em determinados períodos, às vezes como predominantes, outras como dotadas de grande invisibilidade. A riqueza e a diversidade das situações em que as pessoas envolvem seus corpos e suas mentes pressupõem uma enorme complexidade de capacidades e maneiras singulares de gerir o instante, o aqui e o agora das situações, o inesperado e os imprevisíveis desafios colocados pelo meio. Essas considerações do pesquisador francês acerca do trabalho e das conceituações que recebe destacam tanto a complexidade dessa atividade quanto sugerem a existência de partes invisíveis e enigmáticas que escapam às ambições de simplificação, além, é claro, de convidar para abordagens que extrapolem o predomínio do trabalho mercantil ou assalariado.

1.1.4 O trabalho como experiência

Marx (1996) partiu, em suas reflexões, de uma conceituação do trabalho como fator primordial de humanização que independe de qualquer formação social: é pelo trabalho que a humanidade se produz e se reproduz. Entretanto, em seu esforço de crítica à economia política e ao capitalismo, ele dirigiu seu olhar mais detidamente para o trabalho mercantil e à sua dimensão abstrata – trabalho geral abstrato – visando elucidar seu conceito de mais-valia, precípuo na compreensão da acumulação capitalista e, dessa forma, destacou o caráter da subordinação e da exploração. A preocupação em compreender as relações capitalistas de produção e a necessidade de oferecer subsídios para a sua transformação contribuíram para que se cristalizasse – sobretudo no interior da perspectiva marxista – uma concepção do trabalho como momento de exploração e de sofrimento para os produtores diretos, já que essa atividade tendeu a ser identificada com o trabalho mercantil capitalista, a forma predominante nas sociedades ditas modernas. Essa concepção favoreceu também a tendência de se destacar mais o trabalho morto – aquele cristalizado nas mercadorias e que é a medida para lhes atribuir valor, o trabalho abstrato – e, ao mesmo tempo, de uma maneira inversamente proporcional, de se ofuscar

o trabalho vivo, o trabalho concreto. Em resumo, foi dada maior ênfase ao resultado do trabalho – as mercadorias – do que ao próprio trabalho, ou seja, as atividades realizadas pelos indivíduos e coletivos para a produção das mercadorias.[19]

As abordagens do trabalho realizadas estritamente dentro desses referenciais foram parecendo, cada vez mais, como que dotadas de evidente e excessivo distanciamento da empiria ou carentes da presença efetiva dos sujeitos, isto é, dos seres humanos em atividade concreta. Os esforços para a superação de tal distanciamento podem ser observados, por exemplo, nas reflexões de Gramsci (2008, 2010). Ocupando-se em resolver a questão da distinção entre o intelectual como categoria orgânica de cada grupo social e o intelectual tradicional, o pensador marxista italiano considera que todos os homens são intelectuais e que "não existe trabalho puramente físico, [...] [pois] em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora" (GRAMSCI, 2010, p. 95-96). Para Gramsci uma definição de intelectual – ou mesmo de operário – deve ser buscada "no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades se encontram, no conjunto geral das relações sociais" (GRAMSCI, 2010, p. 95).

Analisando o modelo taylorista-fordista, sobretudo no contexto da sociedade estadunidense, Gramsci (2008, p. 66) afirma que "os novos métodos de trabalho são indissolúveis de um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida. Não é possível obter sucesso num campo sem obter resultados tangíveis no outro". O autor italiano chama a atenção para a pretensão do capital em controlar a vida privada dos operários, de tentar adequar os costumes às necessidades do trabalho, ou seja, de controlar e adestrar os corpos visando, em última instância, a impossível tarefa de extirpar a humanidade dos trabalhadores que, ao fim, não passa de uma disputa pela propriedade do ofício (GRAMSCI, 2008).

O autor afirma também que "o enorme desenvolvimento alcançado pela atividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que surgiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais" (GRAMSCI, 2010, p. 96). É oportuno destacar a atenção dispensada pelo

[19] Não se pode esquecer que Marx – e vários marxistas depois dele – produziu suas abordagens dentro de um determinado contexto: quais os problemas que se apresentavam a ele? Talvez ele tenha feito o que lhe foi possível e não se pode negar que não foi pouca coisa, afinal, sua contribuição – o modelo teórico e as categorias de análise – foi e ainda é incomensurável para a ampliação do processo de compreensão da realidade social e histórica. Para mais detalhes, ver Thompson (1981), sobretudo a seção VI – "Os filósofos e a História".

autor italiano ao plano das superestruturas, das relações sociais, dos dilemas da relação entre cultura e política – e por que não dizer, entre cultura e trabalho – e seu alerta para a crescente importância da dimensão intelectual nas sociedades modernas. Essas reflexões remetem, sem dúvida, aos sujeitos-atores e exigem abordagens que foquem as maneiras como esses sujeitos vivenciam suas relações nas situações reais nas quais estão inseridos e que, portanto, busquem compreender melhor as experiências desses atores.

Thompson (1981, 1987, 1998) é outro pesquisador marxista que também se ocupa em resolver a questão daquele distanciamento. O autor afirma que "as hipóteses do materialismo histórico e da 'anti'-Economia Política de *O Capital*, embora intimamente relacionadas, eram distintas" e aponta que "as hipóteses do materialismo histórico [...] foram rapidamente apresentadas, entre 1845 e 1848", mas "continuaram em grande parte sem desenvolvimento nos 40 anos seguintes", pois, "pelo menos durante 20 anos, Marx se voltara para a luta com seu antagonista, a Economia Política" (THOMPSON, 1981, p.180). E nessa luta, ainda de acordo com Thompson, Marx teria ficado "preso na armadilha dos circuitos do capital", armadilha esta que conduziu a uma prisão conceitual, qual seja, a de que o modo de produção é igual à formação social, isto é, as determinações econômicas aparecendo como quase absolutas.

> Seria ridículo, é claro, dizer que Marx, em *O Capital*, não chegou repetidamente à linha que separa a Economia Política da história, estrutura e processo, e não se referiu repetidamente – em muitos casos de maneira bastante esclarecedora – à pressão da primeira sobre as formas e lógica da segunda. Mas as referências *continuam hipóteses*; são supostas e não provadas; e mais ainda, as suposições são apoiadas pelas hipóteses anteriores do materialismo histórico, que precedem de muito a *O Capital*, mas que ficaram sem desenvolvimento e sem exame. E os problemas surgem repetidamente no que chamei de "conceitos de junção"[...]: a "necessidade", que pode reaparecer na antropologia como "norma" e na "história" como "vontades" ou "valores"; "modo de produção", que pode reaparecer como uma pressão determinante dentro um complexo processo histórico; "classe", postulada como a estruturação de um modo de produção, ou materializando-se de maneiras que nunca podem ser predeterminadas [...]; o próprio "determinismo", como fechamento ou como pressão. (THOMPSON, 1981, p. 181, grifo no original).

Thompson (1981) realiza uma crítica ao estruturalismo e ao economicismo vulgar (ou marxismo vulgar) nos quais os seres humanos aparecem como que não dotados de um intelecto, pois que sua subjetividade bem como sua cultura e as formas como tratam as relações nas quais estão inseridos seriam apenas reflexos da infraestrutura ou base material e econômica, ou seja, o sujeito é subsumido na estrutura. Umas das preocupações centrais de Thompson (1981) é a compreensão do diálogo com a evidência empírica que é inerente à produção do conhecimento ou de como as "matérias-primas do mundo real

chegam ao laboratório da prática teórica". Refletindo sobre a problemática entre o objeto real e sua representação conceitual ou sobre a correspondência entre tal acontecimento ou objeto material real e tal percepção, intuição, impressão sensória ou conceito, o autor conclui que na perspectiva estruturalista o objeto do conhecimento é uma substância inerte esperando passivamente sua manufatura em conhecimento (THOMPSON, 1981). O historiador inglês destaca a preocupação com a formação da consciência social e suas tensões e, além disso, o interesse pelas múltiplas evidências e a inter-relação entre elas e diz:

> [Mesmo] se isolarmos a evidência singular para um exame à parte, ela não permanece submissa [...] agita-se [...] ante nossos olhos. Essa agitação, esses acontecimentos, se estão dentro do "ser social", com frequência parecem chocar-se, lançar-se sobre, romper-se contra a consciência social existente. Propõem novos problemas e, acima de tudo, dão origem continuadamente à *experiência* – uma categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento. (THOMPSON, 1981, p. 15, grifo no original).

O conceito de experiência remete aos sujeitos e às suas formas peculiares de vivenciarem as relações nas quais estão inseridos, remete também à cultura dos trabalhadores, à consciência de classe e sugere a noção de classe como relação e não como estrutura, além de favorecer a constatação da existência de normas implícitas e ou pressupostas que se desenvolvem no aqui e agora do ofício.

> A experiência [...] foi, em última instância, gerada na "vida material", foi estruturada em termos de classe, e, consequentemente, o "ser social" determinou a "consciência social". *La Structure* ainda domina a experiência, mas dessa perspectiva sua influência determinada é pequena. As maneiras pelas quais qualquer geração viva, em qualquer "agora", "manipula" a experiência desafiam a previsão e fogem a qualquer definição estreita da determinação. [...]. E verificamos que, com "experiência" e "cultura", estamos num ponto de junção de outro tipo. Pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou [...] como instinto proletário etc. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou [...] na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral. (THOMPSON, 1981, p. 189).

Ao procurar estabelecer a correspondência entre o modo de produção e o processo histórico, entre a estrutura e o sujeito, ele apresenta a experiência como o termo ausente e pelo qual se pode reinserir os sujeitos na história. Compreender o trabalho implica então,

necessariamente, em conhecer melhor ou se aproximar da experiência do trabalho. Refere Thompson (1981, p. 16, grifo no original):

> A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamentos. Surge porque homens e mulheres [...] são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo. [...]. Pois não podemos conceber nenhuma forma de ser social independentemente de seus conceitos e expectativas organizadores, nem poderia o ser social reproduzir-se por um único dia sem o pensamento. O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem à *experiência* modificada; e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados.

O autor lembra ainda que a argumentação segundo a qual a experiência seria uma matéria-prima contaminada pela ideologia, ou um nível inferior de mentação, ou com capacidade de produzir apenas um "grosseiro senso comum", não passa de uma postura própria de intelectuais – ou pelo menos de parte deles – que acham que "os mortais comuns são estúpidos" (THOMPSON (1981, p. 16). Eis uma observação extremamente oportuna, pois que parece subentender a noção de que os cientistas-pesquisadores – aqueles portadores do conhecimento traduzido em conceitos – devem procurar, quando ambicionam compreender melhor as atividades de homens e mulheres, uma postura que reconheça e que busque aproximar-se das experiências desses trabalhadores.

1.1.5 – A contribuição da ergologia

Uma revisão do conceito de trabalho por meio de um processo de ampliação de suas determinações contribui diretamente para ultrapassagens e saltos qualitativos em termos da produção científica sobre o tema. O questionamento da suposta dicotomia entre trabalho abstrato e trabalho concreto, entre trabalho rural e urbano, entre trabalho intelectual e manual e o próprio conceito de divisão do trabalho favorece um maior entendimento do trabalho na sua dimensão concreta, pois permite ampliar o olhar para além do trabalho mercantil capitalista. E outra questão que se coloca como pertinente é focar o trabalho como experiência individual e coletiva pela qual homens e mulheres se relacionam e se constituem como classe.

O diálogo, marcado tanto por momentos de tensão como de consenso, entre várias áreas de produção do conhecimento – a Filosofia, a História, a Sociologia, a Psicologia, as Ciências do Trabalho e outras – tem favorecido em muito para uma ampliação do conceito de trabalho. O trabalho mercantil capitalista continua sendo um importante

objeto de pesquisa, mas outras dimensões do trabalho realizado pelos seres humanos nas mais diversas situações exigem também uma atenção crescente dos pesquisadores. Afinal, o trabalho não é só momento de exploração e de sofrimento, mas também momento de criação, do estabelecimento de relações e de construção da identidade. Se realmente está colocada a ambição crescente de se conhecer melhor as várias dimensões do trabalho humano, é preciso investigar de forma mais efetiva todos os aspectos que envolvem a sua realização e, para isso, devemos considerar como questões fundamentais que o trabalho concreto necessita de um olhar mais acurado e contra a ilusão de que as pessoas apenas cumprem as regras prescritas ou que simplesmente executam o que foi planejado *a priori*. Devemos tomar o trabalho, portanto, como atividade industriosa humana e, dessa forma, reconhecer a sua complexidade; com base nessa constatação uma outra se insinua, a saber, a questão da singularidade das situações de trabalho e das pessoas ou coletivos que nelas se encontram e a percepção de que toda atividade humana é impossível de se prescrever ou antecipar.

A atividade humana e a relação entre os indivíduos e coletivos humanos com o meio no qual estão inseridos podem ser mais bem compreendidas quando recorremos às reflexões do filósofo francês Georges Canguilhem (2012). De acordo com essa perspectiva,

> [...] a vida não é indiferente às condições que lhe são impostas pelo seu meio. Essa não-indiferença vital [...] traduz-se por meio da atividade normativa da vida. [...] a normatividade designa a potência da vida em criar novas normas, novos valores, possibilitando assim ao organismo constituir um meio de sobrevivência, que favoreça a sua reprodução e o seu desenvolvimento. [...] o organismo saudável é o organismo normativo, isto é, capaz de ultrapassar a norma que define o normal presente, apto a tolerar as variações do meio e capaz de instituir novas normas de vida. (FRANCO, 2008, p. 34-35).

Embora as elaborações de Canguilhem (2012) refiram-se aos seres vivos em geral, ele indica que os "mesmos pontos de vista devem ser aplicados ao animal e ao homem. Contudo, a reação humana à provocação do meio se encontra diversificada. O homem pode trazer muitas soluções para um mesmo problema apresentado pelo meio" (CANGUILHEM, 2012, p. 153). O autor afirma ainda que "entre o vivente e o meio, a relação se estabelece como um debate (*Auseinandersetzung*), ao qual o vivente leva suas normas próprias de apreciação das situações, onde ele domina o meio e se acomoda a ele" (CANGUILHEM, 2012, p. 158), afinal, como dizia Canguilhem, "todo homem quer ser o sujeito de suas normas". Essas considerações favorecem a seguinte constatação:

> Viver, já para o animal e *a fortiori* para o homem, não é simplesmente vegetar e se conservar, é afrontar os riscos, vencê-los, ser capaz de diversificar normas de escolhas e de decisões. Viver não é suportar as provocações do ambiente, os assaltos do meio sobre sua liberdade, é "se dimensionar com elas". [...] Os "milhões de machados representados", as pinturas rupestres mostram que a humanidade não cessa de ir "trabalhando" seu mundo. Sem dúvida, nunca os homens estiveram em "equilíbrio com seu meio, e nunca cessarão de se adaptar e de adaptá-lo". (BARTOLI, 1996 apud SCHWARTZ, 2011, p. 34).

Já foi dito acima que as transformações no mundo do trabalho que tiveram lugar nas últimas décadas do século XX, bem como as problemáticas que elas suscitaram, exigiram uma reflexão mais aguda por parte dos pesquisadores acerca do que estava realmente mudando no trabalho. O surgimento e o desenvolvimento da perspectiva ergológica e da ergonomia da atividade estão ligados também as essas grandes transformações e partiram, de certa forma, de uma reindagação elementar: o que é o trabalho?

A ergonomia da atividade argumenta, procurando ampliar o conhecimento sobre as situações de trabalho e melhor compreender as mudanças pelas quais elas vêm passando, que os processos de adaptação ou concepção dos sistemas de produção tendem a não refletir sobre o lugar dos seres humanos na produção, ou seja, só depois de todo o planejamento é que se pensa no trabalho dos assalariados, pois a ambição de adaptar os homens e mulheres ao trabalho acaba por conduzir a um desinteresse pela atividade dos trabalhadores. "Tal lógica não dá a devida atenção ao conteúdo de formações às vezes mal adaptadas às situações com as quais os trabalhadores serão confrontados" (GUÉRIN et al., 2004, p. 2). E é por isso que ocorrem, na produção de uma empresa ou de um serviço, muitos problemas que causam várias consequências para a saúde dos trabalhadores e cuja origem é, de fato, o desconhecimento da atividade de trabalho.

> Essa atividade é, porém, fundamental para o funcionamento do serviço, da oficina, da empresa. Os resultados de sua análise permitem ajudar na concepção dos meios materiais, organizacionais e em formação, para que os trabalhadores possam realizar os objetivos esperados em condições que preservem seu estado físico, psíquico e sua vida social. (GUÉRIN et al., 2004, p. 4).

Essa perspectiva coloca a necessidade de incluir o ponto de vista da atividade dos trabalhadores, de levar em conta a atividade concreta e as condições dessa atividade. A análise e a ação ergonômicas da atividade do trabalho se propõem, portanto, a corrigir as representações redutoras do homem, ou seja, aquelas que o tomam como simples executor das normas prescritas. Para tanto a ergonomia procura não só aplicar métodos e fazer

observações, mas ajustar esses métodos e as condições de sua aplicação ao contexto para criar possibilidades de transformação do trabalho num processo do qual participem todos os atores envolvidos (GUÉRIN et al., 2004).

Ter o trabalho como objeto de investigação pressupõe considerar, de acordo com a ergonomia da atividade, várias realidades, tais como as condições de trabalho, o seu resultado e a própria atividade de trabalho. O trabalho é, assim, a unidade dessas três realidades e uma análise dele é a análise desse sistema e de seu funcionamento. Embora as pesquisas científicas sobre o trabalho não ignorem essa unidade, costumam focar cada uma dessas realidades em separado, daí a proposta ergonômica de abordar o trabalho de uma maneira global (GUÉRIN et al., 2004). Ora, se as condições determinadas não são as condições reais, se o resultado antecipado não é o resultado efetivo, a tarefa não pode ser confundida com o trabalho.

> A tarefa não é o trabalho, mas o que é prescrito pela empresa ao operador. Essa prescrição é imposta ao operador: ela lhe é portanto exterior, determina e constrange sua atividade. Mas, ao mesmo tempo, ela é um quadro indispensável para que ele possa operar: ao determinar sua atividade, ela o autoriza.
> O operador desenvolve sua atividade em tempo real em função desse quadro: a atividade de trabalho é uma estratégia de adaptação à situação real de trabalho, objeto da prescrição. A distância entre o prescrito e o real é a manifestação concreta da contradição sempre presente no ato de trabalho, entre "o que é pedido" e "o que a coisa pede". A análise ergonômica da atividade é a análise das estratégias (regulação, antecipação, etc.) usadas pelo operador para administrar essa distância, ou seja, a análise do sistema homem/tarefa. (GUÉRIN et al., 2004, p. 15).

De acordo com a abordagem ergonômica a atividade é o conjunto dos fenômenos fisiológicos, psicológicos, psíquicos etc. que caracterizam o ser vivo cumprindo atos. Estes atos são o resultado de um movimento do conjunto do homem (corpo, pensamento, desejos, representações, história) adaptado a um objetivo sendo que, no caso específico do trabalho, esse objetivo é socialmente determinado. Se é certo que nem toda atividade humana é trabalho, pode-se afirmar que todo trabalho é atividade humana; porque sem atividade humana não há trabalho. Contudo, a atividade do trabalho é claramente distinta das outras atividades humanas, pois ela é inerente à vida ativa e aquilo que a caracteriza não é a atividade em si, mas a sua finalidade. Disso decorre que o trabalho é exterior ao homem no sentido individual, pois que é uma atividade imposta socialmente; o trabalho mercantil é a forma predominante, atualmente, dessa imposição.

O trabalho, na perspectiva ergonômica, além de ser uma unidade de três realidades – as condições, o resultado e a atividade, possui também um duplo caráter, o pessoal e socioeconômico. A dimensão pessoal se expressa nas estratégias individuais utilizadas

pelos trabalhadores na realização de suas tarefas – estratégias sempre singulares. Porém, em função da inserção do trabalho numa organização social e econômica de produção ou de serviços, revela-se aí a sua dimensão social e econômica que, *a fortiori*, transforma a atividade humana em atividade de trabalho (GUÉRIN et al., 2004, p. 24).

> Todo trabalho tem, portanto, uma dimensão ao mesmo tempo pessoal e sócio-econômica. As dificuldades encontradas pelos trabalhadores nas empresas residem na articulação entre esses dois termos. O lugar onde se dá essa articulação é a situação de trabalho.
> Não se trata, evidentemente, de duas realidades diferentes, mas de duas dimensões de uma mesma realidade: por exemplo, o homem obtém, através de sua atividade de trabalho, um resultado que é ao mesmo tempo:
> – Uma obra pessoal, que poderá ou não dar-lhe satisfação, orgulho, etc.
> – Um bem ou um serviço cuja utilidade será objeto de um reconhecimento social no momento do ato de troca, qualquer que seja a sua forma histórica (escambo ou troca por intermédio de um equivalente monetário, etc.).
> A análise do trabalho não pode, pois, ser conduzida abordando essas duas dimensões uma após a outra, e menos ainda uma independente da outra. Sua originalidade reside justamente na articulação imediata das dimensões pessoais e sócio-econômicas, e na maneira como dá conta disso.

Os ergologistas e ergonomistas afirmam que as próprias características da produção econômica flexível que se disseminam na atualidade, ao se apoiarem na exploração das habilidades intelectuais dos trabalhadores, tornaram mais visíveis o que o modelo taylorista escondia. Entretanto, eles também nos alertam que a vida das pessoas no trabalho não se deduz automaticamente das mudanças ou das evoluções "no contexto" (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 48).

> Deduzir das mudanças no contexto (de toda natureza, econômica, técnica, jurídica etc.) consequências sistematicamente positivas ou negativas na vida dos homens é problemático. Essa relação de "causa e efeito" é [...] perigosa. Em outros termos, uma mesma mudança pode ter aspectos contraditórios, segundo as pessoas: positivo para alguns e negativo para outros. Isso é também verdadeiro para uma mesma pessoa, em diferentes momentos de sua vida. Isso simplesmente abre para a seguinte questão: é necessário ver de perto o que se passa! (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 48).

Diante dessas reflexões e contribuições das ciências do trabalho é impossível imaginar um ser humano que ao realizar seu trabalho não pense e que naquele momento mobilize apenas uma parte de si para realizar uma atividade. E dessa forma é difícil pensar concretamente numa divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Qualquer atividade laboral tem uma determinada finalidade, e um sujeito ou coletivo de sujeitos faz uso de certos procedimentos que orientam a sua ou as suas atividades no sentido da consecução de uma tarefa ou de um objeto. Entretanto, é muito difícil – senão impossível

– conceber que um sujeito humano se restrinja a apenas executar as prescrições que lhe são imputadas pela gerência, ou pelo gestor, ou pelos responsáveis pela concepção da atividade em questão, qualquer que seja a natureza dessa atividade. Em verdade, a racionalidade das regras e normas não consegue antecipar ou controlar as imprevisibilidades inerentes à gestão do instante e que são próprias do aqui e agora da atividade.

> Tem-se aí então um pouco da ideia de que, ao encontrar seus limites, o taylorismo nos informa coisas fundamentais sobre a atividade. Encontramos a atividade humana que teria essas quatro características:
> – existe sempre uma distância (entre o trabalho prescrito e o realizado);
> – esta distância é sempre ressingularizada;
> – a entidade que conduz e que arbitra esta distância é uma entidade simultaneamente alma e corpo, como dizia a filosofia;
> – e a arbitragem mobiliza um complexo de valores: o trabalho é sempre encontro de valores. (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 46).

A ergologia considera que nas situações de trabalho não há simples execução, mas usos. A noção de uso de si permite uma abordagem do trabalho – atividade industriosa humana por excelência – que não o restringe apenas a uma execução de tarefas previamente formuladas pela gerência. Na atividade do trabalho o sujeito é convocado na sua totalidade, e as maneiras como a pessoa ou coletivo vai gerir o instante na atividade são algo imprescritível. As normas antecedentes,[20] as regras determinadas *a priori*, constituem o uso de si por outrem, juntamente com o uso que o empregador – no caso do regime de salariado – faz do corpo de seus empregados e do uso que os membros de um coletivo de trabalho fazem uns dos outros. Contudo, no instante do trabalho, a cada momento dele, cada pessoa ou coletivo empreende um uso de si por si mesmo que é inédito e onde operam recursos e capacidades muito mais amplos do que a própria tarefa requer, fato que remete às maneiras sempre singulares pelas quais os indivíduos e coletivos se usam durante o processo de trabalho (SCHWARTZ, 2000a; ROSA, 2003).

Cada trabalhador ou coletivo de trabalhadores realiza sua atividade modificando, recriando, mesmo que parcialmente, o trabalho prescrito – renormaliza-o, recentra-o, trabalha de outro modo mediante o debate de normas, daí não haver uma total submissão à norma. Por meio de conceitos tais como usos de si, atividade, debate de normas, retrabalho, a perspectiva ergológica leva em conta a manifestação concreta de um sujeito

[20] O conceito de normas antecedentes refere-se ao complexo (normas técnicas, questões culturais e sociais instituídas etc.) que preexiste nas situações concretas de trabalho. O conceito de trabalho prescrito refere-se à tarefa, aos procedimentos que antecedem e orientam a atividade de um trabalho específico.

ou dos sujeitos como interventores reais em suas atividades (SCHWARTZ, 2000a, 2011). De acordo com esses referenciais o trabalho humano tem, como atividade industriosa, dimensões econômicas, ergonômicas, linguísticas, sociológicas, psicológicas; daí a ergologia – bem como a ergonomia da atividade e a clínica da atividade – constituir-se como uma perspectiva de produção do conhecimento que é, sobretudo, pluridisciplinar.

Então, o que é trabalhar? Pode-se dizer que "trabalhar é gerir, é gerir defasagens continuamente renovadas".

> Para trabalhar, é necessário que haja um prescrito, um conjunto – de objetivos, de procedimentos, de regras – relativo aos resultados esperados e à maneira de obtê-los. Quem prescreve? Em termos mais gerais, é a sociedade quem prescreve. Neste sentido a finalidade do trabalho é exterior ao homem tomado enquanto indivíduo isolado: a atividade do trabalho é, de imediato, social. Ela permite a cada um se produzir como ser social, mas este processo não resulta de uma simples aplicação do prescrito. A situação real é sempre diferente daquilo que foi antecipado pelo prescrito. Estas diferenças entre o que te é demandado e o que se passa na realidade, devem ser geridas. E estas distâncias são irredutíveis: irredutíveis! (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 68-69).

A grande ambição taylorista foi a de pretender uma total adequação entre o prescrito e o real e a possibilidade de estabelecer uma única e melhor maneira de realizar o trabalho. E sob a égide dessa ambição, qualquer constatação de defasagem entre a concepção e a execução era vista, naturalmente, como consequência de um trabalho mal organizado e que, assim, colocava a necessidade de ações para reduzir essas defasagens.

> Analisar toda defasagem como um incidente, é reconhecer que existe uma melhor maneira de fazer, e uma única. Querer reduzir as defasagens até chegar a suprimi-las, é postular que elas são redutíveis. Constatar que isto era completamente ilusório, que existem sempre defasagens, era simplesmente reconhecer filosoficamente que a vida ultrapassa sempre, infinitamente, os conceitos que os homens forjaram para conhecê-la. Trabalhar será sempre questão de confrontação da inteligência humana às incertezas do momento presente. (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 69).

Portanto, se todo trabalho pressupõe a aplicação de procedimentos determinados aprioristicamente – fato que permite a pretensão de antecipá-lo e de conhecê-lo –, ele possui também a dimensão da singularidade; daí sua natureza não antecipável e imprescritível.

> – Todo ato, mesmo o mais simples, é, num primeiro momento, um uso de si por si mesmo e este uso é sempre absolutamente singular. Não existem duas pessoas, não existem dois momentos, para uma mesma pessoa, em que o uso de si por si seja idêntico. Estamos no âmbito da história em construção.
> – Todo ato de trabalho é, portanto, uso de si por si. Mas, além disso, ele é uso de si pelos outros. É a dimensão social [...]. E a sociedade, isto é, os outros, fazem um uso

> de vocês sob formas que variaram de uma maneira extraordinária no passado, o trabalho assalariado sendo apenas um momento numa história que continua. [...]. É devido ao fato de que os homens e as mulheres foram progressivamente capazes de formalizar sua experiência, de conhecê-la em palavras, devido a isso é possível não só transmiti-la, mas também conhecê-la.
> Mas, por outro lado, em todo o uso de si há uma parte irredutível, não formalizável, que depende da maneira singular de fazer uso deste patrimônio. Se trabalhar [...] é sempre aplicar um protocolo, ao mesmo tempo é sempre conhecê-lo de uma maneira singular, diferente daquela do vizinho e mesmo diferente de um momento a outro: não somente eu não faço jamais exatamente aquilo que me mandam fazer, mas eu não faço jamais exatamente aquilo que eu previ fazer. Isto é a história em construção! (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 69-70).

Essa forma de abordar o trabalho – tomando-o como atividade industriosa humana – sugere que a pretensão de se aproximar dele com a ambição de melhor conhecê-lo exige a precaução de não se confundir as mudanças que ocorrem nos meios e processos – no contexto, enfim – com as mudanças no eixo histórico, nas experiências de homens e mulheres. O contexto e a vida singular não podem ser confundidos, mas também não podem ser tomados em separado, posto que estabelecem uma relação dialética. Portanto, é na relação e na articulação entre as atividades singulares e o contexto geral que devem ser analisadas as mudanças no universo do trabalho (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007).

O prescrito é fundamental para orientar a atividade, mas é preciso destacar também a renormatização, ou seja, o permanente retrabalho das normas antecedentes e a produção de novas normas na própria atividade. O prescrito é o resultado da transformação da experiência em patrimônio. E é esse patrimônio que serve de base para a criação social do prescrito. Contudo, nas situações reais de trabalho, marcadas pela singularidade, ocorre o debate, a fricção entre esse patrimônio e o trabalho real produzindo novas experiências caracterizadas, portanto, pelo ineditismo, fato que abala e altera o patrimônio original. E esse patrimônio alterado é a base para novas prescrições. “A norma, que é preciosa [...] está do lado do prescrito, a re-normalização do lado da atividade. Ter um posicionamento ergológico é escolher estar nesta vertente para praticar o seu ofício” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 82).

1.2 Sobre a atividade de trabalho docente

1.2.1 A atividade de trabalho docente e suas especificidades

Por tudo o que foi apreciado na seção anterior fica extremamente clara a complexidade que envolve a atividade do trabalho, atividade industriosa humana por

excelência. E é justamente pela força dessas constatações que o problema adquire uma dimensão ainda maior quando se considera a atividade de trabalho docente. Se a ambição em simplificar a atividade do trabalho se mostra concretamente impossível para o trabalho em geral, ela o é ainda mais quando se refere ao trabalho de professores e professoras. As especificidades e a complexidade do trabalho docente, um trabalho que tem por essência uma mobilização extremamente ampla do sujeito, de suas mais diversas disposições e capacidades e que no instante real da atividade atua sobre um objeto que também é um sujeito vivo e ativo, exigem uma abordagem da docência em que haja o reconhecimento dessa complexidade. Se os estudos e pesquisas sobre as transformações no mundo do trabalho favoreceram um novo olhar sobre o trabalho de homens e mulheres, se eles também têm demonstrado a necessidade de se conhecer melhor as áreas menos visíveis ou enigmáticas da atividade primordial humana, se eles têm revelado a inconsistência de uma suposta ambição de simplificação, o trabalho docente requer ainda mais atenção. Sobretudo, num momento de expansão do processo de privatização dentro da área da educação e no qual ocorrem tentativas de taylorização desse trabalho e de reduzi-lo apenas aos seus resultados quantificáveis, além da tendência de tentar transferir para os professores e professoras a responsabilidade pelos problemas educacionais.[21]

O trabalho mercantil assalariado e produtor de objetos materiais comercializáveis ainda costuma ser considerado como o verdadeiro trabalho. Esse fato favorece, demasiadamente, a invisibilidade dos "outros" trabalhos, entre os quais o trabalho dos professores e professoras; e tanto que, em função disso, há mesmo uma tendência de nem se considerar a docência como trabalho. Alves (2010, 2015) já alertava que muitos esforços para o conhecimento sobre a docência são dirigidos mais aos estudos sobre o ensino e a escola do que sobre a categoria trabalho de forma mais específica; ou que grande parte das pesquisas tem focado mais especificamente nas estratégias, nos modelos pedagógicos, na cultura escolar, nas finalidades do processo educativo sem aprofundar, contudo, no ensino como trabalho.

Porém, muitos pesquisadores e estudiosos que se interessam pela educação e que estabelecem como horizonte a possibilidade de que ela cumpra seus objetivos sociais – a realização do processo de ensino e aprendizagem, mas também a promoção da igualdade e da democratização – compartilham a noção de que ela é um âmbito de grande valor estratégico na sociedade contemporânea e de que a prática dos professores é de

[21] As características das reformas educacionais privatizantes e a razão gestionária que as acompanha serão discutidas de forma mais aprofundada no Capítulo 2.

fundamental importância para que as finalidades sejam, de fato, alcançadas. O diálogo entre várias áreas de produção do conhecimento com as ciências do trabalho – propiciado pelas grandes transformações no mundo do trabalho vivenciadas nas últimas décadas – tem possibilitado avanços significativos na ambição de ampliar a compreensão sobre o que fazem os docentes. Basta ver os estudos e pesquisas sobre a docência que se referendam na perspectiva ergológica e na ergonomia da atividade.

Embora possa se considerar "o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo" – e nesse sentido ele extrapola a regência de sala, podendo englobar o que fazem os professores (dentro e fora das salas de aula), mas também os educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores etc. –, "os professores são os primeiros a serem lembrados quando se utiliza o termo trabalho docente". E tanto que "são considerados os principais responsáveis pelo processo educativo nas políticas educacionais, tendo de responsabilizarem-se pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema educacional" (DUARTE; VIEIRA, 2010).[22] Portanto, o trabalho docente é aquele que se realiza com a finalidade de educar e, no caso deste estudo, o foco é especificamente a atividade dos professores e professoras em instituições privadas de ensino médio, buscando uma aproximação do seu labor e de suas experiências que estão implícitos no processo educativo.

No processo de trabalho que ocorre na escola, especificamente nas salas de aula, deve-se levar em conta a presença viva de um sujeito humano em atividade – o docente –, o objeto sobre o qual ele atua – o aluno –, que é também um sujeito vivo e ativo, e as ferramentas que são utilizadas – os recursos didáticos, os livros, os métodos, os conceitos, os saberes e conhecimentos etc. Lembrando que é possível, como já foi sugerido anteriormente, questionar se o aluno é um objeto-sujeito ou um parceiro-aprendiz; sendo, então, o conhecimento o objeto. No entanto, apesar disso, essas características supõem diferenças significativas em relação ao trabalho realizado em organizações industriais em geral e chamam a atenção para as peculiaridades do trabalho dos professores e professoras.

Uma análise oportuna no sentido da compreensão do trabalho docente é oferecida pela investigação de Alves (2010). O autor apresenta importantes referenciais no campo de estudos sobre o trabalho dos professores e professoras partindo da clássica discussão

[22] Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=429>. Acesso em: 1º out. 2017.

sobre a natureza e a especificidade do ensino, ou de outra maneira, procurando distinguir o trabalho na indústria com objetos materiais e o trabalho na escola com seres humanos.

> No âmbito desse debate, alguns aspectos se tornaram uma preocupação comum a vários estudos, como a procura por não transpor mecanicamente a análise do trabalho produtor de mercadorias em geral para a análise do trabalho docente, a compreensão de que o ensino não pode ser controlado tal como se pretende com o trabalho do operário fabril, a busca por estabelecer mediações entre o campo educativo e o modo de produção capitalista, tendo em vista identificar a natureza dessa relação, suas contradições, sentidos e consequências, entre outros aspectos. (ALVES, 2010, p. 39).

Alves (2010) considera que as distinções realizadas por Dermeval Saviani tiveram um "caráter seminal" para esses debates. Operando dentro da tradição marxiana, Saviani (2012) destaca que, diferentemente dos outros animais, o ser humano precisa produzir constantemente sua própria existência, o que faz por meio do trabalho. Dessa forma, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho, sendo que este se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Disso decorre que o trabalho é uma atividade realizada em função de alguma finalidade, sendo, então, uma atividade dotada de intenção. Ao trabalhar os seres humanos transformam a natureza e tiram dela os meios de sua sobrevivência e, simultaneamente, criam o mundo da cultura. "A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos [...] ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho" (SAVIANI, 2011, p. 11).

> O processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica "trabalho material". Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica "trabalho não material". Trata-se aqui [...] da produção do saber [...]. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material. (SAVIANI, 2011, p. 11-12).

O autor argumenta que "o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2011, p. 13) e, nesse sentido, que o trabalho docente deve ser enquadrado no modelo em que o resultado é uma produção não material e na modalidade em que o produto não se separa do ato da produção, já que

a aula é, no momento mesmo de sua produção, consumida pelo aluno. Nessa concepção – onde produção e consumo não se separam –, o ensino teria uma especificidade, qual seja, a de que a lógica do capitalismo seria exercida de modo limitado.

Sobre a noção de "aula produzida" e "aula consumida", Alves (2010) questiona: quem consome o quê? O aluno? O professor? O patrão? O autor indica que esses pontos de vista são distintos, embora tenham ligações óbvias, e conclui que "professor e aluno fazem parte de uma totalidade de relações sociais que ultrapassam os limites da sala de aula" (ALVES, 2010, p. 41). Acerca da ideia de uma "materialidade no ensino que oferece limites à exploração capitalista", ele assim argumenta:

> O capitalismo do século XIX não era indiferente à materialidade (se material ou imaterial) da forma mercadoria, mas hoje a situação é mais complexa. O capitalismo contemporâneo amplia sua exploração por áreas até então pouco mercantilizadas, se alastra não apenas com força nas modificações estruturais no âmbito da produção, mas também com sofisticação e sutileza, conformando subjetividades. No campo político, isso é condição para a privatização da área pública, aliás, um detalhe pouco percebido é que se manifesta com maior visibilidade no trânsito e nas tensões entre o público e o privado. (ALVES, 2010, p. 43).

Problematizando e avançando ainda mais na determinação das especificidades do trabalho realizado pelos docentes e dialogando com a obra de Vitor Paro, Alves (2010, p. 44) lembra que "no trabalho pedagógico o aluno não é simples consumidor, ele também participa do processo", já que "é preciso sempre considerar que o aluno é objeto do trabalho pedagógico do professor e da escola, mas simultaneamente se faz presente como sujeito ao longo do processo".

Embora Paro (2000) compartilhe com Saviani (2012) vários aspectos da perspectiva marxiana acerca do trabalho e do trabalho educativo, o primeiro propõe um conceito mais abrangente sobre o produto do trabalho pedagógico.

> Um exame mais acurado irá revelar que a aula consiste tão somente na atividade que dá origem ao produto do ensino. Ela não é o produto do trabalho, mas o próprio trabalho pedagógico. Uma concepção da educação enquanto relação social que se dá entre sujeitos com iguais condições no domínio da sociedade civil (Gramsci) nos revelará que o produto de tal processo é algo mais complexo do que o suposto por Saviani. Entendida a educação como a apropriação de um saber (conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos etc.) historicamente produzido e a escola como uma das instâncias que proveem educação, a consideração de seu produto não pode restringir-se ao ato de aprender. (PARO, 2000, p. 32).

De fato, as relações entre sujeito e o objeto no ensino são extremamente diferentes do trabalho em uma fábrica ou indústria. E disso decorre a necessidade de ampliação do

conceito de produto da educação escolar, já que este não pode se restringir à aula. O aluno educado não é simplesmente um ser ao qual foram acrescidos os saberes formais disciplinares, pois o ensino pressupõe uma real transformação na personalidade viva do educando e aquilo que foi realizado na escola não se circunscreve ao vivido na sala de aula porque prossegue com o aluno ao longo da vida. “No caso do ensino o que é produzido não se consome apenas imediatamente na relação entre professor e aluno, ou seja, não se extingue aí, mas se estende para além do processo pedagógico desenvolvido entre as quatro paredes das salas de aula das instituições escolares” (ALVES, 2010, p. 45).

Um desdobramento inevitável dessas reflexões é a questão da natureza do saber que é envolvido na atividade escolar. Ainda se referendando em Vitor Paro, Alves (2010, p. 45-46) assim lembra:

> O saber como instrumento também aparece na produção pedagógica e se consubstancia em técnicas e métodos de ensino, contudo, no ato educativo, o saber se apresenta muito mais como matéria-prima, uma matéria-prima que ao ser trabalhada se incorpora ao produto final. [...]. Desse modo, apartar o professor desse saber, matéria-prima de seu trabalho, é contrariar a própria lógica orientadora do processo educativo. Por conseguinte, o trabalho do professor não permite a mera seção entre os encarregados da concepção e os da execução. No ensino, o conhecimento é matéria-prima para o trabalho do professor, não pode ser alienado do exercício de sua atividade profissional sob risco da própria desfiguração do processo educativo. Decorre daí o fato de que as tentativas de transformar os professores em aplicadores de métodos e técnicas são, por definição, contraprodutivas [...].

Todos esses aspectos permitem concluir que a docência é um trabalho que possui características extremamente específicas, porque, afinal, o professor ou professora atua sobre um sujeito que, diferentemente de um objeto, tem características individuais e sociais e não pode ser manipulado como coisa inerte – daí o caráter relacional da atividade docente; além de que o resultado desse trabalho é algo imaterial e de difícil observação.

As organizações escolares são constituídas de várias instâncias (direção, coordenação, orientação, secretaria etc.), sendo cada uma delas indispensável para o atendimento das finalidades. Todavia, no cerne do conjunto está o sujeito-docente, um trabalhador em constante atividade, utilizando um determinado ferramental e em relação ativa com os sujeitos-alunos no interior das salas de aula. O que realmente se passa nessas situações? Certamente não é possível imaginar alguém, um sujeito ativo, simplesmente transmitindo determinados conhecimentos preestabelecidos por uma programação predeterminada exteriormente e por meio de certos métodos predefinidos, para outros sujeitos que os assimilam e os consomem passivamente. O trabalho de ensino é

extremamente complexo e a atividade de seu principal protagonista, o docente, requer o reconhecimento dessa complexidade, se se pretende conhecer melhor o que se passa nas situações de trabalho no interior das salas de aula.

1.2.2 O trabalho docente sob o ponto de vista da atividade

Em seções anteriores deste capítulo foram apresentados os referenciais básicos da análise do trabalho a partir do ponto de vista da atividade à maneira como propõem a ergonomia da atividade e a perspectiva da ergologia. De acordo com esses referenciais é preciso distinguir o trabalho, a tarefa e a atividade.

> Convém então distinguir claramente três realidades:
>
> – a tarefa como resultado antecipado fixado em condições determinadas;
> – a atividade de trabalho como realização da tarefa;
> – o trabalho como unidade da atividade de trabalho, das condições reais e dos resultados efetivos dessa atividade. (GUÉRIN et. al., 2004, p. 15).

O trabalho é a unidade das condições, da atividade e dos resultados, ou seja, o trabalhador quando realiza o seu trabalho empreende uma atividade que é feita em determinadas condições e da qual são esperados determinados resultados. A tarefa refere-se ao que foi solicitado, ao que foi demandado e, por isso, remete ao âmbito da antecipação, ou seja, a tarefa fixa por antecedência os resultados, os objetivos e as metas que devem ser alcançados; o que significa que se liga à esfera das normas antecedentes, àquilo que foi prescrito. Já a atividade refere-se ao processo de desenvolvimento da realização das tarefas, processo durante o qual o trabalhador terá de lidar com as condições reais, com o aqui e agora onde ocorre a gestão sempre singular do instante, onde o que foi prescrito vai se confrontar com o trabalho real, onde se darão as renormalizações sempre incontornáveis e imprescritíveis.

> Os analistas do trabalho devem então cultivar este ponto de vista [...], ficando em contato com o trabalho, confrontando-se à singularidade das situações, encontrando efetivamente os operadores e as operadoras nestas situações extraordinariamente diversas, complexas, em movimento. É a única maneira de não ceder à subestimação sistemática das exigências do trabalho e, portanto, conservar seu potencial de intervenção na governança do trabalho [...]. O ponto de vista da atividade define uma abordagem do funcionamento da empresa a partir da atividade das mulheres e dos homens que a compõem. (GUÉRIN et al., p. 65).

O ponto de vista da atividade de mulheres e homens que trabalham ou o ponto de vista do trabalho favorece um olhar mais abrangente sobre as situações reais de trabalho ao levar em conta o espaço entre o que foi prescrito – a dimensão da tarefa – e o trabalho real – a dimensão da atividade – como o lugar do debate de normas, das dramáticas dos usos de si, da gestão sempre imprescritível do instante pelos operadores. Portanto, se é certo que "não há trabalho fora do quadro normativo", pois "toda atividade supõe a referência às regras que visam garantir o fim visado e os meios de aí chegar", é correto dizer também que "não há trabalho que se resume à aplicação da regra" (LHUILIER, 2012, p. 20-21). Lhuilier (2012) lembra, entretanto, que o trabalho realizado não é o trabalho real, ou de outra forma, que o trabalho real não é redutível àquilo que se faz, porque o real da atividade é também o que se quis fazer sem conseguir, é o que não se fez ou o que não se pode fazer.

> Reconhecer a distinção entre o trabalho real e o real do trabalho abre então outra questão importante para a análise do trabalho: como chegar ao real da atividade sem a contribuição dos trabalhadores e a verbalização do que eles fazem [...]? A observação do realizado revela-se insuficiente: pois uma parte essencial do trabalho fica invisível. Mas falar sobre o próprio trabalho não é evidente e todas as ciências do trabalho fazem as mesmas análises: as dificuldades de acesso às práticas através do discurso, a complexidade da passagem entre os dois registros distintos, o do fazer e o do dizer. Essa passagem supõe que o sujeito se engaje num esforço de análise e de elaboração de sua experiência vivida. (LHUILIER, 2012, p. 23).

O trabalho docente, embora tenha suas especificidades em relação ao trabalho industrial e às outras formas, não deve e nem pode ser colocado fora do conjunto das atividades laborais humanas. E dessa forma deve ser analisado também sob o ponto de vista da atividade com todas as consequências que essa opção possa significar.

> Estudar o trabalho docente *sur le terrain* exige, portanto, não apenas considerar o que os professores fazem com suas prescrições, mas também o que as prescrições não dizem e que o real demanda; exige não somente considerar a ação do docente, mas algo muito mais enigmático, a atividade. O trabalho real não se vê, exige-se para isso a análise da atividade, (ALVES, 2015, p. 14).

Alves (2015) destaca que no caso do trabalho realizado no interior das escolas as prescrições são várias e dispersas: aquelas estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as que são determinadas pelas Secretarias de Educação, além daquelas que são dispostas pelas próprias escolas em seus projetos pedagógicos. "O ensino, por sua natureza, acomoda prescrições dispersas e vagas quando em comparação com outros campos profissionais em que as prescrições podem ser muito precisas" (ALVES, 2015,

p.15). Contudo, essa característica favorece que as escolas e os docentes tenham papel fundamental na interpretação e na definição das prescrições; e isso demanda questionar as formas pelas quais os docentes retrabalham essas prescrições, ou seja, os usos que fazem delas.

O autor realça também a questão dos coletivos de trabalho na docência, pois, embora o trabalho dos professores e professoras seja realizado de forma individual nas salas, ele não pode ser resumido a apenas esse momento: um profissional se constitui no âmbito de um grupo profissional que implica muitas características comuns, saberes compartilhados, em regras do ofício, formas de fazer e proceder que produzem a identidade social do grupo em questão e dos indivíduos que o compõem. E mais: para que o trabalho de fato ocorra os docentes precisam das atividades e suporte da direção, da coordenação, da orientação, da secretaria, dos funcionários da limpeza e da manutenção etc. Outro ponto importante é o da diversidade do ferramental usado pelos docentes (livros, manuais, filmes, fragmentos de textos, imagens, mapas, vídeos, documentários etc.) e das maneiras como eles o utilizam, pois "são frequentemente modificados pelos professores para que ganhem eficiência" (ALVES, 2015, p. 16). Todos esses fatores são fundamentais quando se pretende conhecer melhor o que fazem os docentes nas escolas em geral.

> A instituição social escola encerra, de um lado, exigências normativas várias (ordenamentos legais, estrutura burocrática estatal, normas de conduta interna, expectativas sociais, econômicas etc.) e, de outro, um sujeito que se defronta com as situações singulares em que desenvolve sua atividade profissional. A resolução dessa equação para o sujeito (professor) é sempre o lugar de uma dramática [...]. Essa questão, que envolve compreender a inventividade do trabalhador diante do trabalho, ganha contornos ainda mais interessantes se a tomarmos a partir do entendimento de que não existem somente normas gerais revestindo todo o sistema igualmente, mas que as escolas conformam também uma cultura capaz de trazer nuanças a essas normas. (ALVES, 2010, p. 92-93).

O trabalho docente possui, portanto, suas especificidades em relação às outras formas laborais. A atividade docente realizada em cada escola possui também as suas peculiaridades, pois cada caso é um caso singular. E é certo, então, que o trabalho docente quando exercido precisamente no âmbito das instituições privadas tem também suas especificidades.

1.3 Limites e possibilidades na investigação do trabalho e do trabalho docente

1.3.1 A categoria experiência e o aprendizado sobre o trabalho

Como já foi aludido anteriormente, a categoria experiência ressurge com grande vitalidade e como meio essencial para uma aproximação e um conhecimento mais amplo acerca do trabalho. Mas o que é a "experiência"? Em que ela difere de viver? Ela é o vivido? Viver é experimentar cada situação que se apresenta e tem a ver com o devir; é uma construção ininterrupta; um vir a ser em moto contínuo. Schwartz (2000a, p. 47) argumenta que, "se a vida é experiência, ela nada deixa imutável e há sempre que aprender como se refaz em cada um uma apreensão inédita e mais ou menos eficaz sobre o mundo". Então será que experiência é o patrimônio de saberes que acumulamos social e individualmente nas situações reais de existência? Considerando que são os saberes formais e informais (construídos individual e socialmente e que pressupõem valores, histórias, peculiaridades, ações normativas – dos próprios trabalhadores ou dos planejadores etc.) que orientam as atividades, pode-se concluir que durante a realização dessas atividades ocorre o debate (a fricção ou retrabalho) entre esses saberes e as situações reais e é aí que se dá a produção da experiência. Esta possui, então, uma dimensão individual e uma dimensão social, sendo singular – pois que inédita – e histórica, ou seja, dotada de uma temporalidade. A experiência se faz no movimento da vida e dentro do qual estão as situações de trabalho. Todavia, se é algo sempre em processo, sua definição não pode ser estática ou definitiva.

Para Schwartz (2010, p. 36) "a questão da Validação dos Saberes Adquiridos pela Experiência (V.A.E.) aparece atualmente como um questionamento bastante específico de um período que deseja ser conhecido como pós-taylorista no que se refere às formas de governo do trabalho". Entretanto, se há o reconhecimento da experiência na atividade do trabalho, o autor interroga-se sobre o que é a experiência, sobre sua função formadora e sobre como fazer falar essa experiência. Para ele o problema só pode adquirir sentido se forem consideradas

> uma oposição e uma continuidade, uma possibilidade de articulação entre, de um lado, o que poderia ser saberes, conhecimentos, no polo, [...], mais formal, acadêmico, que podem se transmitir pelos conceitos, e em seguida algo que tenha igualmente a dimensão de um saber, do lado da experiência, mas que não teria o mesmo estatuto. (SCHWARTZ, 2010, p. 36).

Essa revalorização da categoria experiência implica, segundo o autor, questionar a forma como ela existe em nossas cabeças e nossos corpos e que articulação é pensável entre o polo saber formal e o da experiência. O ergologista francês argumenta que o debate entre esses dois polos, a experiência e o saber, é um percurso que ainda está por fazer.

> A experiência não deve ser um conceito genérico, precisamos poder individualizá-la por intermédio de situações e de percursos sempre em parte singulares; é preciso que consigamos não absorver a experiência no saber, ou o saber na experiência [...]. Como é que o encontro das situações de trabalho, o encontro de atividade industriosa ou atividade em geral, nos obriga a devolver um sentido à oposição entre "experiência", [...], e saberes mais formais? (SCHWARTZ, 2010, p. 41-42).

É importante ressaltar que essa possibilidade de uma articulação entre o polo dos saberes formais acadêmicos (o polo dos conceitos) e o polo dos saberes informais da experiência do trabalho, quando pensada para a docência, possui também suas peculiaridades em comparação com o trabalho nas indústrias ou em outras atividades do setor de serviços, pois a formação inicial dos professores e professoras ocorre justamente nos âmbitos acadêmicos e é feita, sobretudo, por meio do ferramental dos conceitos científicos formais. Na atuação efetiva dos professores no interior das escolas e das salas de aula – e onde se dá boa parte da sua formação continuada –, esses saberes formais estão presentes nos confrontos que ocorrem nas situações reais de suas atividades e fazem parte do processo de produção da experiência de trabalho. Essa é uma outra especificidade da docência que não pode ser omitida quando se ambiciona ampliar a compreensão das situações de trabalho que ocorrem nas escolas.

Toda situação de trabalho é sempre em parte a aplicação de normas antecedentes, mas se somente elas existissem, se faria de uma situação de trabalho o equivalente a um protocolo experimental; portanto é preciso distinguir profundamente a experimentação e a experiência. "Daqui emerge algo que vamos denominar *experiência*, em oposição à experimentação. É uma definição a construir [...]. Precisamos redefinir a experiência, uma vez que redescobrimos sua presença nas atividades de trabalho" (SCHWARTZ, 2010, p. 42). Porém, procurar uma definição para o termo experiência é, ao mesmo tempo, elencar problemas que não podem ser ignorados.

> Quando e onde ela começa? Ela se enriquece nas situações concretas, mas a partir de quando começa uma experiência? Não é uma experimentação que tenha um início e um fim, há sempre um processo, e, numa situação particular, é também a experiência da pessoa que continua por intermédio desse acontecimento. Processo jamais acabado e não sabemos *quem* faz experiência. [...] não sabemos jamais exatamente, contrariamente a um protocolo o qual controlamos (*tentamos* controlar) todos os determinantes, qual é a entidade, a pessoa, o sujeito que faz experiência. É sempre presente seu patrimônio histórico, que é o substrato com o qual esse ser vai fazer a experiência de um acontecimento particular em um misto de inteligência, de saberes, mais ou menos claros para si mesmo. (SCHWARTZ, 2010, p. 42-43, grifo no original).

Na experiência pode-se encontrar uma parte rotinizada, uma memória que não se verbaliza nem se conscientiza no instante, além da questão do enigma do corpo. Na atividade do trabalho os seres humanos são mobilizados em seu conjunto, ou seja, corpo e alma, pois são convocados tanto os atributos intelectuais como os fisiológicos.

> [...] o corpo é implicado no trabalho, as posturas, a modulação da voz que fazem parte da maneira como a pessoa mobilizará esse patrimônio da história para tratar de tal ou qual maneira [...]. É por isso que não sabemos bem *quem* faz experiência. Tenho uma expressão para designar esse enigma, *corpo-si* ou *pessoa-si*. Nisto que *faz experiência*, há história de nossos fracassos, nossos sofrimentos, nossos sucessos, nossos engajamentos com uns e outros, atravessados pelas nossas relações com os valores; e nosso corpo carrega essa história sem que nós a saibamos muito bem. É tudo isso que *faz experiência.* (SCHWARTZ, 2010, p. 43, grifo no original).

Todas essas indagações e questionamentos têm estimulado bastante os estudiosos e pesquisadores que se debruçam sobre o tema. As reflexões de Tiriba (2015), no campo do trabalho e educação, oferecem importantes contribuições para a temática da experiência e as problemáticas que a envolvem. As transformações no mundo do trabalho que vêm ocorrendo nas últimas décadas também estão na base de suas preocupações, pois que para ela "a emergência de uma nova qualificação da força de trabalho, fundada no desenvolvimento de competências básicas para a empregabilidade e para o empreendedorismo, tem requerido investigações de grande envergadura" (TIRIBA, 2015, p. 126). Criticando as relações capitalistas de produção da existência humana e pressupondo as possibilidades de superação dessas relações, a autora afirma que uma tarefa fundamental para os pesquisadores é

> [...] descortinar as mediações pelas quais o capital mobiliza a força de trabalho, no sentido de criar e recriar no corpo dos trabalhadores as faculdades físicas, mentais e emocionais necessárias à maior produtividade do capital. Outro desafio é apreender os movimentos pelos quais o trabalhador reage, resiste e cria a atividade do trabalho e as relações sociais onde ele se materializa. (TIRIBA, 2015, p. 126).

E para tanto a autora sugere o foco no "entendimento das determinações da 'agência humana' nos movimentos do real, o que requer debruçar-se sobre a cultura e as experiências de classe dos sujeitos-trabalhadores, tanto coletivas como individuais", pois que "incorporar o sujeito-trabalhador significa, entre outras coisas, incorporar a categoria experiência" (TIRIBA, 2015, p. 127). Com base nas proposições de Thompson (1981), Tiriba (2015, p. 128) considera que "o grande desafio está em como promover o diálogo entre conceito e evidência" ou, melhor ainda, em "como apreender, não apenas teórica, mas empiricamente, o fosso entre estrutura econômica e subjetividade humana".

Tiriba (2015) faz um alerta para um suposto predomínio, nas investigações sobre o trabalho, das "mediações de segunda ordem" (aquelas estruturadas em hierarquias de dominação, opressão e subordinação, e indispensáveis ao processo de reprodução ampliada do capital) em detrimento das "mediações de primeira ordem" (referentes às relações sociais de produção da existência humana na mediação dos seres humanos com a natureza, isto é, o processo de reprodução ampliada da vida). Esse predomínio das determinações de segunda ordem favorece um verdadeiro expurgo das determinações de primeira ordem, ou de outro modo, a perspectiva da reprodução ampliada do capital tende a anular ou ofuscar a perspectiva de reprodução ampliada da vida. É preciso considerar, portanto, que o fazer-se da classe trabalhadora se realiza entre a reprodução ampliada do capital e a reprodução ampliada da vida. A autora chama a atenção para a

> [...] importância de colocar os sujeitos-trabalhadores, sua cultura e suas experiências de classe no centro de nossas preocupações. Isso requereria o desvelamento de processos de produção da existência humana em que as mediações de primeira ordem, mesmo atravessadas por mediações de segunda ordem do capital (e vice-versa), dão o tom e a cor das relações sociais. [Pois é] no cruzamento das determinações econômicas e da autoatividade [que os trabalhadores e trabalhadoras] se constituem como sujeitos individuais e coletivos e enquanto classe social, movendo-se entre a reprodução ampliada do capital e a reprodução ampliada da vida. (TIRIBA, 2015, p. 142-143).

O chamado "período pós-taylorista" colocou a necessidade de uma retomada do conceito de experiência. Todavia, o debate entre os polos da experiência e do saber é um percurso ainda por fazer ou que talvez já esteja sendo feito. E é digno de nota que diferentes pesquisadores, por percursos teóricos distintos, tenham convergido à mesma questão da experiência. A experiência, em termos de conceito ou categoria de análise, é, de fato, algo em construção; porém, se ela se constitui num território que solicita ser mais bem desvendado, ser mais bem compreendido – o que provoca e instiga os pesquisadores – é porque, ao sê-lo, permite que a humanidade dos homens e mulheres também o seja.

Importantes contribuições para o avanço nas reflexões sobre as situações de trabalho são oferecidas por Santos (2000). A autora reconhece as dificuldades em analisar o cotidiano dos trabalhadores no espaço de trabalho como espaço de vida e onde são criadas maneiras não previstas de realizar as tarefas. Ela considera como necessário recuperar uma dimensão positiva do trabalho e de seus protagonistas, e pensar o papel importante dos trabalhadores na transformação da produção, além da própria transformação dos trabalhadores nesse processo (SANTOS, 2000). Em diálogo com a perspectiva ergológica, Santos (2000) toma o trabalho como um lugar de configurações sempre singulares, como experiência individual e coletiva e como uso de si.

> Aceder ao trabalho por essa via [...] [é] [...] defender uma solidariedade entre uma ideia forte de ciência e uma ideia forte de cultura. A cultura, tomada em dois sentidos, "como éter do pensamento, elemento de formação dos conceitos e das hierarquias do saber" e como "aquilo que produz a humanidade", teria uma propensão a obstruir o elemento da experiência. (SANTOS, 2000, p. 121).

Os saberes ditos científicos não estão num patamar acima dos saberes da experiência; em nome do rigor científico não se deve subestimar ou descartar a experiência. Pelo contrário, coloca-se aqui a necessidade de uma articulação entre uma ideia forte de ciência e uma ideia forte de cultura e de um questionamento epistemológico e político, pois "ocultar o modo de presença na história de certas classes ou camadas sociais é, sem dúvida, um meio de lhes negar um papel" (SANTOS, 2000, p. 121-122). Conhecer o trabalho significa levar em conta todas as suas dimensões: é conhecer o que fazem os trabalhadores, é focar no patrimônio material e intelectual e na relação deles com a atividade do trabalho concreto, é inserir o trabalho no movimento da vida.

> O ato de trabalho pressupõe, sempre, da parte daqueles que o realizam, a criação de uma *optimum* de condições vitais face a configurações produtivas que as ignoram. O que seria considerado como resistência passiva significa, ao contrário, uma reapropriação criativa de um meio de trabalho contra uma evolução e uma degradação das funções vitais. (SANTOS, 2000, p. 122).

As preocupações de Santos (2000) – cuja marca é o anseio de abordar o trabalho pela dimensão do trabalho concreto e aprofundar a discussão acerca do conceito de trabalho utilizando o enfoque marxista e dialogando com a perspectiva ergológica – tornam-se importantes para os horizontes daqueles que ambicionam uma compreensão mais próxima das situações de trabalho. A autora também conclui que o trabalho abstrato tende a ofuscar o trabalho concreto, mas, segundo ela, "isto não impede que todo ato do

trabalho seja ao mesmo tempo a obra de homens concretos que mobilizam suas capacidades na produção de objetos úteis e diversificados" (SANTOS, 2000, p. 123).

O fato é que a atividade do trabalho se constitui num grande enigma que intriga e desafia o intelecto humano. O trabalho docente, como atividade industriosa humana e por todas as suas particularidades, demanda daqueles que pretendem conhecê-lo o uso de procedimentos que partam do reconhecimento da sua complexidade e da necessidade de se levar em conta a experiência concreta de homens e mulheres que ocupam boa parte de suas vidas na atividade de ensinar e aprender continuamente.

1.3.2 A experiência e o conhecimento do trabalho: um encontro possível e necessário

Desconforto intelectual! A expressão de Yves Schwartz merece uma atenção especial. A história dela remonta, certamente, ao contato com a obra de Ivar Oddone[23] e com o seu conceito de "comunidade científica ampliada". Refere-se a obra que favoreceu "uma visão não mutilante do trabalho" ao contribuir para o oferecimento de respostas "ao profundo mal-estar [...] em relação à diferença entre o patrimônio estocado, ensinado e o patrimônio vivo das atividades de trabalho" (SCHWARTZ, 2000b, p. 39). A constatação de que os trabalhadores assalariados não podiam se reconhecer no ensino universitário, ou que os saberes disciplinares construídos e difundidos nos redutos acadêmicos acerca do trabalho apresentavam grande distanciamento em relação às experiências concretas dos trabalhadores e trabalhadoras denunciava, claramente, uma incultura recíproca entre o polo dos conceitos e o polo da experiência viva do trabalho. Esse desconforto decorre, portanto, e sobretudo, do "sentimento de que o conceito é, no mínimo, defasado em relação à experiência" (SCHWARTZ, 2000b, p. 40). Estava colocada a tarefa incontornável de repensar o regime de produção de conhecimento sobre o trabalho.

A cultura científica tem conseguido aproximar-se do trabalho e compreendê-lo, de fato? As ciências do trabalho têm avançado bastante nessa empreitada, mas não sem os percalços e atribulações tão comuns aos processos da criação do conhecimento. Se os

[23] Médico italiano que faz parte de um grupo composto por operários, sindicalistas, estudantes, profissionais diversos e cientistas que se reúnem na Bolsa de Trabalho de Turim, a partir da metade dos anos 60, e dá origem às "comunidades científicas ampliadas". Mediante o confronto entre os saberes formais dos pesquisadores e os saberes informais dos trabalhadores, essas comunidades investigam de maneira autônoma, uma reivindicação do movimento sindical, o meio de trabalho e apresentam propostas de transformação. Nasce daí uma nova concepção de pesquisa e de produção de saber sobre o trabalho (cf. SCHWARTZ, 2000b).

trabalhadores participam com o seu saber quando produzem, se a dimensão da experiência e o ponto de vista da atividade nos alertam para áreas invisíveis ou menos visíveis, para a singularidade das situações reais de trabalho, para o ineditismo das renormalizações, a Ciência demonstra certa incultura sobre o trabalho, talvez semelhante à incultura que os trabalhadores possam ter sobre a Ciência. A tensão entre a forma analítica do protocolo científico e a forma sintética da experiência laboral coloca a necessidade de confrontação entre a experiência operária e as disciplinas que estudam o trabalho humano, pois o patrimônio vivido que é reatualizado cotidianamente por homens e mulheres em suas experiências concretas no trabalho faz interrogar os patrimônios científicos (CUNHA, 2011). Ansiar por um novo regime de produção de saberes e conhecimentos sobre o trabalho confunde-se, então, com a promoção do encontro entre o polo dos conceitos e o polo da experiência, encontro entre os saberes formais acadêmicos e os saberes informais da experiência.

> Para designar esse polo tão enigmático da experiência que deve ser distinto do saber formal, na perspectiva ergológica, falamos de *saber investido*. Isso reenvia à especificidade da competência adquirida na experiência, que deve ser investida em situações históricas. São saberes que ocorrem em aderência, em capilaridade com a gestão de todas as situações de trabalho, elas mesmas adquiridas nas trajetórias individuais e coletivas singulares, contrariamente aos saberes acadêmicos, formais que são desinvestidos, ou seja, que podem ser definidos e relacionados com outros conceitos independentemente das situações particulares. Se chamamos esses *conhecimentos* investidos de saber, a articulação, a interfecundação entre esses dois tipos de saberes não é impossível já que esses saberes investidos são, eles também, saberes. (SCHWARTZ, 2010, p. 44, grifo no original).

A articulação entre os saberes formais e os saberes informais, ou a possibilidade levantada de uma relação de interfecundação entre eles implica considerar e fazer falar os saberes informais da experiência, para, em seguida, retrabalhar e recortar os conceitos mais formais. O dispositivo dinâmico a três polos (DD3P) – ferramenta metodológica desenvolvida e em desenvolvimento pela ergologia por meio da proposta de uma análise pluridisciplinar das situações de trabalho (APST), embora tributário da comunidade científica ampliada de Oddone, significa uma ultrapassagem em relação a ela. Enquanto a última restringe-se, de certa forma, ao movimento sindical e limita o conhecimento das atividades ao domínio científico no sentido clássico, o primeiro adota

> uma concepção mais geral da atividade humana como tentativa universal, mais ou menos bem sucedida, de renormalização parcial dos meios de vida. A construção desse conceito de "atividade", além da consideração do trabalho assalariado, se nutre, também, da história das técnicas, da antropologia, da neurofisiologia, das ciências da

> linguagem, ao mesmo tempo que interroga novamente esses saberes a propósito do lugar que eles lhes proporcionam. A atividade aparece como *produtora*, matriz de histórias e de normas antecedentes que são sempre renormalizadas no recomeço indefinido das atividades. Esta ideia universalizante de retrabalho parcial das normas que preexistem a toda situação obriga instituir estruturas de aprendizagem permanente dos saberes e dos valores, sejam quais forem o contexto e os modos de trabalho. (SCHWARTZ, 2000b, p. 42-43, grifo no original).

A influência das experiências realizadas por Oddone; o diálogo com a ergonomia e o uso dos conceitos de trabalho prescrito/trabalho real, atividade e uso de si; o reconhecimento da subjetividade no trabalho; a revitalização da categoria experiência; a ampliação da pluridisciplinaridade e da pluriprofissionalidade; todos esses elementos favoreceram e favorecem o desenvolvimento da perspectiva ergológica. O encontro com outras disciplinas e o encontro com a experiência dos trabalhadores contribuem para um novo regime de produção de saberes, um regime no qual o conhecimento seja de fato o resultado de uma produção coletiva e em que haja efetivamente o reconhecimento dos saberes portados pelos trabalhadores e trabalhadoras.

> É preciso, neste momento, repensar os papéis e as responsabilidades respectivas dos universitários e dos trabalhadores. Cada um tem sua zona de cultura e de incultura. A aprendizagem dos saberes disciplinares, que não pode de modo algum ser anulada, é acompanhada de uma incultura normal, relativa a tudo que a atividade recria de saberes, de valores, de histórias particulares de que os trabalhadores são portadores (no sentido mais amplo possível) e que tornam-se "forças de convocação e de reconvocação", mesmo se não há distinção absoluta entre os protagonistas da atividade do trabalho e os pesquisadores. "Forças de convocação" dos saberes disciplinares, "forças de reconvocação" testando e avaliando estes conhecimentos, colocando-os em confronto com os universos de saberes e de experiência. (SCHWARTZ, 2000b, p. 43).

A renormalização que ocorre na atividade gera uma situação que resulta no questionamento dos saberes disciplinares, pois estes têm a tendência de neutralizar a história atual, local, dos homens e das atividades. Se o trabalho se modifica sempre, o conceito – o saber institucionalizado sobre ele – precisa ser permanentemente confrontado com a experiência viva. O dispositivo dinâmico a três polos propicia o encontro fecundo entre o polo do conceito, aquele dos saberes formais a acadêmicos, e o polo da experiência, aquele dos saberes informais.

> [...[o encontro fecundo destes dois polos não pode se produzir senão pela existência de um terceiro polo: aquele das exigências éticas e epistemológicas. Ele se articula sobre uma determinada filosofia na humanidade, uma maneira de ver o outro como seu semelhante. Isto quer dizer que vemos o outro como alguém com quem vamos aprender coisas sobre o que ele faz, como alguém de quem não pressupomos saber o que ele faz e por que faz, quais são seus valores e como eles têm sido " (re)tratados"

> [...]. O terceiro polo, contrariamente aos dois outros, não contém saberes pré-estocados ou saberes investidos nas atividades mas impõe, de uma parte, uma certa humildade dos universitários para retornar a palavra à atividade e, de outra parte, uma aceitação da disciplina do conceito e de sua aprendizagem pelos protagonistas das atividades. Entre estes três polos, não existe começo nem fim, nem anterioridade de um sobre os outros, eles estão em relação dialética. (SCHWARTZ, 2000b, p. 44-45).

Porém, reconhecendo a importância da categoria experiência para as possibilidades de uma aproximação e melhor compreensão das situações reais de trabalho, ou para a promoção daquele encontro fecundo e necessário que se indicou acima, como, então, fazê-la falar? (SCHWARTZ, 2010). Como fazê-la falar e como colocá-la ou traduzi-la em palavras? Apesar de esse trabalho já estar sendo feito, há muito ainda para avançar, o que requer de todos os protagonistas o compromisso de repensar os seus papéis e responsabilidades.

Toda a complexidade que envolve a noção de experiência supõe também inúmeras dificuldades para visualizá-la, circunscrevê-la, delimitá-la, identificá-la, coletá-la, manuseá-la etc. Buscar compreendê-la implica, também, confrontar-se com o enigma do corpo: como treinamos nosso corpo para reagir aos previstos e imprevistos das situações reais? “Encontramos aí uma forma de inconsciente mais ou menos provisório [...]. É o [...] provisoriamente inconsciente desse corpo competente que permite reagir nas situações, sem mesmo refletir [...] é o corpo, mas nunca é somente o corpo” (SCHWARTZ, 2010, p. 45). Se em toda atividade ocorre o uso de si por si mesmo e o uso de si por outros, se a gestão do instante implica renormatizações sempre inéditas e imprescritíveis no aqui e agora da atividade, toda essa operação está longe de ser plenamente consciente.

Com base em todas essas questões é preciso atentar para o problema da correspondência entre a atividade e a linguagem, ou de outra forma, refletir sobre até que ponto a segunda consegue favorecer o acesso ao patrimônio tão diverso – e muitas vezes inconsciente – encerrado na primeira. Investigar a experiência do trabalho coloca, portanto, o problema das verbalizações, da tradutibilidade e da formalização dos saberes implícitos e explícitos da experiência. Esse problema seria menor no caso dos docentes? Estes teriam mais facilidade em verbalizar suas experiências – ou transmiti-las de forma mais clara, já que faz parte de seu ofício o manejo da linguagem cotidianamente? Apenas um maior domínio da língua seria suficiente para revelar de forma inteligível o que expressa o corpo? Outra dificuldade é que a maior parte dos trabalhadores e trabalhadoras realiza suas atividades no âmbito de organizações onde predominam as relações

capitalistas de trabalho, onde imperam regras e regulamentos, onde estão submetidos às subordinações hierárquicas que, certamente, podem abalar, alterar ou constranger os indivíduos e coletivos e aquilo que podem dizer das situações reais nas quais estão inseridos. É o caso dos docentes que atuam nas escolas particulares, pois estão submetidos a uma relação verticalizada com os proprietários e a uma relação direta com os alunos que também são os clientes.

A relação entre a atividade simbólica e a atividade industriosa no agir competente dos trabalhadores, ou a mediação realizada pela linguagem entre a experiência do trabalho e a formalização dos conceitos, impõe a questão dos caminhos metodológicos para alcançar as verbalizações sobre a experiência humana (CUNHA, 2011). A linguagem permeia a realização de todas as atividades laborais, desde a elaboração do prescrito, passando pelas trocas linguageiras durante as atividades e por todas as verbalizações que se possa fazer dessas atividades: planejamento, preparação, programação, realização, cooperação, finalização, modificação, coordenação, articulação, negociação, discussão, avaliação. Porém, nem tudo é falado, pois existem elementos que são difíceis de verbalizar e as comunicações nem sempre são na forma escrita, já que há regulações tácitas que se expressam num olhar, num determinado gesto ou expressão. Nesse contexto se multiplicam os problemas de compreensão: às vezes os enunciados não são totalmente compreendidos e possuem suas especificidades e suas conexões com o instante preciso de uma operação que é sempre singular. Além disso, é pela linguagem que os pesquisadores podem ter acesso ao patrimônio da experiência laboral, é por ela que eles dão sentido aos acontecimentos que analisam e reatualizam os conteúdos dos conceitos que manuseiam.

A ambição em analisar e melhor compreender o trabalho – a possibilidade mesma daquele encontro fecundo entre a experiência e os saberes formais – faz da linguagem um elemento fundamental. A observação *in loco* das trocas linguageiras ou os depoimentos provocados por uma entrevista – ou outros métodos – podem ser bastante profícuos para o polo do conceito, mas desde que sejam sempre submetidos à validação do polo da experiência. Esse encontro da experiência com o conceito, no qual a linguagem é a mediadora, pressupõe também os problemas inerentes às verbalizações, à tradutibilidade e formalização da atividade linguageira, ato que exige uma aproximação entre os linguistas e os cientistas do trabalho.

> Os linguistas são então convocados ao terreno da análise do trabalho tendo em vista compreender melhor para intervir mais eficazmente nas situações analisadas. A verbalização do trabalhador contribui em parte pelo que explicita e em parte pelo que permite inferir do implícito da atividade realizada. Essa não-transparência da linguagem traz consigo uma implicação dos linguistas no processo de análise da atividade e, consequentemente, um apelo à transdisciplinaridade, pois não há como linguistas responderem sozinhos às demandas colocadas pela complexidade do trabalho. Esses especialistas da linguagem, quando preocupados com o que se apresenta na experiência laboral, nos auxiliam a compreender as verbalizações, para além de um uso puramente instrumental – veículo de informação, reflexo mais ou menos fiel dos pensamentos e atos dos trabalhadores, mas como um recurso essencial para a inteligibilidade das atividades humanas e, por isso mesmo, ocupando lugar central na construção dos fatos estudados. (CUNHA, 2011, p. 170-171).

É claro que a experiência do trabalho não pode ser totalmente expressa em palavras, isto é, não pode ser completamente verbalizada, porque é muito difícil enquadrar a experiência no verbo. Se "a linguagem antecipa a atividade por meio de normas, esta supera e transgride a primeira, sendo sua fonte de reatualização". Porém, "ao considerar a experiência humana entre o industrioso e o linguístico, as reflexões da abordagem ergológica do trabalho avançam, reprocessando os saberes dos campos disciplinares a partir de novas problemáticas epistemológicas, filosóficas e políticas [...]" (CUNHA, 2011, p.173).

O patrimônio construído historicamente por muitos pesquisadores e estudiosos sobre a atividade do trabalho é extremamente vasto. E tão vasto quanto instável e incompleto. Os movimentos da vida não cessam de colocar novas possibilidades e novos desafios e necessidades. Toda essa dinâmica dilui os modelos fechados ou acabados e propicia as reorientações no que tange aos procedimentos metodológicos de construção do conhecimento humano. A constatação de que as situações reais e as experiências reais de homens e mulheres devem ser reconhecidas e mais bem compreendidas implica não só um avanço epistemológico, mas destaca a opção ética e política de tomar esses indivíduos e coletivos como sujeitos de sua própria história.

1.3.3 O conceito de trabalho em movimento

As grandes transformações no mundo do trabalho observadas nas últimas décadas se tornaram um mote extremamente fértil para inúmeras reflexões acerca da atividade primordial humana, pois favoreceram a incômoda constatação, para os pesquisadores e estudiosos, de que muitas abordagens e posturas – hegemônicas ou não – apresentavam enormes limites ou reduções nas suas concepções sobre o trabalho e os seus protagonistas,

sobretudo no caso da docência. A complexidade inerente ao trabalho colocou a necessidade premente de um olhar mais abrangente sobre ele e sobre as suas mais variadas dimensões e determinações, ou seja, a tarefa incontornável de avançar no caminho de uma compreensão mais ampla dele, além do reconhecimento de que não se pode ambicionar essa compreensão sem a participação efetiva dos próprios protagonistas e de que o trabalho não pode ser, como objeto de estudo, um monopólio ou território exclusivo desta ou daquela área de produção de conhecimentos. O trabalho requer, inevitavelmente, uma abordagem compartilhada e pluridisciplinar que permita uma real possibilidade de ultrapassagem ou salto qualitativo nas investigações.

Em primeiro lugar vale destacar a necessidade de uma preocupação crescente com a dimensão do trabalho concreto, pois que favorece um questionamento importante sobre a hegemonia do trabalho abstrato na cultura científica e na cultura em geral e convida para uma abordagem do trabalho não apenas como momento de resistência à lógica do capital, ou somente como exploração e sofrimento, ou como apenas produtor de valores de troca. Esse reexame contribui também para a reafirmação, pelo menos no plano teórico, da centralidade do trabalho na produção social da existência humana, já que o trabalho concreto é, e continua sendo, o ponto de partida para a realização das necessidades humanas e sociais.

Outra questão relevante é a do reconhecimento das experiências e da cultura dos trabalhadores, fato que favorece o movimento de reconhecer os sujeitos e a sua humanidade omitida ou diminuída. Essa revalorização ou revitalização da categoria experiência e a preocupação com a cultura remetem à questão da subjetividade e exigem o reconhecimento dos saberes mobilizados e empregados pelos sujeitos no momento em que gerem suas atividades. Disso decorre que experiência e cultura não podem ser tomados como simples reflexos das estruturas ou relações produtivas nas quais os homens e mulheres estão inseridos; postura que invalida ainda mais um suposto determinismo puro das estruturas sobre os sujeitos – pois que exige outras maneiras de entender a correspondência entre os contextos e as experiências humanas, e implica a consideração do conjunto do ser humano, isto é, dos seus atributos cognitivos, intelectuais e fisiológicos, ou, como já se disse, do enigma corpo.

Em terceiro lugar pode-se chamar a atenção para a constatação de que o trabalho não é apenas a atividade ou somente o seu resultado. O trabalho constitui-se num conjunto formado pela atividade dos indivíduos e coletivos, pelas condições nas quais essa atividade se realiza e pelas suas finalidades – que são materializadas nos seus resultados.

Compreender o trabalho de uma maneira mais ampla significa, portanto, analisá-lo de forma global, ou seja, levando em conta essas três realidades e a sua dimensão social e individual.

A atividade humana, de que o trabalho é a mais primordial e fundadora, tem uma significação genérica de um debate entre as normas antecedentes e o retrabalho dessas normas – daí sua dimensão a-histórica; todavia, o conteúdo desse debate é histórico, isto é, só pode ser abordado em sua temporalidade. O debate realizado no aqui e agora das atividades pelos sujeitos e coletivos inclui o que as tarefas requerem – as prescrições socialmente determinadas –, o que os operadores pretendem e o que a situação real possibilita e exige. Nas renormalizações que são efetuadas permanentemente, há o confronto do prescrito, do necessário, do possível e do desejável com as condições reais, confronto no qual estão presentes os valores, as histórias, as experiências, os saberes. É essa natureza dos debates de normas, das renormalizações, que faz da atividade do trabalho algo singular, nunca antecipável, algo repleto de zonas menos visíveis ou invisíveis, pois é muito difícil apreender tudo o que está em jogo no aqui e agora de uma atividade. Tudo isso conduz à constatação de que trabalhar é gerir defasagens continuamente renovadas.

E, além disso, é importante também o movimento de extrapolação do predomínio do trabalho mercantil, pois, ao favorecer a busca pela compreensão e o reconhecimento de outras formas laborais, valoriza a inclusão em detrimento da exclusão e favorece um conceito alargado de trabalho e de classe trabalhadora. Abordar o trabalho sob o ponto de vista da atividade favorece a ampliação do conceito de trabalho, pois movimenta o foco para outras formas laborais que não só o trabalho mercantil capitalista e produtor de objetos materiais comercializáveis, tais como o trabalho doméstico, o informal, o terceirizado e muitos tipos de serviços como a docência que, geralmente, ficam mais ofuscados ou invisíveis.

Essa percepção ampliada das dimensões da atividade do trabalho não poderia, no entanto, deixar intactos os processos mais formais pelos quais são produzidos os saberes e conhecimentos sobre ela. O reconhecimento da incultura recíproca entre os saberes formais acadêmicos e os saberes vivos da experiência pressupõe a necessidade de um encontro fecundo entre os dois polos, encontro no qual se torna possível uma aproximação maior da realidade do trabalho e favorece a inclusão efetiva dos trabalhadores no processo de produção de conhecimentos, processo em que deve ocorrer um retrabalho dos conceitos existentes, retrabalho que deve ser permanente. Nesse processo não deve existir

uma relação de submissão entre os polos, pois ambos precisam reconhecer suas respectivas áreas de cultura e incultura; daí que a humildade e o respeito devem prevalecer reciprocamente. Essa postura ajuda a diluir qualquer possibilidade da emergência de uma relação de subordinação ou de hierarquização, porque, embora os dois polos tenham diferenças substanciais – suas especificidades –, possuem também semelhanças substanciais: seria possível colocá-los, por exemplo, no mesmo conjunto se a rubrica for atividade humana e, da mesma forma, inseri-los conjuntamente na categoria extremamente genérica dos movimentos da vida.

Reconhecer a complexidade das situações de trabalho significa, ao fim, reconhecer a complexidade de homens e mulheres em atividade. E tudo isso implica reconhecer também a complexidade dessa operação genuinamente humana que é o conhecer. É grandiosa a variedade de produtos que são fabricados ininterruptamente e cotidianamente pelos indivíduos e coletivos em suas atividades; e esses produtos são dotados de uma materialidade instável e efêmera, pois eles se reatualizam e se modificam constantemente. Se pudéssemos congelá-los por um minuto e produzir um absurdo *index* com todos os itens, qual ou quais deles deveriam ter um menor ou maior valor senão quando tomados dentro de determinados contextos e temporalidades? Em nosso tempo, por exemplo, alguns cientistas e estudiosos acreditam que, pela prolixidade dos seus procedimentos, seus produtos seriam mais importantes ou superiores. Mas é apenas uma pretensão, pois não há nada que fundamente essa hierarquia. É claro que essa constatação não invalida ou diminui a importância dos saberes que são produzidos arduamente pelos pesquisadores nos redutos dos vários campos científicos; mas ela deve sempre nos fazer lembrar que não se justifica nenhuma relação de subordinação. Pelo contrário, os conhecimentos que são produzidos diariamente pelos homens e mulheres em seus movimentos pela vida e aqueles elaborados nos laboratórios científicos por meio de rigorosos procedimentos devem reconhecer-se mutuamente, porque a cooperação pode favorecer bastante o progresso, no melhor sentido do termo, para ambas as partes.

Capítulo 2

O trabalho docente no ensino privado: reformas, expansão e prescrições

Neste capítulo são abordadas as características centrais das reformas educacionais contemporâneas que vêm ocorrendo no bojo do processo de expansão das práticas neoliberais, o crescimento do número de docentes atuando em instituições privadas de ensino e as prescrições concebidas para a docência nesse contexto, além das condições de trabalho que os professores e professoras encontram em organizações particulares de ensino médio. São apresentados também aspectos da legislação e das condições de trabalho, tais como as jornadas, os salários, os tipos de contrato de trabalho etc., bem como a questão da organização de classe (sindicato), visando a uma abordagem de questões jurídicas e políticas que envolvem o ensino privado. O texto está dividido em três seções: na primeira é feita uma análise crítica acerca das reformas educacionais de cunho neoliberal e da razão gestionária que as caracteriza – cuja consequência tem sido o crescimento do número de docentes atuando em escolas particulares; a segunda seção discute as normas antecedentes e as prescrições para o trabalho docente no ensino médio privado; na última seção é abordada a legislação específica que rege as escolas privadas, a relação delas com o Estado e são elencadas ainda várias características do trabalho dos docentes nessas instituições e aspectos da organização sindical dos professores e professoras.

2.1 Reformas educacionais e neoliberalismo

2.1.1 Os reformadores empresariais e a expansão do ensino privado

No Brasil, a criação e crescimento do sistema educacional são associados, geralmente, às grandes transformações vivenciadas pela nossa sociedade na virada do século XIX para o século XX, tais como a transição do trabalho escravo para o trabalho livre, o avanço do processo de industrialização e urbanização, o processo de imigração e a implantação do regime republicano (CARVALHO, 1990; FAUSTO, 2001; SAVIANI, 2007). Nesse contexto foi grande a influência do pensamento liberal, sobretudo entre

aqueles que participaram do movimento da Educação Nova.[24] Para muitos destes a questão da instrução pública significava um fator importante para o efetivo exercício da cidadania, já que a educação era vista como um instrumento civilizatório fundamental. Foi nesse sentido que preconizavam a educação pública estatal como fator de promoção da igualdade e dos demais valores republicanos; e não é por acaso que o período foi repleto de propostas de reformas na instrução pública.[25]

Os signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova[26] afirmavam que a concepção tradicional privilegiava os interesses de classe e que a nova concepção defendida por eles permitiria, ao se pautar no caráter biológico, a cada indivíduo o direito de se educar até onde o permitam as suas aptidões naturais, independentemente de razões de ordem econômica e social. No item denominado "O Estado em face da educação", constante da segunda parte do Manifesto, os escolanovistas preconizaram os seguintes princípios: a função pública da educação, a escola única, a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação. Em resumo, o Manifesto reiterava a noção de que é dever do Estado a garantia de educação; que o Estado deve garantir a educação a todos os cidadãos de forma independente de suas condições sociais e econômicas – não podendo impedir, no entanto, que as camadas sociais mais abastadas pudessem optar por escolas particulares para a educação de seus filhos; a laicidade evitaria a influência de crenças e disputas religiosas na escola; a gratuidade garantiria o acesso de todos; a obrigatoriedade contribuiria para que as crianças e jovens não fossem prejudicados pelas resistências dos pais ou por outros fatores de ordem econômica; e a coeducação, que, ao reunir crianças do mesmo sexo, tornaria mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil a sua graduação.

O Manifesto é considerado por vários analistas, como é apontado por Saviani (2007), um documento heterogêneo e contraditório, pois, ao que parece, o principal

[24] No Brasil os reformadores de linha liberal tais como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, expoentes do movimento da Educação Nova, defendiam a escola pública estatal como fundamental para a cidadania, mas também consideravam que o Estado não poderia impedir as famílias mais abastadas de recorrerem às escolas particulares (cf. MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2006; ver também TEIXEIRA, 1994).

[25] A primeira delas foi iniciada em São Paulo por Caetano de Campos em 1890. Porém, foi principalmente na década de 1920 que se desencadeou no país uma série de reformas em várias regiões do país: a reforma Sampaio Dória em São Paulo (1920), a reforma Lourenço Filho no Ceará (1922), a reforma Anísio Teixeira na Bahia (1926), a reforma Francisco Campos em Minas Gerais (1927), a reforma Carneiro Leão em Pernambuco (1928) e a reforma Fernando de Azevedo no Rio de Janeiro (então Distrito Federal em 1928), entre outras. Uma apresentação geral dessas reformas é encontrada em Carvalho (2015).

[26] Entre as 26 pessoas que assinaram o documento destacava-se a "trindade cardinalícia" do movimento (para usar uma expressão empregada por Dermeval Saviani): Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

redator, Fernando de Azevedo, teria incluído passagens que iam ao encontro das concepções de seus colaboradores mais próximos como os da vertente liberal e os da vertente mais identificada com o socialismo. Não obstante, o Manifesto foi um importante documento de política educacional.

> Como documento de política educacional, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa no "Manifesto" a defesa da escola pública. Nesse sentido o texto emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública abarcando desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário. E esta me parece ser uma originalidade do caso brasileiro. Com efeito, na Europa (o caso dos Estados Unidos deve ser considerado à parte) as iniciativas que integram o Movimento da Escola Nova, via de regra, se deram no âmbito das escolas privadas, ficando à margem do sistema público de ensino. (SAVIANI, 2007, p. 253).

Os setores mais conservadores, no entanto, principalmente os proprietários de escolas particulares e as instituições confessionais, procuravam defender o ensino privado contra as propostas do monopólio estatal, geralmente associadas aos ideais escolanovistas. Apesar dos embates e discussões, o fato é que foi se organizando um sistema de educação pública sob o controle do Estado, mas com amplas concessões para a iniciativa privada, o que se depreende das características da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 4.024 de 1961 (BUFFA, 1979; SAVIANI, 2007).

> Na avaliação de Anísio Teixeira, embora a LDB tenha deixado muito a desejar em relação às necessidades do Brasil na conjuntura de sua aprovação, ele considerou uma vitória a orientação liberal, de caráter descentralizador, que prevaleceu no texto da lei. Assim, a aspiração dos renovadores, que desde a década de 1920 vinham defendendo a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino, foi consagrada na LDB. [...] A vitória só não foi completa em razão das concessões feitas à iniciativa privada, deixando, com isso, de referendar o outro aspecto defendido pelos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional pela via da construção de um sólido sistema público de ensino. (SAVIANI, 2007, p. 305).

As tensões que envolveram o processo que culminou com a LDB 4.024/1961 refletiram, de fato, as divergências de interesses entre os diferentes grupos sociais e seus porta-vozes. Note-se que apesar das diferenças teóricas essenciais entre os simpatizantes do liberalismo e os adeptos do pensamento socialista, eles se aproximaram no combate às posturas mais conservadoras daqueles alinhados com as propostas do clero católico e dos proprietários de escolas privadas; e embora algumas concessões tenham sido feitas a estes últimos, não se podem negar as conquistas na direção da educação pública estatal.

O período da ditadura militar – iniciado em 1964 – foi marcado, todavia, pelo refluxo do entusiasmo com o movimento de renovação pedagógica, dentro do qual se encontrava a proposta de uma educação pública estatal, e pela expansão de propostas

conservadoras e antipopulares e, simultaneamente, por políticas que favoreceram a expansão do ensino privado e de concepções que consideravam o modelo gerencialista privado como uma referência a ser seguida no âmbito dos serviços públicos. O contexto da Guerra Fria – e o alinhamento do Brasil com os Estados Unidos –, os avanços nas tecnologias de informação, a proximidade entre setores do empresariado com o regime autoritário, entre outros, foram fatores que contribuíram para a expansão de um modelo de educação que foi denominado pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2007). De acordo com Saviani (2007), o modelo de educação implementado pelo governo que tomou o poder no Brasil em meados da década de 1960 visava ajustar a educação às exigências do capitalismo de mercado e, para isso, tinha como meta a elevação da produtividade do sistema de ensino, para, ao mesmo tempo, atender a demanda de mão de obra para as empresas nacionais ou internacionais. A reforma do ensino de primeiro e segundo graus realizada por meio da Lei 5.692 de 1971 teve como objetivo estender essa tendência produtivista para todas as escolas do país, já que o regime militar se propunha a promover um desenvolvimento econômico com segurança. Argumentava-se que para o atendimento desse objetivo era necessário um sistema de ensino mais adequado, pois os baixos índices de atendimento e os altos níveis de evasão e repetência identificados no Brasil eram vistos como obstáculos para que ele fosse atingido.

> O pano de fundo dessa tendência está constituído pela teoria do capital humano, que, a partir da formulação inicial de Theodore Schultz, se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. E adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do "máximo resultado com o mínimo de dispêndio" e "não duplicação de meios para fins idênticos". (SAVIANI, 2007, p. 363).

Saviani (2007) lembra que foi nos anos de ouro do capitalismo, entre o final da Segunda Guerra Mundial e o início da década de 1970,[27] quando do predomínio da economia *keynesiana* – perspectiva que estruturou e Estado do bem-estar social, e um período marcado pela expansão dos mercados e pelo pleno emprego –, que a teoria do capital humano teve sua origem: a educação deveria preparar os indivíduos para atuarem num mercado em expansão e que exigia uma mão de obra educada, isto é, a escola deveria

[27] A chamada "Era de Ouro" – ou "Anos Dourados" ou ainda "os trinta anos gloriosos" – compreende o período entre a segunda metade da década de 1940 e a primeira metade da década de 1970 – pelo menos até o ano de 1973. Estes quase trinta anos foram marcados pelo crescimento explosivo da economia mundial e caracterizados, sobretudo, pela expansão da produção em massa e pelo surgimento de novas tecnologias. Uma análise oportuna do período é encontrada em Hobsbawm (1995, p. 255), para quem a Era de Ouro foi um fenômeno mundial, "embora a riqueza geral jamais chegasse à vista da maioria da população mundial".

formar uma mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, assegurando, portanto, a competitividade das empresas e o aumento da riqueza social e da renda individual (SAVIANI, 2007).

Buscando compreender as determinações históricas que no bojo do capitalismo alçaram a educação a um fator de produção, ou como capital humano, Frigotto (2010) considera que a teoria do capital humano se expandiu na década de 1970 como uma teoria do desenvolvimento econômico.

> Para esta teoria a vergonhosa e crescente desigualdade que o capitalismo monopolista explicitava e se tornava cada vez mais difícil de esconder, devia-se, fundamentalmente, ao fraco investimento em educação, esta tida como o *gérmen* gerador de capital humano ou maior e melhor capacidade de trabalho e produtividade. A fórmula seria simples: maior investimento social ou individual em educação significaria maior produtividade e, consequentemente, maior crescimento econômico e desenvolvimento em termos globais e ascensão social do ponto de vista individual. [...].
> A década de 1970 demarca, sem dúvida, o início das políticas educacionais na América Latina vincadas pelo vesgo reducionista do economicismo e resultante tecnicismo e cuja operacionalização se efetiva mediante a fragmentação dos sistemas educacionais e dos processos de conhecimento. Trata-se de políticas impostas, via de regra, por violentas ditaduras. O caso brasileiro é, neste particular, emblemático. Duas reformas, a universitária em 1968 e dos níveis de primeiro e segundo graus em 1971, completam um ciclo de ajustes da educação ao projeto do golpe civil-militar de 1964. (FRIGOTTO, 2010, p. 15-16).

Para o autor, a teoria do capital humano – cuja base teórica se constitui com base na economia neoclássica e na ideologia positivista – vem se constituindo numa teoria do desenvolvimento e numa teoria da educação que expressa uma visão de mundo contrária aos interesses da classe trabalhadora e, logo, a favor dos grupos sociais hegemônicos. Como teoria do desenvolvimento, concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho e potenciadora de renda e, dessa forma, como um fator do desenvolvimento econômico e social; como teoria da educação, reduz a ação pedagógica e a prática educativa a uma questão técnica, ou seja, a uma tecnologia educacional que tem por objetivo ajustar requisitos educacionais a prerrequisitos de uma ocupação no mercado de trabalho, em suma, adota uma perspectiva instrumental e funcionalista da educação (FRIGOTTO, 2010).

A pedagogia tecnicista tinha por base, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, as ideias ligadas à organização racional do trabalho – o modelo taylorista-fordista –, além de um enfoque de caráter sistêmico e foco na questão do controle do comportamento. O modelo tomava como referência para a educação a gestão empresarial e tinha como orientação reorganizar o processo educativo tornando-o objetivo e operacional, em clara

comparação com o trabalho fabril. Ao propor a mecanização do processo, a postura tecnicista visava planejar a educação de maneira que ela fosse dotada de uma organização racional capaz de reduzir as interferências subjetivas que pudessem comprometer a eficiência. Esse modelo, ao defender que é o trabalhador quem deve se adaptar ao processo de trabalho, estimulou, no âmbito da educação, o parcelamento do processo pedagógico, a padronização do sistema de ensino, além de contribuir para que o elemento principal passasse a ser a organização racional dos meios e o professor e o aluno fossem relegados a uma posição secundária, isto é, a de apenas executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficavam com os especialistas – estes sendo considerados supostamente neutros, objetivos e imparciais (SAVIANI, 2007).

> Do ponto de vista pedagógico [...], se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer. [...] a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. (SAVIANI, 2007, p. 381).

O processo pedagógico que se realiza no interior de uma instituição escolar implica uma dimensão gestionária – noção que deve ser ampla e incluir a relação dialética entre os órgãos externos (ministério, secretarias etc.) e as esferas internas (direção, coordenação, corpo docente e discente, técnicos administrativos etc.), bem como as especificidades do coletivo e de cada indivíduo que o compõe; e implica também a determinação de componentes curriculares – conteúdos, estratégias e objetivos, e de sistemas de avaliação. A natureza e as características da gestão – ou das gestões, dos currículos e das avaliações – são, contudo, alvos de grandes disputas, isto é, têm uma enorme dimensão ética e política, já que não há currículo e nem avaliação neutros. Considerar, por exemplo, que a escola não é uma fábrica e que o aluno não é um produto, e muito menos um produto acabado, pressupõe determinadas opções éticas, políticas e, consequentemente, epistemológicas.

A tentativa de transposição de técnicas de administração usadas na indústria para as escolas, isto é, a tendência em tratar a escola como empresa – o tecnicismo focado em insumos, produtos e metas – teve origem nos Estados Unidos nas primeiras décadas do século XX, segundo Kliebard (2011). O autor estadunidense lembra que o contexto social e intelectual de seu país no princípio do século XX favoreceu a aceitação de um crescente modelo burocrático para a educação, modelo este tomado da administração corporativa. A expansão das grandes corporações e do processo de urbanização teriam transformado

o indivíduo em um mero dente de uma enorme engrenagem, pois nas novas e imensas unidades sociais e econômicas as ideias burocráticas seriam mais adequadas à fluidez e ao anonimato de um mundo urbano-industrial. Kliebard (2011, p. 7) indica que nesse quadro "a resposta específica que conquistou a imaginação dos norte-americanos [...] foi uma forma de burocracia idealizada muito conhecida como administração científica. Seu principal representante foi Frederick W. Taylor".

O taylorismo, de fato, enfatiza a ideia de eficiência considerando que a produtividade é o ponto central e o indivíduo é apenas um elemento no sistema de produção, além de ter como pressupostos que os seres humanos são motivados pelo lucro econômico e que são capazes de vários sacrifícios para ter esse lucro. Defendia, assim, que por meio de um estudo cuidadoso – científico – das habilidades e limitações específicas dos trabalhadores seria possível desenvolver cada pessoa até o seu mais alto grau de eficiência e prosperidade; que por meio de estudos de tempo e movimento seria possível levar o trabalhador – um instrumento de produção – ao nível adequado de eficiência; daí que a essência da administração científica é a fragmentação e análise do trabalho e sua posterior reorganização na sequência mais eficiente possível (KLIEBARD, 2011, p. 8). O autor argumenta ainda que o entusiasmo pela doutrina da eficiência de Taylor nos Estados Unidos atingiu não só a elite de líderes do mundo dos negócios, mas também a classe média que, diante do aumento do custo de vida, acreditava que com o aumento da eficiência houvesse uma redução dos preços.

De acordo com Kliebard (2011), o movimento da administração científica passou a ser modelo para as administrações escolares e influenciou não só a própria administração como a teoria do currículo. As reformas curriculares capitaneadas por John Franklin Bobbitt visavam, justamente, adaptar as técnicas do mundo dos negócios para o seu uso nas escolas ao terem como finalidade transformar a criança no objeto de trabalho da engrenagem burocrática da escola.

> A extrapolação desses princípios da administração científica para a área do currículo transformou a criança no objeto de trabalho da engrenagem burocrática da escola. Ela passou a ser o material bruto a partir do qual a escola-fábrica deveria modelar um produto de acordo com as especificações da sociedade. O que de início era simplesmente uma aplicação direta dos princípios de administração geral à administração das escolas tornou-se uma metáfora central em que se fundamentaria a teoria moderna do currículo.
> "Educar o indivíduo segundo suas potencialidades" tem um tom inocente e plausível; mas, na prática, julgamentos dúbios sobre a capacidade inata das crianças passaram a constituir a base para diversificar o currículo segundo os rumos do destino provável da criança. (KLIEBARD, 2011, p. 10).

Educar o indivíduo segundo as suas potencialidades tornou-se, assim, na prática, a base para a diversificação do currículo de acordo com o destino provável do estudante, destino este calcado no critério da utilidade social e na predeterminação de quais tipos de indivíduos iriam ocupar certas posições na ordem social.

> [Às] escolas cabia agora determinar (cientificamente, de certo) os fatores biográficos, psicológicos e sociais dos seres humanos, a fim de prepará-los para exercer funções muito específicas em nossa sociedade. Embora ainda de forma pouco elaborada, essa concepção do trabalho que seria desenvolvido pela escola em relação à criança e seus estudos tornar-se-ia, mais tarde, um elemento central na pesquisa e na teoria de Bobbitt sobre currículos, que tanta influência ainda iria exercer. De fato, as ramificações dessa metáfora da produção na teoria educacional foram amplamente difundidas e são ainda aceitas hoje em dia. (KLIEBARD, 2011, p. 10).

A administração científica tem como característica central a padronização do trabalho e dos produtos. De acordo com Kliebard (2011), é por isso que no campo educacional e curricular a especificação dos objetivos educacionais tornou-se uma máxima, já que ela não pode aceitar concepções vagas e deve buscar o produto padrão. O autor argumenta que os efeitos dessa concepção resultaram na ampliação dos objetivos do currículo, que passaram a abarcar a gama da experiência humana, ou seja, a totalidade de hábitos, habilidades, capacidades, formas de pensamento, valorações, ambições etc. que as pessoas precisam para o desempenho de suas atividades vocacionais, mas também cívicas, de saúde, de recreação, linguagem, atividades sociais gerais. Porém, se na elaboração do currículo é preciso descobrir o que as pessoas devem fazer e mostrar-lhes como devem fazê-lo, e se as pessoas embora exerçam algumas atividades em comum vão desempenhar papéis diferenciados – papéis que poderiam também ser programados –, o currículo deve resultar do esforço para diversificar o produto segundo o destino provável e de um esforço maior ainda para padronizar as unidades de trabalho: a diversificação do produto deveria ser conseguida pela combinação das unidades de trabalho padronizadas de forma mais eficiente para a fabricação de produtos específicos (KLIEBARD, 2011).

Kliebard (2011) aponta que foi David Snedden o homem que tomou a dianteira nesse aspecto do movimento da eficiência social. Snedden procurou determinar os milhares de objetivos educacionais específicos e promover a diferenciação do currículo para que os objetivos certos fossem indicados para os grupos certos.

Dentro desse modelo burocrático aplicado à teoria do currículo pode-se perceber que o aluno é visto como um material bruto que deve ser moldado e manipulado para se encaixar no seu papel social predeterminado, e mais, as aptidões individuais devem ser

sondadas para se descobrir quais as potencialidades devem ser exploradas. Kliebard (2011, p. 15) cita a afirmação de Jacques Ellul, para quem "as potencialidades do indivíduo que eram identificadas tendiam a coincidir, como por um passe de mágica, com as necessidades da moderna sociedade industrial".

Todavia, não obstante as influências que essas posturas tiveram ou têm, o fato é que a partir de meados dos anos de 1920 tiveram início o declínio da teoria da eficiência como ideal educacional predominante e certo repúdio – até por parte do próprio Bobbitt – quanto ao uso do modelo de produção no processo escolar e na teoria do currículo (KLIEBARD, 2011). Apesar dessa decadência, no contexto da ditadura civil-militar brasileira entre as décadas de 1960 e 1970, como já foi aludido acima, as políticas educacionais no nosso país foram bastante influenciadas por essas posturas.

No decorrer da década de 1980 ocorreu, entretanto, o fim do regime militar e, por conseguinte, o processo de redemocratização do país. Saviani (2007) indica esse período como momento propício para o surgimento de pedagogias contra-hegemônicas, tais como pedagogias da "educação popular", pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica.[28] O contexto favoreceu também um substancial avanço do movimento de educadores em suas reivindicações por uma política nacional centrada na educação pública de qualidade para todos.

Na década de 1990 observa-se, no entanto, um refluxo dos movimentos progressistas e, concomitantemente, uma retomada das propostas mais conservadoras. Na América Latina, e por extensão no Brasil, tivemos a expansão das práticas neoliberais – receituário do chamado consenso de Washington[29] de 1989 – e, paralelamente, o avanço do processo de privatizações com forte impacto nas políticas públicas direcionadas para a educação. As reformas educacionais[30] implementadas ou colocadas como necessárias vão, geralmente, se alinhar com essas propostas.

> [O receituário neoliberal tem como eixo,] no campo econômico, a elevação ao *status* de valor universal de políticas como o equilíbrio fiscal, a desregulação dos mercados, a abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos; no campo político, a crítica às democracias de massa. [...] No que se refere à América Latina, o

[28] As características mais específicas dessas propostas são encontradas em Saviani (2007).

[29] De acordo com Saviani (2007, p. 425), a origem dessa expressão remonta à reunião promovida por John Williamson no International Institute for Economy – localizado em Washington (EUA). "Consenso de Washington" passou a ser uma referência ao conjunto das recomendações saídas da reunião, isto é, as reformas conservadoras e ultraliberais sugeridas por vários organismos internacionais e por intelectuais atuantes em diversos institutos de economia.

[30] Uma análise mais ampla das reformas situando-as no contexto das tensões atuais do sistema capitalista globalizado pode ser encontrada em Dale (2004).

> consenso implicava [...] um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. [...] a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. [...] Nesse novo contexto, as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis de mercado. (SAVIANI, 2007, p. 426).

De fato, os chamados reformadores educacionais ou reformadores empresariais têm se pautado na defesa do Estado Mínimo, ou seja, no enxugamento do aparelho estatal, o que implica a privatização dos serviços públicos, entre os quais os educacionais e, ao mesmo tempo, a crença na eficiência e eficácia da gestão privada e na deificação do mercado e de suas leis. É importante destacar que o Estado, nesse caso, deixa de ser o gestor direto dos serviços para ocupar a posição de regulador supostamente externo.

Saviani (2007) argumenta que a crise do capitalismo na década de 1970, a reestruturação dos processos produtivos que decorreu dela – redução do predomínio do modelo taylorista-fordista, expansão dos modelos flexíveis ou a mescla desses modelos –, mais os avanços das tecnologias de comunicação e informação no campo da informática, foram fatores que favoreceram a manutenção da escola como fundamental para o processo econômico-produtivo, mas a teoria do capital humano adquiriu um novo sentido.

> O significado anterior estava pautado numa lógica centrada em demandas coletivas, tais como o crescimento econômico do país, a riqueza social, a competitividade das empresas e o incremento dos rendimentos dos trabalhadores. O significado que veio a prevalecer na década de 1990 deriva de uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados [...]. Agora é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. [...]. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. (SAVIANI, 2007, p. 427-428).

Na ordem econômica atual[31] não há lugar para todos, pois a crescente automação dos processos produtivos, a intensa competição e a maximização da produtividade e dos lucros implicam a dispensa também crescente da mão de obra, além da tendência dos

[31] Uma das marcas dessa "ordem econômica atual" é a tendência crescente de reorganização produtiva com a expansão dos chamados modelos flexíveis (toyotismo, especialização flexível, envolvimento manipulatório etc.), fato que tem estimulado o uso de expressões como "pós-taylorismo" ou "pós-fordismo". Contudo, é preciso analisar as especificidades de cada caso e atentar para as permanências e continuidades de elementos dos modelos anteriores nessas "novas" formas de organização da produção, o que torna questionável o uso do prefixo "pós" e mesmo das dicotomias "taylorista/não-taylorista" ou "fordista/não fordista". Para mais esclarecimentos ver Rosa (2003).

governos e empresas em adotarem políticas que visam à redução dos salários e dos gastos trabalhistas e previdenciários. O autor conclui que, nesse contexto, configura-se uma verdadeira pedagogia da exclusão, pois trata-se de "preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando escapar da condição de excluídos" (SAVIANI, 2007, p. 429). Para o autor, as reformas educacionais contemporâneas são marcadas por forte conteúdo neotecnicista e neoconservador e, dessa forma, sugere que elas surgem como instrumentos importantes nos movimentos de readaptação do capital.

Shiroma e Evangelista (2003) argumentam, por sua vez, que a crise econômica iniciada na década de 1970 colocou o risco objetivo de situações sociais conflitivas que poderiam eclodir e alastrar-se.

> Visando "amortecer" tais efeitos, o discurso de uma educação salvacionista e redentora foi concebido como política compensatória na solução dos problemas econômicos e como aliado na administração de eventuais conflitos sociais. [...] O que estava em causa era o suposto risco de rebelião por parte daqueles que sofrem os efeitos deletérios da "globalização brilhante", que lhes retirou direitos antes conquistados e condições mínimas de sobrevivência física. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 83).

As autoras demonstram como o projeto de uma educação para o novo milênio , sob os auspícios de organismos internacionais como a Unesco e o Banco Mundial, é calcado na ideia de que, para evitar os riscos – as tais situações conflitivas – a educação deveria ser reorganizada, pois no "século XXI ficaríamos expostos ao imponderável, de forma que a educação deveria assumir nova missão: a de preparar a próxima geração para conviver com os riscos, as incertezas, o inesperado" (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 84). Essa reorganização sugerida pelas reformas e seus adeptos parte da constatação de que a complexificação dos processos produtivos e os avanços tecnológicos fizeram que a desqualificação progressiva dos trabalhadores se tornasse um entrave para o processo de produção, reprodução e valorização do capital, razão da necessidade de redefinição nas estratégias de controle social.

> Como permitir aos trabalhadores acesso às informações e ao conhecimento, necessários para produzir mais e melhor, e, simultaneamente, assegurar o controle sobre eles? Como administrar uma força de trabalho qualificada e competente, transformando-a em um coletivo inofensivo? (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 84).

Esse projeto desvia o foco das verdadeiras determinações da crise e das contradições próprias do capitalismo, colocando a educação como a culpada, pois ela estaria em descompasso com as demandas contemporâneas. Contudo, ao mesmo tempo, a educação é apresentada também como a solução para essa mesma crise, mas desde que se organize da maneira como sugerem os reformadores empresariais.

Para Kliebard (2011), o renascimento contemporâneo dessa tendência em enfatizar a eficiência – e a consequente padronização, predeterminação e fragmentação do currículo – teve um forte impulso da comumente chamada revolução eletrônica ou tecnológica. Para o autor estadunidense, o ideal burocrático de Snedden, segundo o qual milhares de objetivos educacionais deveriam ser usados como um modelo para moldar o produto educacional, está mais próximo do que nunca para ser atingido. Para ele a prática atual no campo curricular é marcada por uma preferência pelos resultados e os julgamentos sobre os êxitos de um procedimento de ensino são feitos por meio somente dos resultados. Isso significa que o processo de ensino só será considerado como exitoso se as mudanças no comportamento do aluno forem conseguidas de forma que a consecução eficiente do produto final se torne o critério pelo qual os meios são selecionados (KLIEBARD, 2011).

> A atividade educativa que pode constituir-se em um todo orgânico e ter um significado vital passa a ter significado apenas em termos de sua contribuição para a elaboração eficiente de um produto acabado. Tal como na indústria, o preço do culto à eficiência é a alienação do trabalhador de seu trabalho – pela qual o sentido de continuidade e de integridade do empreendimento é destruído, para aqueles que se engajam no sistema. Esta é a ameaça que a metáfora da produção, que orienta a moderna teoria de currículo, representa para a educação norte-americana. (KLIEBARD, 2011, p. 18).

Kliebard (2011) argumenta ainda que a moderna teoria do currículo tende a considerar o aluno como um "insumo" inserido num dos extremos da grande máquina da qual sairá como "exsumo" portando todos os comportamentos, competências e habilidades para os quais foi programado. Para ele, a concepção mecanicista do homem, a abordagem tecnológica da análise de sistemas aplicada aos assuntos humanos, a metáfora da produção na elaboração do currículo apresentam uma perspectiva em comum: correspondem a uma visão determinística do comportamento humano, isto é, "o comportamento dos seres humanos é controlado no sentido de que as pessoas façam exatamente as coisas específicas que alguém deseja que elas façam" (KLIEBARD, 2011, p. 20).

Analisando a natureza das reformas educacionais defensoras da racionalidade empresarial, Freitas (2012, p. 383) argumenta que a "ênfase em gestão e adição de

tecnologia são características da forma como os empresários fazem modificações no âmbito da produção. A lógica é transferida para o campo da Educação". O autor afirma que o tecnicismo de hoje é apresentado como uma teoria da responsabilização, meritocrática e gerencialista e que este neotecnicismo se estrutura em torno de três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. Conforme Freitas (2012), o sistema de responsabilização envolve três elementos, quais sejam, os testes para os estudantes, a divulgação pública do desempenho da escola e as recompensas e sanções. Esta lógica está na base da proposta liberal, isto é, a igualdade de oportunidades e não de resultados; ou seja, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Como alerta Freitas (2012), nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida e, no caso da escola, as diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho.

Para o autor a responsabilização e a meritocracia favorecem o processo de privatização do sistema público de educação e lembra que o conceito de público não estatal abriu grandes e novas perspectivas para o empresariado, como a gestão por concessão. Portanto, além das próprias instituições privadas, têm crescido outras modalidades de privatização, tais como a gestão privada de instituições públicas e o financiamento público de instituições privadas. Todo esse processo parte de certa apologia da gestão privada, além de desresponsabilizar o Estado pela educação pública. Consequentemente esse movimento favorece o lucro das corporações educacionais e permite o controle ideológico do sistema educacional pelas grandes corporações empresariais e o coloca a serviço do mercado (FREITAS, 2012).

Tanto em Freitas (2012) como em Shiroma e Evangelista (2003) e Saviani (2007) nota-se o esforço de se realizar uma análise crítica do contexto, da natureza e do conteúdo das reformas educacionais de caráter empresarial. Tais autores demonstram como os reformadores empresariais procuram adequar a escola e a educação aos interesses do capital, ou seja, como as tais reformas surgem em sincronia com as necessidades de readaptação do capitalismo às características do contexto histórico específico do período posterior ao fim da Guerra Fria, contexto no qual procuram promover a desqualificação da gestão pública e a apologia da gestão privada em consonância com as propostas neoliberais. Nesse quadro está implícita a defesa de novas formas de gestão da educação e, logo, de novas formas de organização do trabalho a ser realizado pelos educadores em geral.

Citando a obra de Diane Ravitch (2011), Freitas (2012) faz referência à "coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para 'consertar' a educação [...]" (FREITAS, 2012, p. 380). Os reformadores e sua coalizão têm desenvolvido fortes estratégias de convencimento para fazer com que o público seja desqualificado e o privado seja endeusado, o que favorece o fim da clivagem entre gestão privada e gestão pública. É digno de nota que essa coalizão não dialogue com os educadores profissionais e não utilize os estudos realizados no âmbito das universidades pelos pesquisadores da área, mas, antes, que se oriente pelas propostas de economistas e administradores alinhados com as grandes corporações capitalistas mundiais. Embora Diane Ravitch (2011) esteja, em sua obra, referindo-se ao caso dos Estados Unidos, é essa mesma lógica que perpassa as propostas dos reformadores empresariais no Brasil.

> No Brasil, movimento semelhante tem coordenado a ação dos empresários no campo da educação e é conhecido como *Todos pela Educação*. O presidente do Conselho de Governança deste movimento é o megaempresário Jorge Gerdau [...]. [...] a secretaria de Educação Básica do MEC está sob o comando de outro membro do Conselho de Governança do movimento, Cesar Callegari. No Conselho Nacional de Educação, atua também como conselheiro Mozart Neves Ramos [...]. Mais recentemente, entidades empresariais e associadas na América Latina, em 11 países, passaram a compor uma frente no continente em prol destas ideias. Uma rede de institutos e fundações privadas se desenvolve no país, apoiando experiências e iniciativas coerentes com esta plataforma. (FREITAS, 2012, p. 382, grifo no original).

No caso específico do ensino médio é extremamente oportuna a análise de Kuenzer (2017) acerca de todo esse movimento que acabou culminando com a aprovação da lei de reforma do ensino médio em nosso país – Lei nº. 13.415 de 2017 –, pois a autora procura demonstrar a articulação entre as propostas dos reformadores empresariais com as características da reforma, ou ainda, como a reforma responde ao alinhamento da formação ao regime de acumulação flexível. Kuenzer (2017) lembra que o debate – que culminou com a aprovação da lei – vinha se intensificando nos últimos anos e tendo como motes principais a ideia da flexibilização dos projetos e das práticas pedagógicas, além do questionamento da concepção de ensino médio e das formas de mediação dessas práticas pelas novas tecnologias de informação e comunicação. Segundo a estudiosa, no âmbito do debate, encontravam-se, de um lado, os setores privados – com o apoio do MEC e das secretarias de educação – defendendo a flexibilização e a reforma; e, de outro, as entidades e intelectuais de linha mais progressista pautando-se na defesa de uma

abordagem integrada da formação acadêmica, técnica e profissional e, logo, visando a um projeto mais afinado aos anseios da classe trabalhadora (KUENZER, 2017). Em defesa da reforma os primeiros argumentavam que as diretrizes para o ensino médio – antes da reforma – são muito rígidas e calcadas num único percurso formativo e no conteudismo; os segundos, por seu turno, ponderavam que a reforma teria como consequência a fragmentação da formação e a desconstituição da educação básica.

Em termos gerais a reforma prevê a ampliação progressiva da carga horária até 1.400 horas/ano ou até atingir sete horas diárias, isto é, o período integral. No que se refere à organização curricular incluiu-se a possibilidade de o aluno escolher um percurso de formação em uma área acadêmica ou técnica e profissional, com base em sua trajetória e em seu projeto de vida, desde que assegurada a base nacional, ou seja, passam-se a admitir diferentes percursos. O currículo fica, então, dividido: uma base comum obrigatória e uma base diversificada na qual o aluno poderá escolher entre os cinco eixos (Linguagens, Matemática, Natureza, Humanas e Técnica e Profissional); nos três anos do ensino médio as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa serão obrigatórias, e as demais disciplinas deverão ser oferecidas, mas não por todo o percurso; a oferta de quantos e quais itinerários formativos será definida pelos sistemas de ensino segundo suas condições. Todos os certificados – referentes aos diversos e possíveis itinerários formativos – habilitam para a continuidade de estudos no ensino superior. A educação técnica e profissional poderá ser organizada em módulos com sistema de créditos e terminalidade específica; permite-se o estabelecimento de convênios com instituições que ofertam formação técnica e profissional presencial ou a distância. Os docentes, sobretudo das áreas técnicas, poderão ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação pelo critério do notório saber, ou seja, sem formação específica (cf. KUENZER, 2017).

Para Kuenzer (2017), a reforma traz vários problemas, entre os quais podem-se elencar: a contradição entre o argumento de que haverá redução de custos ao mesmo tempo que haverá aumento da carga horária; a restrição de possibilidades de escolha pelo aluno, já que nem todo sistema poderá oferecer todos os itinerários formativos possíveis e desejáveis; a escolha de um determinado itinerário dificultará o êxito do aluno em processos seletivos para áreas diferentes da cursada, o que certamente vai estimular os cursinhos preparatórios privados; haverá também, certamente, uma redução da formação comum e uma hierarquização das disciplinas; o aluno deverá fazer escolhas importantes num momento em que ainda está se preparando para fazer escolhas; e o período integral pode inviabilizar o acesso de jovens que trabalham. E, além de tudo isso, não se pode

esquecer do autoritarismo que orientou o processo de aprovação da lei, considerando-se a ausência de debates mais aprofundados com as várias instâncias da sociedade civil e a rapidez dos trâmites. Kuenzer (2017) ressalta ainda que, por suas características, a reforma visa amenizar dois graves problemas enfrentados pela educação pública nacional, quais sejam, a falta de professores para as várias disciplinas e a precariedade das condições materiais das escolas.

A flexibilização curricular do ensino médio deve ser inserida, de acordo com Kuenzer (2017, p. 338), no quadro conceitual mais amplo da aprendizagem flexível, a qual possui suas "raízes nas bases materiais que a geraram, o que extrapola os limites da tecnologia, atingindo as relações de produção que configuram o regime de acumulação flexível". É a concepção de aprendizagem flexível que fornece as razões que amparam e justificam a flexibilização curricular do ensino médio.

> A forma de participação do aluno nessa proposta muda bastante: de espectador, passa a ser sujeito de sua própria aprendizagem, o que exigirá dele iniciativa, autonomia, disciplina e comprometimento. Nas modalidades de aprendizagem flexível disponibilizadas, ele fará seu próprio horário de estudo, estabelecerá as condições e o ritmo em que estudará, segundo seu perfil e suas possibilidades. Em tese, ao gerenciar seus tempos e espaços, aprenderia a aprender, sozinho ou em colaboração, o que conduziria a um melhor aproveitamento; e, nas práticas colaborativas, deixaria de ser isolado em suas tarefas e leituras, de modo a também superar posturas individualistas. Essa concepção metodológica desloca não só o professor, mas também o conteúdo para o grupo, mediante a organização de comunidades de aprendizagem, em que os alunos participam, envolvem-se, pesquisam, interagem, criam, com a mediação de algum orientador. O professor passa a ser organizador de conteúdos e produtor de propostas de curso, de abordagens inovadoras de aprendizagem, em parceria com especialistas em tecnologia; a relação presencial passa a ser substituída pela tutoria, que acompanha a aprendizagem dos alunos. (KUENZER, 2017, p. 337-338).

A reforma do ensino médio instituída por meio da Lei nº. 13.415 de 2017 reflete, precisamente, as políticas educacionais propostas pelos organismos internacionais como o Banco Mundial, pois, com base na flexibilização, tem como eixo a distribuição desigual e diferenciada da educação escolar e da formação profissional visando atender às demandas do regime de acumulação flexível que vem se expandindo no mundo desde os anos de 1980 e, no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990 (KUENZER, 2017).

> Em consonância com as demandas do mercado, as políticas públicas estimulam, cada vez mais, a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, tendo em vista implementar uma nova qualidade à aprendizagem, aproximando-a dos novos padrões de comportamento social e das práticas laborais da sociedade informatizada. O objetivo da nova pedagogia é formar subjetividades flexíveis que se relacionem, produzam e consumam em uma sociedade cuja base técnica, a mover o mercado, é a microeletrônica.

> A formação profissional continuada também é amplamente atendida por essa modalidade, com oferta abundante e diversificada, que abrange desde os cursos básicos de informática aos cursos de línguas, pós-graduação em nível de especialização e capacitação profissional em níveis mais complexos, para atender às novas necessidades do mercado. (KUENZER, 2017, p. 340).

Esse "novo" ensino médio vai, portanto, ao encontro dos interesses dos grupos hegemônicos da sociedade capitalista contemporânea no contexto da reestruturação produtiva flexível. É por isso que Kuenzer (2017) sugere a necessidade da criação de espaços formativos comprometidos com uma crítica que objetive, por meio do desvelar da ideologia, a construção de um projeto contra-hegemônico que vise à emancipação dos que vivem do trabalho.

Considerando o aspecto dinâmico, dialético, ambíguo e contraditório das práticas sociais, entre as quais pode-se incluir o processo educativo que é realizado no interior das instituições de ensino, é possível questionar o grau de efetividade dos objetivos do capital que quase sempre aparecem como hegemônicos. Por exemplo, os recursos técnicos e tecnológicos – e sua profusão de possiblidades – não são sempre utilizados de uma maneira apenas tecnicista (ou neotecnicista); não é possível também reduzir a escola apenas a uma instância formadora de bons consumidores e mão de obra supostamente competente para o trabalho nas empresas capitalistas. Evidentemente existem práticas, propostas e abordagens contra-hegemônicas.

Refletindo sobre o impacto na educação e no ensino das transformações atuais – que ocorrem na política, na economia, na sociedade e na cultura –, Libâneo (2011) defende que o grande desafio da escola hoje é formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea.

> O que implica articular os objetivos convencionais da escola – transmissão-assimilação ativa dos conteúdos escolares, desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e criativo, formação de qualidades morais, atitudes, convicções – às exigências postas pela sociedade comunicacional, informática e globalizada: maior competência reflexiva, interação crítica com as mídias e multimídias, conjunção da escola com outros universos culturais, conhecimento e uso da informática, formação continuada (aprender a aprender), capacidade de diálogo e comunicação com os outros, reconhecimento das diferenças, solidariedade, qualidade de vida, preservação ambiental. (LIBÂNEO, 2011, p. 10).

Para Libâneo (2011, p. 9-10), a "escola que sonhamos" é aquela que garanta uma formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã e que permita "uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações" (como aquela provida pela ciência, pela técnica, pela estética, pela ética, bem como pela

cultura dos meios de comunicação de massa e pela cultura cotidiana). O autor considera que num mundo globalizado e transnacional os estudantes precisam ser formados com vistas à capacidade para uma leitura crítica das transformações que vêm ocorrendo em nível mundial, o que requer uma formação geral sólida que possa capacitá-los para pensar cientificamente e colocar cientificamente os problemas humanos. E, além disso, diante da atual crise de princípios e valores, a escola deve contribuir para uma nova postura ética e valorativa que recoloque os valores humanos fundamentais, tais como a justiça, a solidariedade, a honestidade, o reconhecimento da diversidade e da diferença, o respeito à vida e aos direitos humanos (LIBÂNEO, 2011).

Considerando que não há reforma educacional ou proposta pedagógica sem professores, Libâneo (2011) afirma que o que se espera da escola para os alunos são também exigências colocados aos professores, portanto, todo esse quadro exige das universidades cursos de formação de professores que os capacite para ajustarem a sua didática às novas realidades da sociedade e, para tanto, é preciso resgatar a profissionalidade do professor e reconfigurar as características de sua profissão na busca da identidade profissional. Para Libâneo (2011) é preciso fortalecer as lutas sindicais, lutar pela formação de qualidade, propiciar o intercâmbio entre a formação inicial e a continuada para se conceder mais credibilidade e dignidade profissional para os docentes.

Nota-se que as reformas educacionais contemporâneas de caráter neoliberal recebem várias críticas – ver Saviani (2007), Freitas (2012), Shiroma e Evangelista (2003), Kuenzer (2017) –, mas, por outro lado e para além dos interesses dos grupos hegemônicos no contexto do capitalismo, não se pode negar a natureza dinâmica da vida social, natureza essa que coloca para a escola a necessidade de adaptações e readaptações contínuas, e é dessa maneira que as propostas de Libâneo (2011) devem ser interpretadas.

Num caso ou no outro, o fato é que o trabalho dos professores e professoras é sempre colocado como fundamental quando se abordam a escola, as suas práticas e seus objetivos. É por isso que se torna imprescindível levar em conta o profícuo debate atual que tem por objeto o trabalho humano em geral e o trabalho docente em particular. Isso implica não só considerar a docência como um trabalho, mas buscar compreender melhor esse trabalho na sua dimensão concreta, o que significa abordá-lo sob o ponto de vista da atividade, isto é, reconhecer a complexidade do trabalho dos professores e professoras por meio do estudo dos usos de si, das renormalizações, dos debates de normas que ocorrem nas situações reais de trabalho no interior das salas de aula, em suma, procurar revelar algo mais sobre o enigma que é a atividade docente e promover uma aproximação

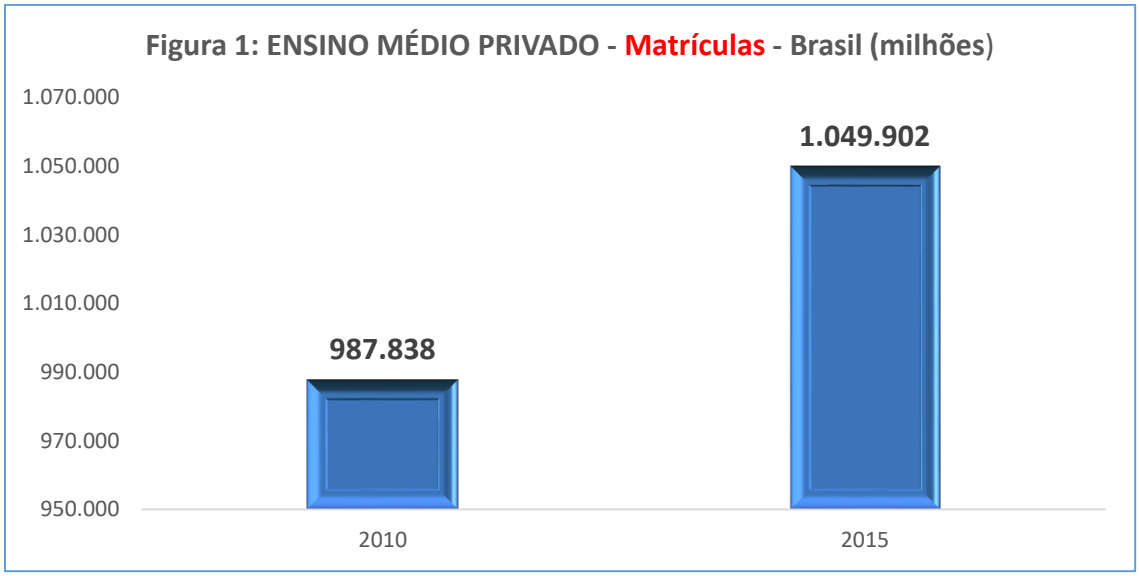
maior entre o conhecimento e a experiência. E tudo isso em prol da ampliação do conhecimento do trabalho com o fito de transformá-lo em favor dos seres humanos que o realizam e, logo, contra a ambição redutora do enquadramento unilateral da gestão empresarial.

Ao se realizar uma crítica à natureza das reformas e aos interesses dos reformadores e dos grupos que eles representam – crítica na qual se condena o que pretendem e as maneiras pelas quais tomam a atividade do trabalho, ao mesmo tempo, marca-se aqui uma afinidade com o debate acerca da complexidade do trabalho humano e o diálogo com as ciências do trabalho. Acreditando no que ocorre na atividade – o imprescritível, o fazer de outro modo, o que transborda, o que escapa ao controle –, pode-se dizer que, para além do controle gestionário unilateral, talvez seja esse um dos lugares onde se dão a transformação e a mudança e, dessa maneira, o surgimento e desenvolvimento da contra-hegemonia.

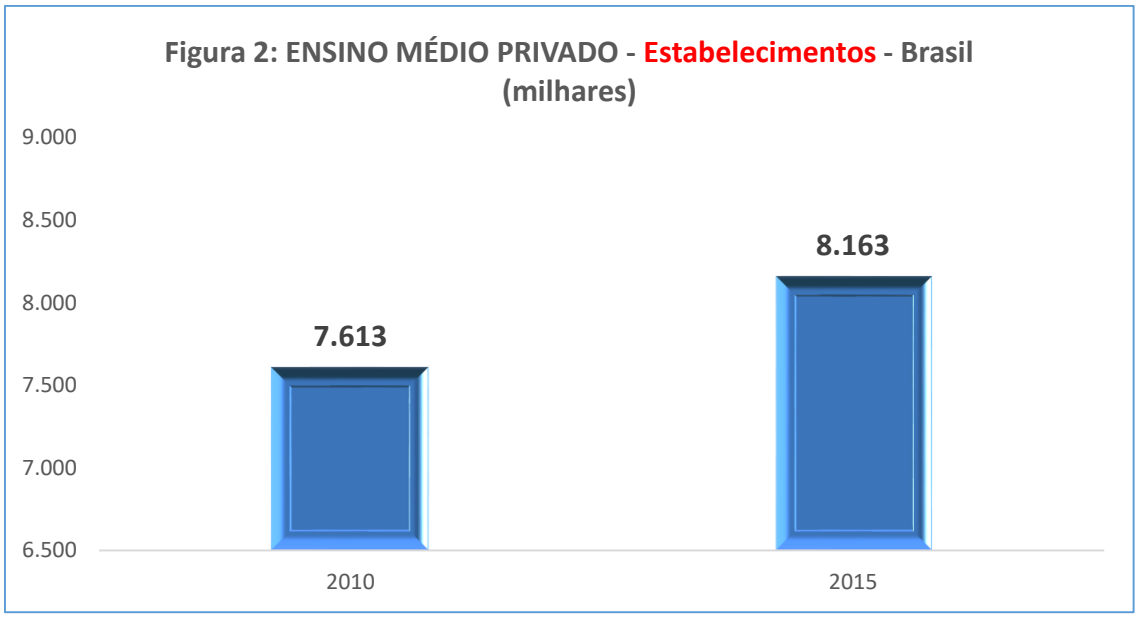
Não obstante as críticas que possam ser feitas às reformas educacionais propostas e/ou implementadas pelos adeptos do pensamento neoliberal, o fato é que o aumento da quantidade de escolas-empresas em nosso país nas últimas décadas e o consequente crescimento do número de docentes atuando nesse tipo de organização são evidentes.[32] Para tanto, vale dizer que, de acordo com os dados do relatório da Federação Nacional das Escolas Particulares (Fenep), o ensino médio privado passou de 987.838 matrículas em 2010 para 1.049.902 em 2015; o número de estabelecimentos saltou de 7.613 em 2010 para 8.163 em 2015; e o número de "funções docentes" passou de 94.698 em 2010 para 103.465 em 2015. Ainda segundo o relatório: "[...] há 15 anos, um em cada seis estabelecimentos de ensino básico era privado. Hoje, a proporção já supera um em cada quatro" (FENEP, 2015, p. 50-51).[33]

[32] Tanto os dados numéricos da Fenep como os fornecidos pelo Inep referem-se ao ensino médio regular, isto é, não estão incluídos os cursos preparatórios para os vestibulares e para o Enem.

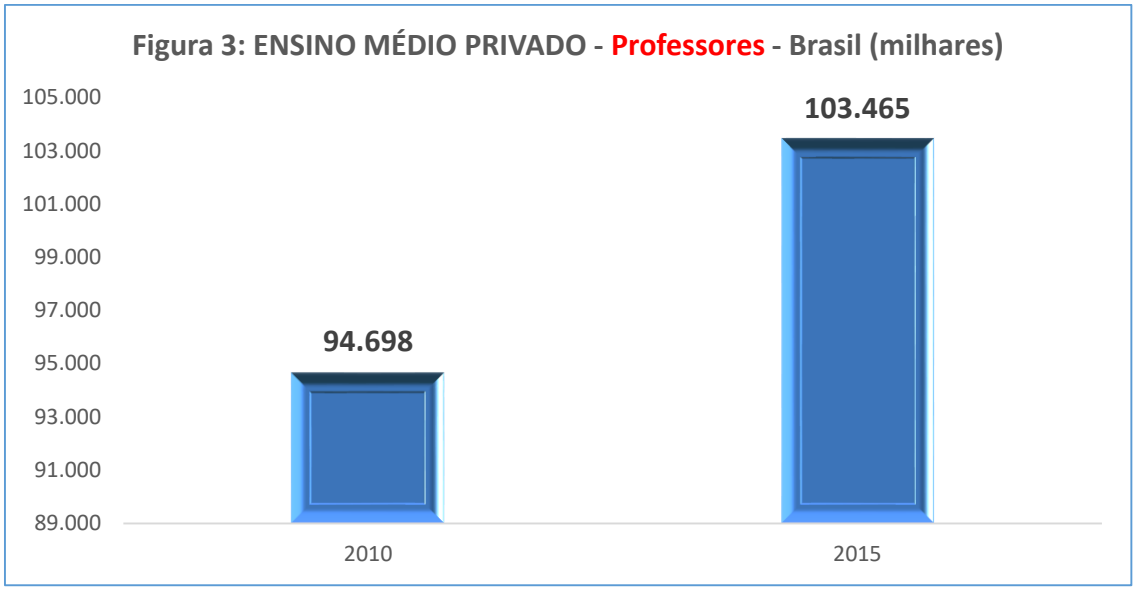
[33] A Federação Nacional das Escolas Particulares – Fenep – disponibiliza em seu endereço eletrônico um estudo realizado em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV) denominado "Números do Ensino Privado" (4ª edição) no qual a entidade apresenta os dados do crescimento do setor no período de 2010-2015. Além de número de estabelecimentos e do número de matrículas, o estudo mostra também os números relativos às "funções docentes". Disponível em: <http://www.fenep.org.br/wp-content/uploads/2017/08/RELATORIO-COMPLETO4-4-Reduzido.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2017.



Fonte: <http://www.fenep.org.br/wp-content/uploads/2017/08/RELATORIO-COMPLETO4-4-Reduzido.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2017.



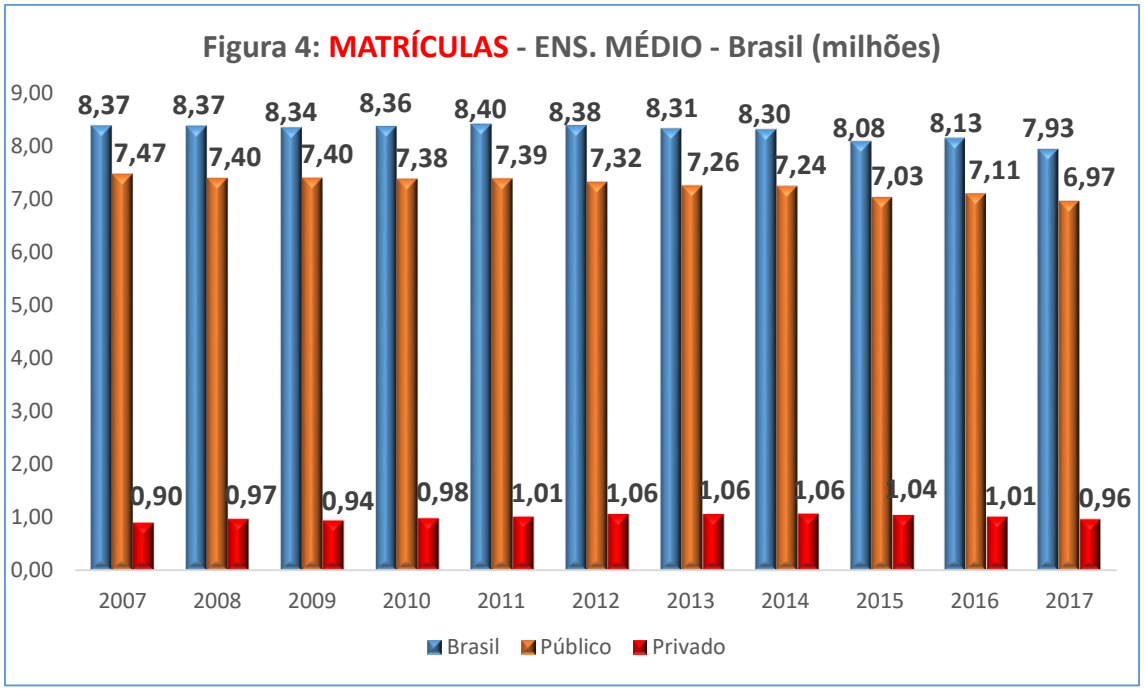
Fonte: <http://www.fenep.org.br/wp-content/uploads/2017/08/RELATORIO-COMPLETO4-4-Reduzido.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2017.



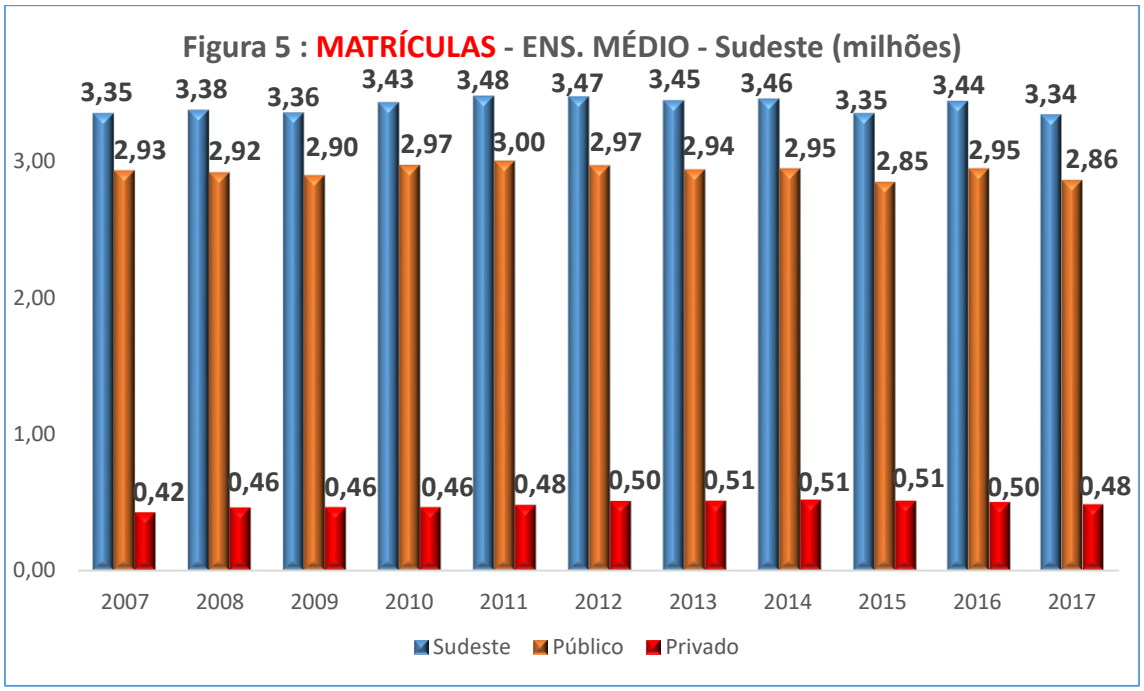
Fonte: <http://www.fenep.org.br/wp-content/uploads/2017/08/RELATORIO-COMPLETO4-4-Reduzido.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2017.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) – autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) – disponibiliza em seu sítio na rede mundial de computadores as sinopses estatísticas da educação básica no Brasil com dados anuais. Nos gráficos que seguem são expostos os números do ensino médio – instituições públicas e privadas – no período de 2007-2017 relativos às matrículas e professores. Os dados referem-se ao Brasil, à região Sudeste, ao Estado de Minas Gerais e à região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.[34]

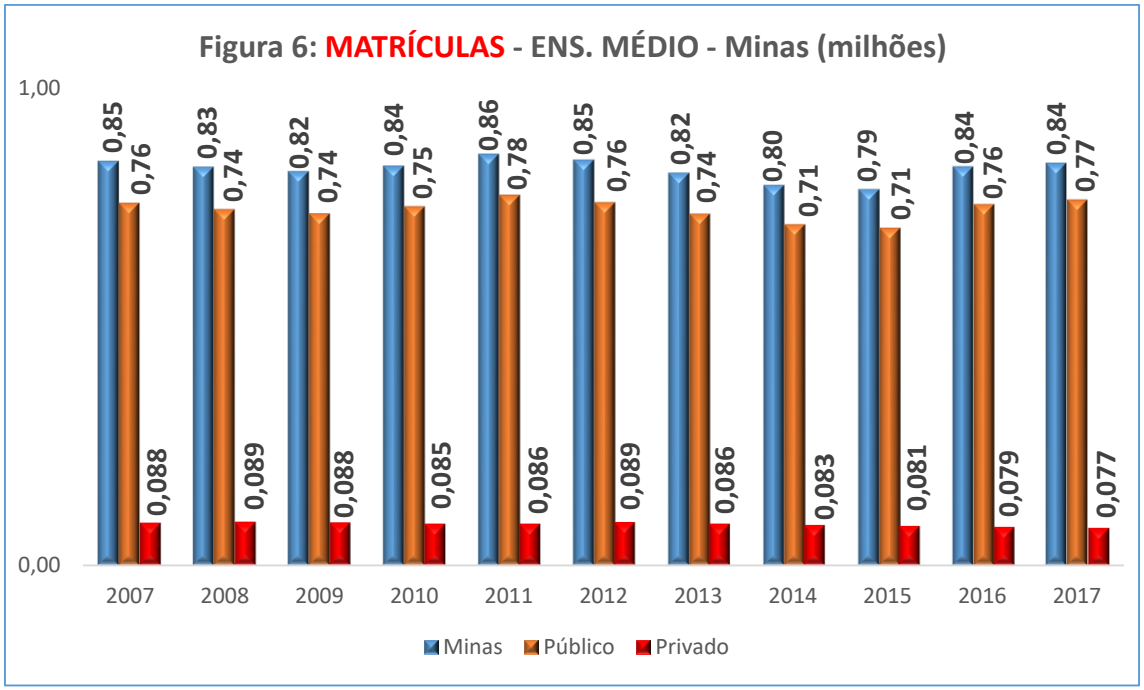
[34] As Sinopses Estatísticas do INEP não oferecem dados específicos da região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, mas apenas do Estado de Minas Gerais e de cada cidade do Estado, sendo que o censo por cidade só passou a ser incluído a partir de 2010. Os gráficos relativos ao Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba foram construídos, dessa forma, por meio da soma das principais cidades da região (Araguari, Araxá, Ituiutaba, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba e Uberlândia), sob a responsabilidade do autor e relativos apenas ao período 2010-2017.



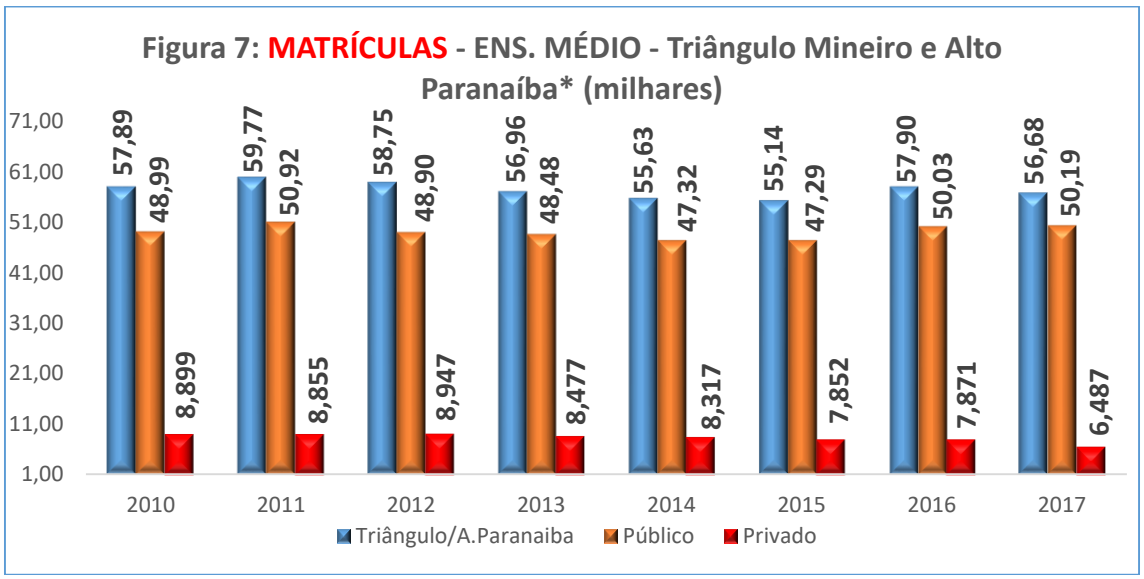
Fonte: <portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 24 mar. 2018.



Fonte: <portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 24 mar. 2018.



Fonte: <portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 24 mar. 2018.



Fonte: <portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 24 mar. 2018.
*Dados referentes às cidades de Araguari, Araxá, Ituiutaba, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba e Uberlândia.

Pela análise dos dados do Inep vê-se que o número de matrículas de ensino médio no Brasil sofreu quedas sucessivas de 2007 para 2008 e de 2008 para 2009. Em 2010 houve um crescimento que se manteve em 2011, mas em 2012 houve nova queda que se repetiu em 2013, 2014 e 2015. Em 2016 houve uma elevação e nova queda em 2017. Porém, especificamente no ensino médio privado, a oscilação foi diferente: houve crescimento de 2007 para 2008 e queda de 2008 para 2009. De 2009 para 2010 houve

crescimento que se manteve nos anos de 2011 e 2012. Em 2013 houve uma queda, crescimento em 2014 e nova queda em 2015 que se repetiu em 2016 e 2017.[35] Analisando o período 2007-2017 os dados apontam que o número de matrículas de ensino médio no Brasil caiu de 8.369.369 (em 2007) para 7.930.384 (em 2017). Nas escolas públicas esse número caiu de 7.472.301 (em 2007) para 6.966.375 (em 2017); já nas escolas privadas o número de matrículas saltou de 897.068 (em 2007) para 964.009 (em 2017). O período 2010-2015, com base nos dados do Inep, revela também uma queda de matrículas no ensino médio público e crescimento delas nas instituições privadas, tendência que já apareceu nos dados oferecidos pela Fenep.

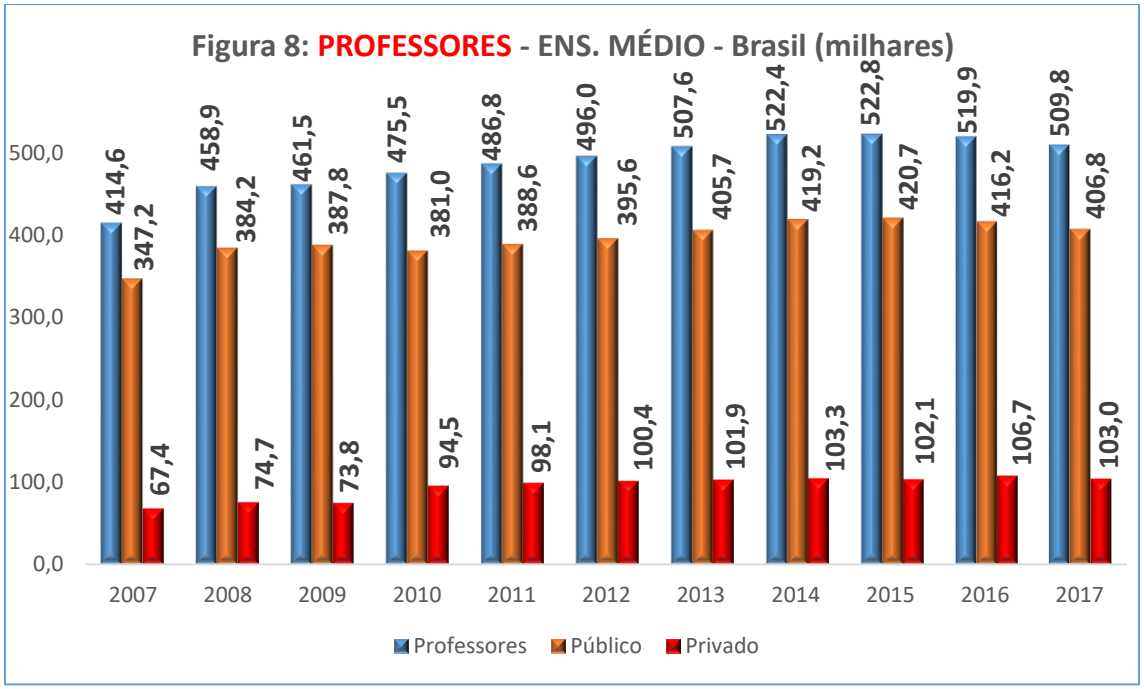
Embora tenha havido esse crescimento do número de matrículas no ensino médio privado em nível nacional, o mesmo não ocorreu no caso específico do Estado de Minas Gerais e na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Em Minas Gerais houve uma redução nas matrículas de 846.225 em 2007 para 842.697 em 2017. Desse total as matrículas nas instituições públicas saltaram de 758.496 (2007) para 765.565 (2017), enquanto as matrículas nas instituições privadas caíram de 87.729 (2007) para 77.132 (2017). No Triângulo e Alto Paranaíba, considerando o período 2010-2017, observa-se a mesma tendência de queda no número total de matrículas, a saber, de 57.886 em 2010 para 56.679 em 2017, mas de aumento delas nas escolas públicas (de 48.987 para 50.192) e redução nas privadas (de 8.899 para 6.487).

Nos testemunhos dos docentes entrevistados para o presente estudo apareceram indícios da percepção dessa redução de matrículas. Em sua análise sobre o fato de nas escolas privadas o docente ter a impressão de que é "refém do aluno", já que nelas se procura evitar os conflitos e preservar o cliente para, assim, manter a matrícula, o P.2 considerou que "talvez pela concorrência que é muito bruta entre as escolas, demograficamente mesmo é um mercado que encolhe ano após ano, existe aí uma questão da pirâmide etária da população envelhecer e a taxa de fecundidade reduzir [...]" (P.2); ou seja, para o professor existe uma tendência de redução do número de potenciais clientes para as escolas de ensino médio, o que explicaria a forte concorrência e a redução tendencial do número de matrículas nesse segmento da educação regular. A P.5 argumentou, por sua vez, procurando explicar sua carga horária semanal atual de doze aulas – menor do que nos anos anteriores –, que "no ano passado [...] já tinha dado uma

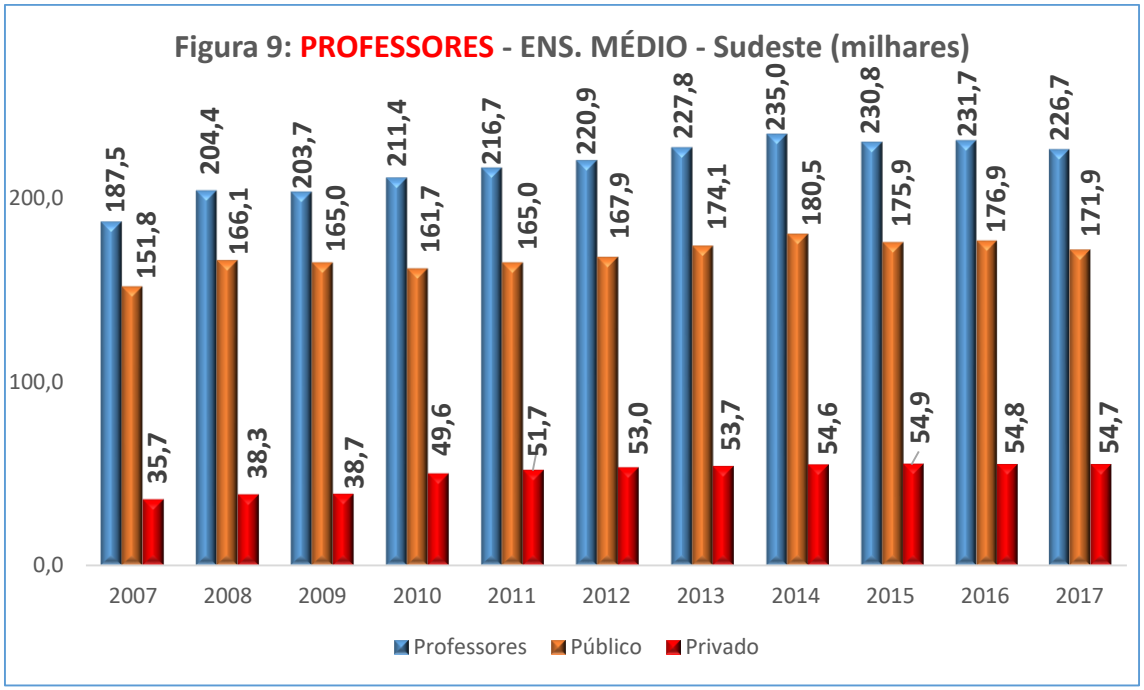
[35] A redução de matrículas no ensino privado em 2016, com o consequente aumento de matrículas no ensino público, talvez possa ser vinculada ao agravamento da crise econômica no país, fator que pode ter levado muitos pais a tirarem os filhos das escolas privadas, levando-os para as públicas.

reduzida devido à [...] gestação e, também, não tiveram ofertas assim... esse ano [2018] realmente eu só fiquei com essas doze, mas também não apareceram mais, [...]... pouquíssimas... eu senti que deu uma fechada no mercado mesmo né...” (P.5). Esse fechamento ou redução do mercado provavelmente deve estar ligado ou deve ter contribuído para o encerramento das atividades de algumas instituições privadas de ensino médio na região pesquisada. Nos testemunhos do P.4, da P.5, P.6 e P.8 há a alusão ao fechamento de escolas. Para explicar o fato de estar dando aula em sete escolas diferentes e em várias cidades da região do Triângulo, Alto Paranaíba e norte do estado de São Paulo, o P.4 ressaltou que “o ano passado foi quando as duas escolas principais que eu trabalhava fecharam, então isso desorganizou completamente o orçamento da casa, então muda tudo”.

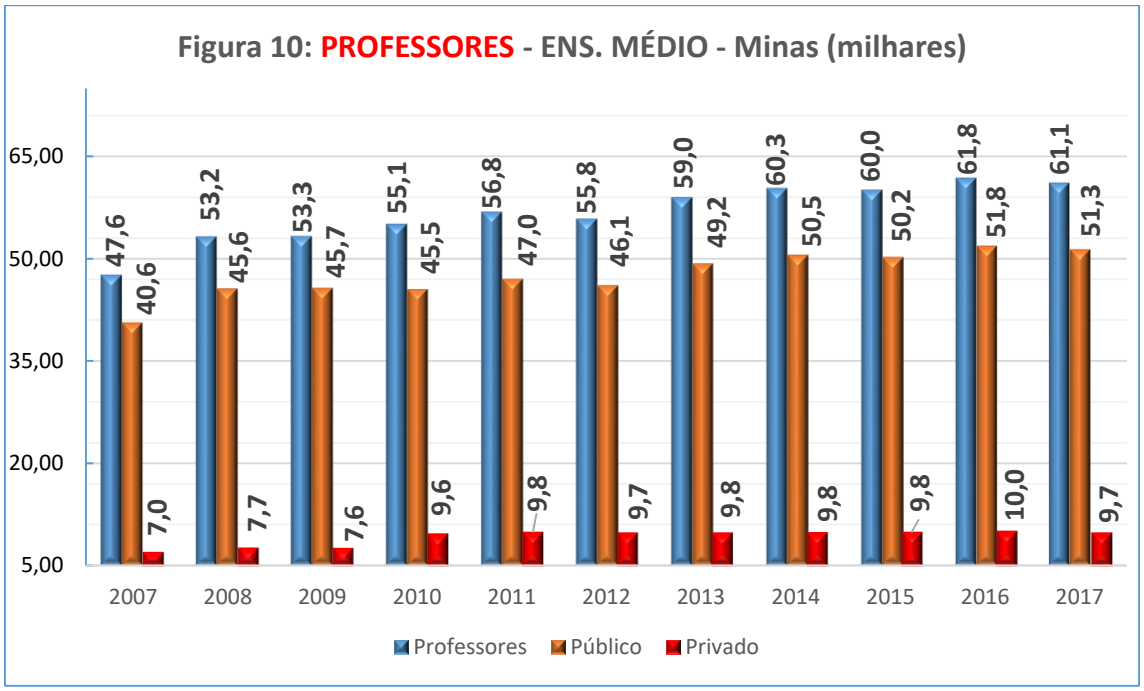
Apesar dessa redução do número de matrículas nas escolas particulares de ensino médio em Minas Gerias e na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, contrastando com a tendência de crescimento observada no país, o mesmo não ocorre com o número de professores, como indicam os gráficos a seguir.



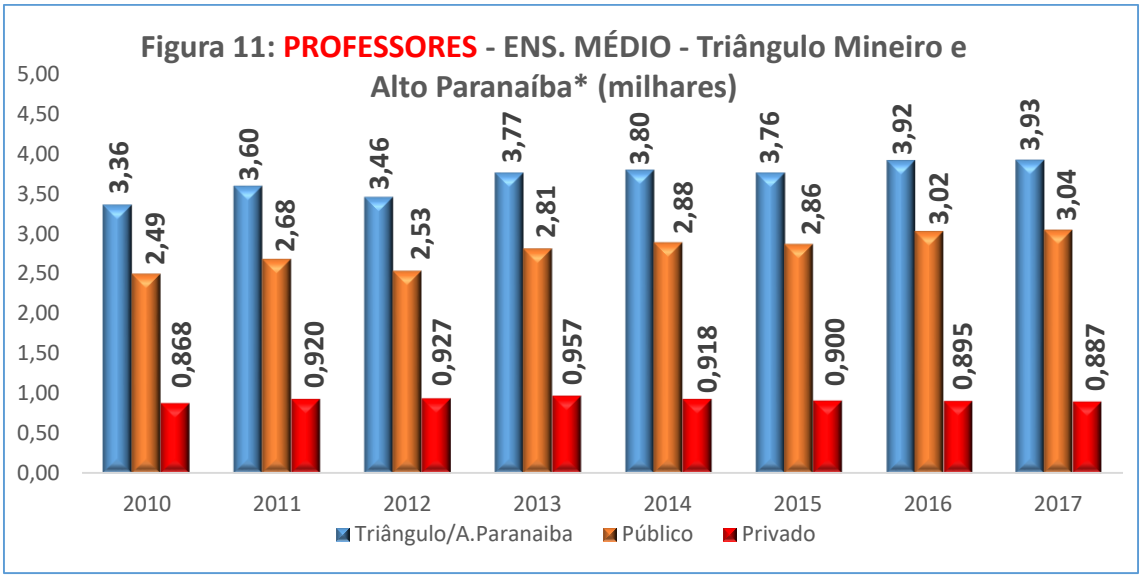
Fonte: <portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 24 mar. 2018.



Fonte: <portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 24 mar. 2018.



Fonte: <portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 24 mar. 2018.



Fonte: <portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 24 mar. 2018.
*Dados referentes às cidades de Araguari, Araxá, Ituiutaba, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba e Uberlândia.

De acordo com as estatísticas disponibilizadas pelo Inep, o número de professores no Brasil sofreu crescimento entre 2007 e 2014, tanto nas escolas de ensino médio públicas como privadas. Contudo, houve exceções: de 2008 para 2009 houve redução de docentes em escolas privadas e, entre 2009 e 2010, a redução foi nas escolas públicas. Entre 2014 e 2016, embora o número de docentes tenha reduzido no Brasil e nas escolas públicas, ele cresceu apenas nas escolas particulares. De 2016 para 2017 o número caiu no Brasil, tanto nas escolas públicas como nas privadas. Tomando o período de 2007-2017 observa-se que o número de docentes de ensino médio no Brasil cresceu de 414.555 (em 2007) para 509.814 (em 2017). O crescimento nas escolas públicas passou de 347.150 (em 2007) para 406.772 (em 2017); e nas escolas privadas de 67.405 docentes (em 2007) para 103.042 (em 2017).

No Estado de Minas Gerais o crescimento foi de 47.627 em 2007 para 61.062 em 2017. Nas escolas públicas o número de docentes saltou de 40.618 em 2007 para 51.317 em 2017 e, nas privadas, de 7.009 (2007) para 9.745 (2017). O mesmo quadro é percebido na região do Triângulo e Alto Paranaíba: do total de 3.360 em 2010 para 3.926 em 2017; nas escolas públicas de 2.492 (2010) para 3.039 (2017); e nas privadas de 868 em 2010 para 887 em 2017. É preciso ressaltar, nesse último caso, que o número de docentes saiu de 868 em 2010 para chegar a 957 em 2013, porém, a partir desse ano foi havendo um descréscimo até o patamar de 887 em 2017.

Em resumo, houve crescimento de matrículas no ensino médio privado no plano nacional, mas redução em Minas Gerais e no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. No caso dos docentes, houve crescimento do número de professores e professoras no Brasil, como também em Minas e no Triângulo e Alto Paranaíba. Esse paradoxo expresso no movimento de redução de matrículas na região pesquisada e o concomitante aumento do número de docentes é uma constatação que se torna mote para futuras pesquisas.

2.1.2 A gestão privada e o trabalho docente

As reformas educacionais de caráter empresarial têm como característica a apologia da gestão privada e, dessa forma, contribuem diretamente para o processo de privatização na área da educação e para o crescimento do número de docentes atuando sob esse modelo de gestão, além de trazerem implícita a ideia de que ele é mais exitoso e eficiente no governo do trabalho. Elas também se baseiam, como foi visto acima, num "neotecnicismo" calcado na responsabilização e na meritocracia, e que envolve os testes para os estudantes, a divulgação pública dos resultados do desempenho das escolas e professores e as recompensas e sanções, sendo que o desempenho e os seus resultados são aferidos por sistemas de avaliação também semelhantes aos que são usados no setor privado.

Portanto, além do processo tendencial de transferência dos modelos de gestão privados para as instituições públicas e do crescimento de empresas privadas atuando em áreas tradicionalmente – e preferencialmente – de domínio público como a educação escolar, tem-se também a transposição de modelos de avaliação do setor privado para o setor público, o que significa que os professores e professoras tendem a ser avaliados com os mesmos critérios – por exemplo – dos trabalhadores industriais do setor privado. Essa tendência é problemática, pois, em primeiro lugar, leva-nos a questionar a viabilidade de se usar os mesmos métodos de avaliação do setor privado no setor público; além disso supõe a difícil questão de usar os mesmos critérios de avaliação dos trabalhadores industriais na avaliação dos trabalhadores da educação e de outros setores da área de serviços; ademais, leva-nos a indagar sobre o alcance desses modelos avaliativos em relação ao que pretendem avaliar – o trabalho humano em geral e o trabalho docente em particular – e a dimensão de seu êxito no próprio setor privado, e aqui chega-se ao problema do conhecimento e da avaliação do trabalho docente especificamente nas instituições privadas – sendo essa a questão que nos interessa mais diretamente. Como se

apresenta a experiência laboral dos docentes na escola privada de ensino médio é a questão central que perpassa os objetivos deste trabalho de pesquisa, pois, ao investigar o trabalho docente nesse segmento, tem como hipótese que os interesses empresariais causam inflexões importantes nos objetivos educacionais. Responder a essa questão ajuda a balizar a complexa, tensa e problemática relação entre o trabalho dos docentes e a lógica da empresa capitalista, pois, afinal, não existem possibilidades concretas de limitar e controlar o trabalho dos docentes de forma que ele apenas ofereça resultados quantificáveis de acordo com a racionalidade da gestão empresarial como pretendem as tais reformas.

Freitas (2012) argumenta que as reformas que se pautam pela meritocracia têm como efeito a penalização dos melhores professores, pois supõem que a motivação deles é apenas ganhar mais dinheiro, quando o que mais estimula os docentes é o desenvolvimento de seus alunos. As reformas expõem os professores a sanções e aprovações públicas, o que favorece a desmoralização da categoria, bem como utilizam métodos meramente quantitativos para avaliar qualitativamente os professores. Além de tudo isso o modelo favorece, obviamente, a ampliação do número de docentes atuando em escolas privadas ou em instituições que procuram se pautar pela lógica da gestão privada e empresarial. O autor indica ainda que essas reformas tendem para a precarização da formação dos professores, visto que o professor fica dependente dos materiais didáticos apostilados pré-estruturados e a formação fica restrita aos aspectos práticos das metodologias. Os processos de avaliação do desempenho dos docentes e a sua divulgação pública e o consequente ranqueamento contribuem para a destruição moral dos professores e, por isso, favorecem a quebra da estabilidade deles (FREITAS, 2012).

Um emblema comum das reformas é o discurso que condena a suposta incapacidade da administração pública estatal e que faz, ao mesmo tempo, a defesa da gestão empresarial típica da iniciativa privada, em que predominam as noções da eficiência, da eficácia, da competência, da produtividade, da excelência, da prestação de contas, da avaliação dos resultados, da competição etc. Os reformadores afinados com esse discurso e com as práticas que propõem argumentam que num mundo em rápida transformação – a aventura do inédito e do imprevisível – é preciso capacitar os indivíduos para adquirirem novas competências e novos saberes, pois o segredo do sucesso estaria na capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender (SAVIANI, 2007).

Essa pedagogia das competências, de acordo com Saviani (2007, p. 435), é uma outra face da pedagogia do aprender a aprender dos escolanovistas, "cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas". Note-se que o compromisso coletivo implícito nas práticas educativas regulares é diluído em prol das responsabilidades individuais e esse tipo de ideia parece querer ajustar o perfil dos trabalhadores e cidadãos ao tipo de sociedade que vai se erigindo mediante a reorganização do processo produtivo. Ao passo que nas empresas procura-se substituir o conceito de qualificação – que remete a um processo mais amplo e coletivo – pelo de competência – que se liga às formas pelas quais cada indivíduo ou coletivo gere as qualificações que supostamente possui, nas escolas busca-se passar do ensino centrado em disciplinas de conhecimento para o ensino por competências e habilidades individuais. O objetivo é maximizar a eficiência e formar indivíduos mais produtivos. Para tanto, opera-se uma redefinição do papel do Estado e das escolas, pois o controle é deslocado do processo para os resultados, e pela avaliação desses resultados busca-se a garantia da eficiência e da produtividade. O Estado é desresponsabilizado pela educação pública e se torna uma entidade reguladora por meio da criação dos grandes sistemas de avaliação. É evidente que tudo isso não deixa incólume o que os docentes devem ou deveriam fazer, isto é, o trabalho dos professores e professoras, e assim "o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem" (SAVIANI, 2007, p. 429).

Shiroma e Evangelista (2003, p. 81) [36] consideram que no "âmbito das reformas educacionais o programa oficial elegeu a profissionalização docente como pivô das mudanças pretendidas". Esse esforço em determinar e controlar o trabalho dos docentes não tem apenas desdobramentos técnicos, mas, sobretudo, importantes implicações políticas, pois o projeto de formação do docente-profissional deve ser tomando como elemento essencial para a recomposição da hegemonia dominante.

> O discurso reformador atribuiu ao professor o papel de "recurso humano" imprescindível a ser "(con)formado" às demandas da contemporaneidade. Ao professor tradicional, os reformadores contrapuseram o requerido, o "professor-profissional", competente nas respostas que oferece aos problemas do cotidiano escolar. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 85).

[36] Embora as autoras foquem particularmente os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, 1995 a 2002, entendo que essa lógica tem se mantido também – com menor ou maior ênfase – nos governos posteriores.

As reformas educacionais que têm sido implementadas na América Latina e no Brasil desde a década de 1990 têm, portanto, um forte caráter privatista e consideram que para superar a suposta crise educacional – e por consequência a crise econômica e social – é necessária a realização de mudanças substanciais na prática escolar e na formação docente. De acordo com elas, em primeiro lugar, é preciso difundir um modelo de gestão que deve procurar adequar o sistema educacional e as administrações escolares com vistas à cobrança de resultados e estímulos financeiros e, posteriormente, implementar um processo de formação de professores que se paute na mudança das práticas deles no sentido de portá-los das competências e habilidades suficientes para formar estudantes sintonizados com o mercado de trabalho.

> O professor profissional seria aquele que experimentaria soluções, que demonstraria compromisso com seu cliente, que atenderia com eficiência às demandas da instituição, que desenvolveria "motivação individual para o trabalho", mas seria refratário à "mobilização de sua categoria", de modo que se sentiria mais membro de determinada organização escolar e menos trabalhador de uma categoria profissional. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 92).

Embora seja possível perceber a centralidade do professor e a importância dada à questão da formação docente nas reformas, a presença do discurso da profissionalização e dos elementos que o constituem e o embasam demonstra que os reformadores não pretendem melhorar a formação e o trabalho dos docentes, mas conformá-los e remodelá-los às necessidades dos grupos hegemônicos da sociedade capitalista contemporânea com a produção de um dócil docente – para usar a expressão de Shiroma e Evangelista (2003).

Esse discurso da competência coloca aos docentes a obrigação e o desafio de manterem-se sempre atualizados e afinados com as últimas inovações sob o risco de perderem o emprego – risco que deve ser considerado mais efetivo no caso das instituições privadas. Com a utilização de ferramentas avaliativas tomadas do setor privado serão aferidos os resultados do trabalho deles para que seja determinado se conseguiram ou não atingir os objetivos estabelecidos *a priori*, isto é, se foram competentes. O modelo de responsabilização deixa os professores premidos entre a necessidade constante de investir na competência ou ir para a lista dos incompetentes (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003).

Mas, mesmo concordando com a ideia de que avaliar é preciso, qual seria o modelo de avaliação que mais pode se aproximar daquilo que realmente ocorre no

processo educativo e dimensionar, mesmo que em parte, o que foi de fato produzido e de fato incorporado individual e coletivamente? Como determinar o grau de eficácia do processo educativo e do trabalho dos docentes que o conduziu? Como avaliar a competência ou as competências? Schwartz (1998, não paginado) lembra que nenhum projeto humano escapa à regra de avaliar a competência das pessoas no trabalho, pois todos temos "consciência de uma diversidade a ser hierarquizada em relação às qualidades de possíveis ajustamentos entre pessoas e objetivos", o que requer contínuas empreitadas de negociações entre os envolvidos, os quais não têm poder igual nessas negociações. Dessa forma, segundo Schwartz (1998, não paginado), "seria ingênuo pensar que todas as tentativas de redefinição dos ajustamentos e as diversas 'lógicas de competências' são desconectadas das políticas econômicas de emprego ou de reconfigurações das relações de poder". Para o autor, a questão de avaliar as competências é crucial, porém coloca a discussão sobre os modos legítimos e eficientes de uso dos agentes e o desafio à ação de governar o uso industrioso de homens e mulheres no trabalho.

Criticando as empresas de consultoria que oferecem ferramentas relativamente padronizadas e estabilizadas – típicas das empresas industriais privadas, mas problemáticas no setor de serviços e, mais ainda, na docência – para correlacionar postos de trabalho e aptidões individuais com o fito de avaliar a competência, Schwartz (1998) indica que elas partem, predominantemente, da ideia de que o titular do emprego "deve ter a capacidade para...", o que revela que é o emprego, o posto ou a tarefa, nunca o trabalho o que levam em conta.

> A descrição dos postos independentemente de todo operador, momento complementar e anterior à determinação das competências individuais, sem chegar a parecer ilegítimo, é – pelo menos extremamente – ambíguo, suscetível de múltiplas interpretações [...] é delicado e sempre em parte abusivo confrontar duas realidades supostamente independentes: a pessoa e o posto. (SCHWARTZ, 1998, não paginado).

.

Recorrendo à singularidade de cada situação de trabalho e de cada "meio" de trabalho, Schwartz (1998, não paginado) aponta "áreas de interesse, imersões diferentes na realidade industriosa e histórico-social que suscitam e requerem por parte dos protagonistas 'usos de si' em parte comuns, em parte diferentes". Essa perspectiva supõe uma diversidade na maneira de constituição de um horizonte de trabalho e nas formas de reconfigurar o meio – ligadas às apreciações que o homem faz da situação, pois o homem pode apresentar várias soluções para um problema colocado pelo meio, afinal, o meio

propõe, mas nunca impõe uma solução. O autor conclui que um meio de trabalho não pode ser determinado aprioristicamente de forma total, já que o ser humano recorre às suas experiências para enfrentar as infidelidades do meio ou o inédito das situações (SCHWARTZ, 1998).

É esse quadro de indeterminação e ineditismo das situações de trabalho que impede conferir uma objetividade às competências, mas que, ao mesmo tempo, permite pressupor uma dialética entre a "usinagem" de competências pelos indivíduos e a sempre circunstanciada resposta à "provocação do meio".

> Não existe situação de trabalho que não convoque "*dramatiques* do uso de si", as quais se predem aos horizontes de uso dentro dos quais cada um avalia a trajetória e o produto, ao mesmo tempo individual e social, do que é levado a fazer. [...]. Essas considerações [...] nos levam pelo menos a recusar a ilusão de uma definição possível de competência separada das condições que, no dia a dia, dão pura e simplesmente conta de nossa capacidade de viver. A competência é uma realidade vaga que recebe um conteúdo em tendência no campo das atividades sociais. (SCHWARTZ, 1998, não paginado).

Para Schwartz (1998) não se pode querer pensar ou tratar as competências sem levar em conta as normas e características que definem todos os processos ergológicos: o que requerem do homem? Como se compõem as normas antecedentes e as gestões da singularidade? Como se articulam atividade e valores? Que jogos se operam entre a dilatação do saber e as tentativas de reconfiguração do "meio"?

> Toda manifestação de competência em qualquer campo é uma modalidade eficiente dessas negociações complexas. Somente a partir dessas condições gerais, específicas de cada forma remunerada de trabalho, e com as diferentes relações de poder a elas associadas, poderá essa questão das competências encontrar um espaço para ser tratada. [...] a competência industriosa é uma combinatória problemática de ingredientes heterogêneos que não podem ser todos avaliados nos mesmos moldes, e muito menos ainda quando ela inclui uma dimensão de valor, uma vez que ninguém dispõe de uma escala absoluta de avaliação de valores. (SCHWARTZ, 1998, não paginado).

A competência industriosa de homens e mulheres no trabalho é, portanto, uma síntese de ingredientes complexos: 1) uma antecipação ou polo do registro 1 (categorização das situações), um protocolo experimental elaborado em suposição à situação de trabalho – o privilégio da concepção, algo ligado ao conjunto de saberes que pode enquadrar uma determinada situação laboral; 2) infiltração do histórico no protocolo ou registro 2 (encontro da história), o tratamento dessa infiltração, se deixar apropriar pela dimensão singular da situação, pelo histórico; 3) capacidade de articular os dois

primeiros ingredientes, ajustar o protocolo à singularidade da situação, estabelecer uma dialética entre 1 e 2; 4) debate de valores ligados ao debate de normas, arbitragem permanente entre o uso de si por si mesmo e o uso de si por outrem; 5) a incidência desse debate de valores – em menor ou maior grau – em todos os outros ingredientes; 6) disposições e laços que se formam no coletivo para agir com eficácia, competência coletiva em uma situação de trabalho (SCHWARTZ, 1998).

Os exames externos de larga escala e caracterizados por questões de múltipla escolha, os quais fornecem apenas dados quantitativos, estão longe de expressar algo efetivo sobre esse enigma que é a educação, o trabalho educativo realizado pelos docentes, o grau de eficácia desse trabalho e a dimensão da competência dos sujeitos, ou seja, embora tenham a sua validade, não são, de forma alguma, suficientes. Com base num estudo de Nathalie Mons, Alves (2016) indica como os sistemas de avaliação padronizados heterônomos de larga escala – próprios da racionalidade gestionária empresarial – não têm significado uma melhoria no desempenho dos estudantes e têm causado um "efeito deletério na educação escolar". Esse tipo de sistema avaliativo tende a fazer com que as práticas educativas se restrinjam a um treinamento para os testes – treinamento este geralmente calcado na memorização –, o que contribui para um estreitamento do currículo e para uma contração do papel formativo das escolas. Outra consequência do uso dessa ferramenta de avaliação é a categorização dos alunos: os estudantes com maior dificuldade tendem a ser isolados, além de uma tendência das escolas em promover a seletividade dos alunos no ingresso optando por aqueles de melhor desempenho. Alves (2016) destaca também a possibilidade do manuseio fraudulento dos dados, índices e resultados visando burlar o sistema. Do ponto de vista dos defensores da gestão empresarial e de suas ferramentas de avaliação e controle do trabalho pedagógico, o argumento é de que esses problemas são simples desvios e que "serão equacionados à medida que os estudos evoluam e as ferramentas de gestão se afinem" (ALVES, 2016, p. 7). O autor, no entanto, é incisivo:

> A esse respeito, eu diria que o relatado nos parágrafos precedentes – tendência de ineficácia das políticas e gestão com efeitos deletérios sobre o que ele propõe a gerir – não são uma sorte de "desvio" e, portanto, matéria a ser "retificada" pela melhor calibragem dos processos gerenciais, mas a própria expressão da racionalidade gestionária ao se defrontar com o trabalho humano. Isto porque, por um lado, parece haver elementos intrínsecos a essa racionalidade que dilapidam seu próprio fazer, por outro lado, o trabalho humano apresenta uma complexidade irredutível. (ALVES, 2016, p. 8).

A proposta de abordar o trabalho sob o ponto de vista da atividade, da maneira como sugerem a perspectiva da ergologia e a ergonomia da atividade, parte da constatação da extrema complexidade que envolve aquilo que fazem os seres humanos quando estão trabalhando, ou seja, quando estão em atividade. Essa complexidade deve ser levada em conta em qualquer que seja o tipo de gestão (privada ou pública), e em qualquer processo de produção (na produção industrial ou de serviços, na produção de objetos materiais ou imateriais). No setor da educação e mais especificamente no que tange ao trabalho dos docentes em geral e dos docentes do ensino médio privado em particular, essa complexidade é ainda maior e as análises exigem, evidentemente, maiores cuidados.

Vivemos numa sociedade de classes e onde predominam as relações capitalistas e a lógica da acumulação e, por consequência, das desigualdades. Os grupos sociais que exercem a hegemonia em tal contexto procuram impor seus interesses de forma a preservar e reforçar sua posição por meio do controle econômico, político e ideológico e, para tanto, ambicionam o controle também do sistema educacional, visando colocá-lo a serviço desses interesses, o que implica a ambição de enquadrar o trabalho realizado pelos educadores. Contudo, há grupos sociais interessados em alterar essa ordem e em criar um novo bloco histórico pautado na construção de uma sociedade mais igualitária e coletivista. Estes defendem que a educação não pode ficar refém de interesses privados, razão por que defendem uma educação pública de qualidade para todos, o que abre maiores possibilidades de desenvolvimentos na direção de uma sociedade de fato mais democrática e inclusiva.

É preciso levar em conta todas essas questões quando se questiona a apologia da gestão privada levada a cabo pelos reformadores empresariais. Mas, para além dos interesses propriamente de classe implícitos no discurso dos reformadores, pode-se perceber que ele subestima a complexidade do trabalho humano – em especial dos professores e professoras –, além de pressupor que o setor privado é mais exitoso no controle do trabalho e garante mais eficiência acerca de seus resultados. É nesse sentido que Alves (2014) questiona o alcance dessas formas de gestão diante da complexidade do trabalho humano, pois as ferramentas de governo do trabalho características da gestão empresarial – tais como a prescrição das tarefas, o dimensionamento, a mensuração, a quantificação e a avaliação das atividades e dos resultados – não são exitosas nem no próprio setor privado. O que ocorre é que essa forma de lidar com o trabalho humano implica reduções problemáticas.

A noção de gestão defendida por Alves (2014) – e que é compartilhada nesta pesquisa – contribui para marcar claramente a perspectiva que é adotada pelo ponto de vista da atividade na visão ergológica: além de vê-la como incumbências de coordenação, de tomadas de decisão organizacionais – estratégicas ou operacionais – e uso da atividade do trabalho de coletivos de homens e mulheres, tendo em vista determinando fim, o autor lembra que trabalhar é gerir, e é gerir defasagens continuamente renovadas, ou seja, a atividade do trabalho implica uma confrontação de gestões. Ora, o trabalho implica, de fato, uma dimensão gestionária. Porém, se há o desejo de uma aproximação na direção de uma melhor compreensão sobre ele, não é o tipo de gestão proposto pelos reformadores empresariais que irá lograr esse objetivo.

> Trabalhar compreende uma dialética entre o uso de si por outros e o uso de si por si; o primeiro marcando o enquadramento político-econômico e jurídico da subordinação no salariado e também a relação com as hierarquias e com os colegas de ofício; o segundo sublinha que, não sendo pura execução do prescrito, trabalhar demanda o realizar de arbitragens, agir no *hic et nunc*, efetuar microescolhas (por vezes em desacordo com o que foi prescrito) essenciais para que se realize o que precisa ser realizado [...]. (ALVES, 2014, p. 38, nota 2).

Portanto, com base nesses pontos e questionando a racionalidade gestionária típica das reformas educacionais empresariais, Alves (2014) sugere que o trabalho que a gestão quer e precisa gerir é um desconhecido para ela. Para isso, basta ver a grande dificuldade que os gestores têm em lidar com o trabalho humano em situações concretas e a distância entre os diretores de uma empresa ou instituição e o que ocorre nas situações reais de trabalho no interior dessa empresa ou instituição. Porque, se há um conhecimento dos gestores acerca do trabalho que é realizado concretamente pelos trabalhadores, esse conhecimento é no mínimo extremamente parcial e, por isso, muitas das ações da gestão acabam sendo aplicadas numa "terra incógnita", sobre algo que é desconhecido pelo menos em parte por ela.

A razão gestionária tão própria das propostas dos reformadores empresariais na educação contribui, de um lado, para que as formas de gestão públicas sejam desqualificadas e subsumidas pelos modelos de gestão privados e, por outro, pressupõe certo esforço em conhecer e controlar o trabalho dos docentes. Entretanto, nessa ambição de conhecimento e controle do trabalho, tanto as reformas como os seus defensores o tomam apenas nas suas dimensões prescritivas, ou seja, não levam em conta que os sujeitos trabalhadores são simples cumpridores das normas antecedentes.

> [...] todo um esforço metodológico é posto em marcha pelos *managers* com o objetivo de *conhecer* o que se passa; todavia, a dinâmica do trabalho concreto não aparece. O que fazem os homens e mulheres no trabalho é tido primeiro como uma evidência, em seguida como algo delimitado e colhido em exterioridade às situações concretas, pois seu conteúdo (condensado em índices de produtividade, índices de desempenho etc.) estaria disponível ao interesse instrumental da gestão. Em resumo, separa-se o homem da atividade e esta é, de certo modo, apagada. (ALVES, 2014, p. 53, grifo no original).

Alves (2014) chama a atenção para a tensão que envolve a relação entre a gestão e o trabalho e, sobretudo, quando a primeira subestima a complexidade do segundo e não leva em conta a dimensão do trabalho concreto. A distância entre as aferições realizadas pelas ferramentas de avaliação do trabalho utilizadas pelos gestores e o que de fato ocorre nas situações reais de trabalho reforça a tendência de se separar o pensamento da ação – o que remete ao projeto tayloriano, cuja maior ambição foi a de pretender a total adequação entre o trabalho prescrito e o trabalho real. "A gestão ensaia pilotar o sistema pelo lado de fora" (ALVES, 2014, p. 53), pois quer controlar o trabalho sem conhecê-lo concretamente e sem levar em conta os sujeitos que o realizam.

Ao que parece, os gestores e os apologistas da gestão de natureza gerencial privada, principalmente no que tange ao trabalho humano em geral e ao trabalho docente em particular, têm tapado os olhos e os ouvidos diante da realidade que querem gerir. A atividade do trabalho, como têm revelado os estudos e debates principalmente no âmbito das ciências do trabalho, é algo extremamente complexo, porque, além de propiciar a produção de um mundo objetivo, é também a ocasião de uma realização subjetiva, sendo momento de criação sempre inédita e elemento de construção de identidades e de relações.

2.2 Prescrições: entre a necessidade e a ambição

2.2.1 O que os docentes devem ou deveriam fazer numa escola-empresa

Já foi dito que existe uma distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, sendo que o primeiro remete ao âmbito da tarefa e o segundo ao da atividade. E já foi dito também que o trabalho necessita das prescrições, pois são elas que o orientam. "A tarefa não é o trabalho, mas o que é prescrito pela empresa ao operador. [...] ao mesmo tempo, ela é um quadro indispensável para que ele possa operar: ao determinar sua atividade, ela

o autoriza" (GUÉRIN et al., 2004, p. 15). A tarefa – o prescrito – é, assim, imprescindível para o trabalho, mas o trabalho não se resume à tarefa prescrita.

> O conceito de "trabalho prescrito" (ou tarefa) refere-se ao que é esperado no âmbito de um processo de trabalho específico, com suas singularidades locais. O "trabalho prescrito" é vinculado, de um lado, a regras e objetivos fixados pela organização do trabalho e, de outro, às condições dadas. Pode-se dizer, de forma sucinta, que indica aquilo que "se deve fazer" em um determinado processo de trabalho.
> Este conceito está baseado em estudos realizados em situações reais de trabalho, que permitem evidenciar que o trabalho é muito mais do que o previsto e percebido do exterior, ele é sempre distinto do planejado. Esses estudos possibilitaram, inicialmente, que se evidenciassem duas faces do trabalho: a tarefa ('trabalho prescrito') e a atividade (trabalho real). Duas faces que não se opõem, mas, ao contrário, se articulam de uma forma que ainda precisa ser mais bem compreendida. DUARTE; VIEIRA, 2010).[37]

Numa organização educacional privada de ensino médio, uma escola-empresa, o prescrito é determinado por meio de várias instâncias tais como o Ministério da Educação – e outros órgãos subordinados a ele –, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), as secretarias de educação, a direção e a coordenação da instituição e o projeto pedagógico dela. Mas aparece também no material apostilado adotado, geralmente produzido e fornecido pelos sistemas de ensino (Anglo, Objetivo, Poliedro, Positivo, Coc etc.) e onde estão os conteúdos programáticos que deverão ser ministrados. Aparece ainda na programação que é elaborada com base nesses conteúdos e em consonância com o calendário letivo, bem como no calendário de provas e simulados que determina, de certa forma, o ritmo da abordagem dos conteúdos. Vale assinalar que sobretudo os simulados são elaborados externamente e as datas da aplicação também são determinadas de fora. Esse fato exige dos docentes uma sincronia com essas datas, obrigando que determinados conteúdos sejam ministrados até certo dia, a despeito de qualquer imprevisto.

Mas os docentes também elaboram as suas prescrições projetando – "antecipando" – o que esperam fazer: a partir daquelas outras prescrições eles fazem o seu planejamento levando em conta os conteúdos, o tempo, os recursos técnicos e tecnológicos disponíveis, as avaliações e as metodologias; e tudo isso balizado pela experiência acumulada, pelo histórico das situações, pelos seus valores, enfim, pelo seu "patrimônio"; e lembrando que tudo isso deve ser realizado em várias salas de aula diferentes – as várias turmas de uma série, por exemplo – e cada uma delas contando com uma média de trinta e cinco a quarenta estudantes. Do lado dos mestres, todo esse quadro sugere as dramáticas dos usos

[37] Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=429>. Acesso em: 1º out. 2017.

de si – expressão tão recorrente entre os ergologistas e que remete ao confronto entre os usos de si por outrem e os usos de si por si mesmo. Do ponto de vista dos gestores é, quase sempre, tudo muito simples: se os professores cumprirem realmente o que foi planejado não haverá nenhum problema.

Sobre essa questão, se o leitor me permite, gostaria de rememorar um fato vivenciado quando era professor de uma instituição privada de ensino médio na região do Triângulo Mineiro no ano de 2017. Numa daquelas típicas reuniões pedagógicas que são realizadas antes do início de um período letivo, o diretor-proprietário da escola, falando para uma assistência composta por seus coordenadores e coordenadoras, professores e professoras, lembrava a todos que o mundo está mudando muito rapidamente, que os alunos de hoje são muito diferentes – a chamada geração Z, ele disse – e que aquela aulinha que se dava há algumas décadas atrás não tem mais lugar. O diretor explicou o termo "aulinha": aquela aula unilateral na qual o professor apenas despeja conteúdos para os alunos e estes não participam efetivamente, ou são apenas os recebedores passivos dos conhecimentos. Ele argumentou que o intenso contato dos estudantes com os dispositivos digitais – com sua interminável profusão de recursos e possibilidades no manuseio de informações, sons e imagens – exige outros formatos: a aula não pode ser mais apenas a transmissão de conhecimentos, ou um professor somente repassando esses conhecimentos aos "passivos" alunos. Segundo o diretor, esse tipo de aula não atrai mais o aluno, não desperta o seu interesse e o seu envolvimento. E continuando: é preciso estimular os jovens, dar uma aula que desperte, que deixe os alunos encantados – foi essa, literalmente, a expressão utilizada. Dessa forma, segundo o diretor, o aluno se sente estimulado e, certamente, melhorará o seu desempenho, tanto na parte disciplinar, relacional, como nas avaliações. Porque, do contrário, o fracasso escolar do filho tende a levar os pais a tirarem-no da escola: não vou fazer um investimento tão alto por nada! E concluiu o seu apelo com uma justificativa, do ponto de vista dele, indiscutível: afinal, eu estou no mercado! Evidentemente não é por acaso que a justificativa do diretor apareça como que revestida de um caráter inapelável. De fato, parece existir uma determinada noção de mercado que o toma como portador de uma existência sobre-humana.[38]

[38] Ao analisar a constituição da concepção moderna de economia – citando Karl Polanyi, para quem o drama da sociedade moderna repousa sobre o princípio do mercado autorregulador –, Vatin (2014, p. 27) indica que nessa sociedade toda a economia se reduz a um modelo estático de mercado e que este "é um lugar desencarnado onde os bens igualmente desencarnados se veem atribuídos de preços sob a vigilância atenta do 'leiloeiro'". O sociólogo francês lembra ainda que Marx, na sua crítica à Economia Política: 1) critica o fetichismo da mercadoria, pois as relações entre os homens passam a ser relações entre coisas; 2) critica a definição mercantil de trabalho, embora recaia num defeito semelhante com o conceito de força de

Continuando sua exposição o diretor passou para outros pontos. Conclamou os docentes para a necessidade premente de melhorarem o controle sobre a disciplina, pois foram muitas as reclamações por parte de alguns estudantes e pais. Pediu também, encarecidamente, que fossem evitadas as críticas em sala ao material didático adotado pela instituição – afinal, "todo e qualquer material tem os seus problemas"; lembrou também da questão do atraso dos professores para iniciarem as aulas: permanecendo na sala dos professores após o sinal, ou retardando o começo da aula com atividades não condizentes com o conteúdo a ser ministrado. A psicóloga da escola fez, então, um aparte: chamou a atenção dos professores para as características de alguns problemas muito recorrentes entre os estudantes: a dislexia, o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e a depressão. Após o aparte o diretor retomou a fala e solicitou aos docentes que observassem os possíveis sintomas entre os estudantes e que, em caso de constatação, informassem a Coordenação para as devidas providências.

Terminando a sua fala o diretor lembrou que vários dos problemas apareceram nas pesquisas feitas regularmente – pelo menos duas vezes ao ano – com o que ele chamou de alunos-clientes. Diante do questionamento de alguns professores sobre o risco de que uma postura mais rígida no que tange à disciplina pudesse estimular críticas mais acirradas nas pesquisas, o diretor foi enfático: a qualidade da aula se sobrepõe à indisposição dos alunos com a rigidez disciplinar do professor.

Embora o relato refira-se a uma escola específica, é possível acreditar que sua essência não seja algo tão específico, mas, ao contrário, comum nas escolas particulares. A empresa precisa de receita para se manter no mercado – é preciso manter as matrículas e, portanto, precisa oferecer um "produto de qualidade" para fidelizar o cliente. A qualidade do produto pode ser comprovada pela satisfação do cliente – indicada nas pesquisas internas, e pelos resultados obtidos nos sistemas de avaliação – da própria escola, nos vestibulares ou no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Os principais operadores da produção – os professores e professoras – precisam então cumprir as regras, ou seja, ministrar os conteúdos programáticos como propostos pelas apostilas, administrar o tempo das aulas e não fugir ao estabelecido pelos calendários, utilizar os recursos técnicos e tecnológicos de forma inteligente e criativa. Enfim, precisam estimular o

trabalho; e 3) critica a redução da economia a um único espaço de mercado (VATIN, 2014, p. 31). É por isso que o autor se propõe a "manter juntos" essa "aproximação descritiva, atenta à singularidade dos trabalhos, e o questionamento econômico, que desemboca sobre a noção de 'valor', a pretensão universal, e, de fato, sobre a métrica homogênea que constitui o preço de mercado".

envolvimento dos estudantes – ou encantá-los –, controlar a disciplina de forma efetiva e sem constrangimentos, ser competente na articulação dos recursos, condições e objetivos, obter bons resultados de forma que seus alunos tenham bons desempenhos nos exames avaliativos e, ainda, observar possíveis sintomas de transtornos psíquicos e outros problemas comportamentais que possam comprometer o aprendizado. E além de tudo isso, ter um bom desempenho nas pesquisas de satisfação do cliente.

De fato, são grandes as expectativas com o trabalho dos docentes. Mas essas expectativas descritas, há pouco, são, predominantemente, as dos empresários proprietários de escolas. É notória a vinculação entre educação e produtividade, entre educação e mercado e mercado de trabalho, daí que o novo papel da escola implique uma nova prática docente. É claro que essa ambição em gerir e controlar o trabalho docente é no sentido de que seja realizado em consonância com os princípios e expectativas dos empresários capitalistas, isto é, o trabalho docente será eficaz se for adequado à perspectiva empresarial.

Embora essa perspectiva leve em conta o protagonismo do professor no processo educativo, os docentes são conclamados tão somente a executar o que foi determinado previamente, ou seja, a cumprir o que foi planejado e atingir as metas e objetivos utilizando suas habilidades e competências individuais sob o risco – em caso de fracasso – de perda do emprego. Essa separação entre a concepção e a execução – postura claramente tayloriana – subestima e ignora os docentes, pois não leva em conta a opinião deles sobre o seu trabalho e a complexidade que o envolve. Porém, ao mesmo tempo, pressupõe o entendimento de que a boa gestão é a que exerce um bom controle sobre o trabalho dos professores e professoras, já que, ao prescrever e avaliar de forma unilateral, favorece a delimitação da autonomia do operador pelo gestor.

2.3 Docência no ensino privado: quadro jurídico e condições laborais

2.3.1 A legislação, o Estado e o ensino privado

A Constituição Federal do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, no seu Título VIII (da ordem social), Capítulo III (da educação, da cultura e do desporto), Seção I (da educação), Artigo 205, define que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. No inciso III a Carta prevê, no entanto, a “coexistência de instituições públicas e privadas” e no Artigo 209 estabelece que “o ensino é livre à iniciativa privada”,

mas desde que as escolas particulares cumpram as regras gerais da educação nacional, tenham autorização do Poder Público e se submetam às avaliações por ele propostas.

Obedecendo à obrigação constitucional de que a União deve estabelecer as diretrizes para a educação nacional, em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9.394). Da mesma forma que reza a Constituição a LDB/1996 – em seu Título II, Artigo 2º –, considera que a educação é dever do Estado e da família e, no Artigo 3º, permite a coexistência de instituições públicas e privadas. No Artigo 7º afirma que "o ensino é livre à iniciativa privada", mas desde que as instituições privadas obedeçam ao "cumprimento das normas gerais e do respectivo sistema de ensino", tenham "autorização de funcionamento e avaliação da qualidade pelo poder público" e "capacidade de autofinanciamento", pois o Artigo 213 da Constituição Federal estabelece que os recursos públicos só poderão ser usados em escolas públicas ou em escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas. No caso dessas três últimas, exige-se que não tenham fins lucrativos, que invistam em educação os seus excedentes e que no caso de encerramento de suas atividades transfiram seu patrimônio para outra instituição de mesmo tipo. No caso de bolsas de estudo, elas somente se justificam para aqueles que não tenham recursos e no caso de falta de vagas ou cursos nas instituições públicas na localidade do beneficiado.

A Constituição de 1988 determina também o estabelecimento do Plano Nacional de Educação (PNE), com o objetivo de articular e desenvolver o ensino em seus diversos níveis para favorecer a integração das ações do Poder Público nesse setor. Tanto a Constituição como o PNE (Lei Federal 13.005 de 2014) indicam, por sua vez, que os Estados deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE. No estado de Minas Gerais está em tramitação na Assembleia Legislativa estadual o Projeto de Lei nº 2.882 (2015), que deverá substituir o Plano Decenal de Educação (Lei 19.481 de 12 de janeiro de 2011). Embora o Plano Estadual de Educação (PEE) seja elaborado para todo o sistema de ensino em nível estadual, o seu foco está predominantemente nas instituições públicas.

Contudo, como as escolas privadas têm de cumprir as normas gerais do sistema de ensino ao qual estão vinculadas, elas precisam seguir as diretrizes (Artigo 2º do PEE) do plano estadual, a saber, I – a erradicação do analfabetismo; II – a universalização do atendimento escolar; III – a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – a

melhoria da qualidade da educação; V – a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI – a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII – a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; VIII – o estabelecimento de aplicação de recursos públicos em educação que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – a valorização dos profissionais da educação; e X – a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. É difícil imaginar que essas diretrizes sejam, por suas próprias características, implementadas na sua totalidade em organizações empresariais privadas que, de fato, são pouco citadas no conjunto do texto do plano.

Vê-se, portanto, que, em termos legislativos no contexto brasileiro, a educação é colocada como direito dos cidadãos e dever do Estado e da família, o que pressupõe a preponderância da educação pública estatal sobre o ensino privado, pois, afinal, se o ensino é livre à iniciativa privada, as escolas particulares devem cumprir as regras gerais da educação nacional estabelecidas pelo Poder Público. É importante destacar que a promulgação da Constituição de 1988 ocorreu no contexto do processo de redemocratização do país e no qual havia certo esforço para se eliminar o chamado "entulho autoritário", bem como outras realizações da ditadura militar. No campo da educação deram-se, naquele momento, um considerável avanço das organizações de classe – como os sindicatos dos professores – e o fortalecimento das reivindicações de um sólido sistema nacional de ensino calcado no horizonte de uma educação pública de qualidade visando a todo o conjunto social. Naquele momento histórico e para todos aqueles que se identificavam com os ideais mais progressistas, os direitos básicos (educação, saúde etc.) não poderiam ficar reféns ou subordinados aos interesses privados ou à lógica do mercado, pois consideravam que no "campo educativo somente na esfera pública é possível construir efetivamente uma alternativa que busque desenvolver as múltiplas dimensões do ser humano" (FRIGOTTO, 2010, p. 19).

Mas a escola privada é uma realidade, bem como sua expansão recente e o crescimento do número de docentes que atuam nelas. São instituições autorizadas pela legislação do país e marcam fortemente a sua presença no jogo de forças que ocorrem nos embates políticos na nossa sociedade. No contexto do capitalismo contemporâneo, no qual se percebe a disseminação do discurso e práticas neoliberais, o Estado tem sido desresponsabilizado de muitas de suas funções convencionais, embora exerça cada vez mais o papel de regulador, aparecendo como um ente supostamente dotado de

imparcialidade na gestão dos interesses públicos. Essas são questões e problemas que têm alimentado e instigado vários debates no que tange às políticas públicas voltadas para a educação.

Segundo a concepção marxiana, "as relações jurídicas, bem como as formas de Estado, não podem ser explicadas por si mesmas [...]; estas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência" (MARX, 1983, p. 24). A função do Estado seria, nessa perspectiva, a de defender os interesses das classes dominantes por meio de seus mecanismos de regulação como o sistema jurídico e o aparado militar e policial, isto é, se constitui num instrumento de controle para a perpetuação da dominação de classe.

Nosella e Azevedo (2012) demonstram como Gramsci, por sua vez, desenvolve um conceito de Estado extremamente original e segundo o qual cada pessoa seria uma molécula dele e, nesse sentido, a ação particular de cada indivíduo significa um passo no processo de mudança do próprio Estado.

> Por Estado deve-se entender, além do aparelho governamental, também o aparelho privado de hegemonia ou Sociedade Civil.
> A Sociedade Civil, ou seja, o conjunto das instituições civis, entre elas a escola, que formam a opinião pública, que criam e difundem a ideologia e a cultura, representa o polo do consenso de Estado. Já a Sociedade Política desempenha o papel da coerção. [...] a Sociedade Política detém o monopólio da violência, enquanto a Sociedade Civil é o ambiente da persuasão e do convencimento. (NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 29).

Para o pensador italiano o Estado não é homogêneo, pois está repleto de contradições. Por conseguinte, é passível de ser objeto de disputa entre os atores dos diversos campos sociais e, consequentemente, influenciar o arranjo espacial de quaisquer desses campos e a vida de seus atores. O Estado é entendido como um espaço de luta que, no bloco histórico atual – caracterizado pelo capitalismo –, é controlado pelos grupos dominantes que procuram manter sua hegemonia, mas que, efetivamente, pode ser conquistado pela classe trabalhadora com o fito de implantação de um novo bloco histórico de acordo com os interesses desta classe (NOSELLA; AZEVEDO, 2012).

Sobre a questão Estado e educação, Nosella e Azevedo (2012, p. 26) argumentam que "a escola, como espaço coletivo e organizado de ensino, é algo relativamente recente", o que não quer dizer que a educação não existiu em períodos anteriores. Porém, no mundo contemporâneo, as questões que envolvem a educação e a escola dependem da formatação de políticas públicas das quais o Estado é o grande orquestrador.

> A partir do século XIX, a escolarização tornou-se um ponto de pauta importante na política de Estado. [...]. No século XX, a classe trabalhadora alcança suficiente nível de organização e acúmulo de experiência, tornando-se um ator social com capacidade de disputar politicamente a direção do Estado. [...] A classe trabalhadora, na atualidade, demonstra capacidade de conquistar grande número de votos [...]. Com isso, o direito à educação escolarizada se universaliza e sua organização se constitui, politicamente, em um setor estratégico de Estado. Sociologicamente, torna-se um importante tema teórico e campo social. (NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 26).

Os autores lembram ainda que tratar de políticas públicas para a educação é tratar do Estado, já que este é, simultaneamente, produtor e produto de políticas públicas.

> As políticas públicas são produtos das relações de Estado, porém, ao mesmo tempo, são esteios para o bloco histórico no poder, alimentando a supremacia, o domínio, a direção e a hegemonia exercida por atores, grupos e classes sociais sobre o Estado; [...]. As políticas sociais e públicas originadas desse arranjo político ocorrem em relação ao processo de construção do bloco histórico detentor da capacidade política e econômica para tal. (NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 29).

Por intermédio desses referenciais pode-se, então, novamente, situar as divergências entre os pesquisadores e estudiosos da educação de postura mais progressista – que têm como horizonte a consolidação de um sólido sistema educacional público e estatal de qualidade – e os reformadores empresariais e suas propostas – marcadas pela apologia da gestão privada – no que se refere às políticas públicas para a educação em nosso país. Poder-se-ia dizer que os embates refletem os diferentes interesses de classe: os primeiros visando às possibilidades de construção de um novo bloco histórico que atenda aos interesses das classes trabalhadoras, e os segundos procurando conservar e reforçar a hegemonia das camadas dominantes. A natureza das políticas públicas para a educação em nosso país é, então, abalada ou alterada em termos de sentido e direção em função dos desfechos dos diversos embates entre os interesses de classe que ocorrem nos processos de determinação dessas políticas nos âmbitos jurídico e legislativo. Foi assim que nos dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), em que havia um predomínio da orientação liberal, o processo de privatização avançou com mais celeridade. Já nos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016), mais identificados com as demandas populares, embora o processo não tenha cessado, pelo menos ele avançou com mais vagar e, ao mesmo tempo, houve uma relativa ampliação do sistema público de educação.

2.3.2 As condições, as relações de trabalho e a organização de classe

Os docentes que atuam em escolas privadas têm seu trabalho regulamentado, geralmente, pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e, dessa forma, são contratados por um período indeterminado. Porém, diferentemente de outras áreas, nas quais são estabelecidos um salário mensal e uma carga horária semanal de quarenta e quatro horas, na educação privada os professores e professoras recebem por hora/aula. De acordo com a Convenção Coletiva de Trabalho 2017-2018 (CCT),[39] assinada entre o Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais (Sinpro-MG) e o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Triângulo Mineiro (Sinepe-TM), a remuneração de um docente é calculada por meio da multiplicação do salário-aula[40] pelo número de aulas semanais (carga horária semanal). A esse valor são acrescidos 20% (vinte por cento) a título de atividades extraclasses.[41] Para o cálculo do pagamento mensal, que deve ser efetuado até o 5º dia útil do mês, a cada semana deve ser acrescido um sexto de seu valor como descanso semanal remunerado e cada mês deverá ser constituído de quatro semanas e meia. Segue a tabela do piso salarial estabelecido pela Cláusula 47 da CCT-2017/18:

Quadro 1 - Pisos salariais a partir de 1º de março de 2017	
Educação Infantil (0 a 3 anos)	R$ 11,73
Pré-escolar e Fundamental (1ª a 4ª séries)	R$ 14,54
Fundamental (5ª a 9ª séries), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos	R$ 21,29
Superior	R$ 34,99
Pré-Vestibular	R$ 34,74
Cursos Livres, Educação Profissional, Supletivo	R$ 25,57

Fonte: Disponível em: <http://sinprominas.org.br/convencoes/?categoria=triangulo-mineiro>. Acesso em: 11 mar. 2018.

Vejamos: um docente que atue numa escola particular de ensino médio em turmas de até trinta e dois alunos, que ministre dez horas/aula por semana e que seja pago pelo piso da categoria tem o seu salário calculado da seguinte forma: dez aulas/semanais vezes

[39] Disponível: <http://sinprominas.org.br/convencoes/?categoria=triangulo-mineiro>. Acesso em: 11 mar. 2018. A presente Convenção refere-se ao período de 1º. de março de 2017 a 28 de fevereiro de 2018.

[40] Salário-aula: é o salário-aula-base (o valor de uma aula sem os adicionais; uma aula: trabalho letivo ou educacional com duração máxima de cinquenta minutos para turma ou classe regular) acrescido exclusivamente do adicional por aluno (no ensino fundamental e médio os docentes têm direito a 1% do salário-aula-base por aluno em classe que ultrapassar o efetivo de 32 estudantes) (cf. CCT-2017/18).

[41] O adicional extraclasse não é pago no caso de docentes que sejam contratados em regime de tempo integral, quando o docente já receber valor igual ou superior a 20% da remuneração básica ou quando o curso no qual atua não exigir atividades extraclasses (cf. CCT-2017/18).

o valor do piso, isto é, R$ 21,29, o que resulta em R$ 212,90. R$ 212,90 é multiplicado por 5,25 – o descanso semanal remunerado (um sexto a mais por semana) calculado para o mês (de quatro semanas e meia) – que resulta em R$ 1.117,25. A esse valor deve ser acrescido o percentual de 20% pelas atividades extraclasses: total de R$ 1.341,27. No entanto, ainda de acordo com a convenção, se determinado docente receber um valor hora/aula acima de 20% do piso, ele perde os 20% de atividades extraclasses. Segundo o relato de alguns docentes, na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, sobretudo nas grandes escolas privadas, são raras as que pagam somente o piso. Em algumas delas a média chega aos R$ 50,00. Em outras, esse valor pode variar bastante entre os docentes da própria escola, já que muitos são contratados por meio de acordos específicos e individuais com os proprietários. Um professor que, por exemplo, seja muito conhecido e elogiado pelos alunos nas pesquisas, pode receber uma proposta para mudar de escola e receber um valor hora/aula que ultrapasse os R$ 70,00 enquanto muitos dos demais recebam valores bem menores, mesmo com maior tempo de trabalho na instituição em questão.

A convenção define uma aula como sendo o trabalho letivo ou educacional com duração máxima de cinquenta minutos para turma ou classe regular. Nas escolas privadas de ensino médio localizadas na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba esse tempo pode variar de escola para escola. Algumas optam pela aula de quarenta e cinco minutos, outras pela aula de sessenta minutos, e há ainda as que operam com aulas de setenta e cinco minutos, sendo que a maioria utiliza o formato de cinquenta minutos. As instituições que utilizam o formato de quarenta e cinco ou cinquenta minutos organizam o horário matutino com seis aulas; as que optam por sessenta minutos o fazem com cinco aulas; e os casos mais raros, de setenta e cinco minutos, em quatro aulas. A convenção determina que a cada três aulas o professor tenha o direito a quinze minutos de descanso. No período vespertino a quantidade de aulas gira em torno de quatro, sendo que muitas delas são usadas para plantões de dúvidas, resolução de exercícios e aplicação de simulados.

Em relação às férias o acordo sindical estabelece que serão coletivas e gozadas no decorrer do mês de janeiro; além das férias coletivas o acordo determina os recessos no mês de julho – de 16 a 31 –, e no mês de dezembro – de 24 a 31.

As negociações entre o sindicato dos professores e o sindicato dos proprietários das escolas particulares – das quais o desdobramento são as convenções coletivas – têm sido marcadas, geralmente, por embates nos quais os empresários procuram retirar muitas

das conquistas do professorado; e disso decorre que muitas das vezes essas negociações são longas e inócuas e conduzem às ameaças ou movimentações efetivas conclamando a categoria à paralização. Em seu testemunho a P.6 revelou que "esse ano [2018] eu até estive mais próxima do sindicato por conta daquela briga que foi a assinatura da convenção de trabalho [...]". A professora destacou ainda:

> O sindicato das escolas particulares não queria assinar em função de não querer aceitar que continuasse que fosse sendo feito o acerto no próprio sindicato por conta da nova legislação trabalhista [...] eu me aproximei e participei inclusive de manifestação para que conseguíssemos essa assinatura, o que foi feito agora o mês passado, depois de muita briga, de algumas manifestações, mas também percebi a dificuldade das pessoas do próprio sindicato de conseguir a adesão dos professores. Somos uma classe muito desunida [...] porque o ano que vem provavelmente será outra briga para assinar novamente essa convenção [...]. (P. 6).

Não obstante esses confrontos, nos últimos dez anos, de acordo com informações do próprio Sinpro-MG, houve apenas uma paralização de três dias no mês de março de 2010, e da qual o sindicato não informa os números da adesão dos docentes.[42]

Os dados do Inep-MEC para o ano de 2017 indicam que havia 77.132 professores de ensino médio atuando em instituições privadas no Estado de Minas Gerais. O Sinpro-MG afirma ter mais ou menos 65 mil docentes filiados, mas incluindo todos os diversos níveis da educação – da educação infantil ao ensino superior. Portanto, levando-se em conta todo o universo de docentes do ensino médio privado no Estado, a quantidade efetivamente sindicalizada é relativamente pequena. A baixa adesão dos professores e professoras ao sindicato é explicada, em parte, por certa descrença com as ações da instituição em decorrência de desconfianças acerca do manuseio dos valores recebidos dos associados e da contribuição sindical compulsória de não associados, ou de um suposto uso da entidade como trampolim político para algumas de suas lideranças.

Dois oito docentes que colaboraram para o presente estudo, somente cinco deles foram solicitados o falar sobre o sindicato e, desses, apenas dois declararam-se filiados a ele: o P.4 e a P.7. A P.5 revelou que "até cheguei a me filiar... eu sempre fiquei meio assim [...], quando a gente era obrigada a pagar [...] a contribuição sindical obrigatória, [...] eu sou contra a contribuição sindical obrigatória" (P. 5). A professora disse que hoje

[42] Em notícia veiculada pelo Sinpro-MG em 3 de abril de 2018, os docentes são conclamados a participarem de assembleia com o objetivo de rechaçar a proposta do sindicato das escolas privadas que pretende retirar "todos os direitos conquistados há mais de 80 anos de lutas dos/as professores/as do setor privado de Minas". Disponível em: <http://sinprominas.org.br/noticias/patroes-querem-dar-o-golpe-nas-professoras-e-professores/>. Acesso em: 8 abr. 2018.

não é mais vinculada, mas que o sindicato "foi válido para mim na ocasião que eu tive um problema [acerto numa escola que fechou] [...] foi por esse motivo que eu tive um advogado lá e tudo mais [...]" (P. 5). Entretanto, na avaliação dela, o sindicato hoje "não tem força [...] acho que infelizmente perdeu força, querendo ou não representa uma categoria [...], mas acredito que o sindicato tem que ter força porque precisa de uma representação da classe..." (P.5). A P.6 também revelou que teve de procurar o sindicato "para saber dos meus direitos porque eu pedi demissão e não recebi as férias", e afirmou que "parece sempre uma instituição muito distante". É o mesmo caso da P.8, que procurou o sindicato "por esse problema com a escola [que fechou] ano passado"; a professora disse que viu "a importância dele [...] nessa situação de crise mesmo" e reconheceu a necessidade de se aproximar mais.

Os dois únicos sindicalizados apresentaram uma postura diferente. O P.4 revelou que "faz mais de dez anos que eu sou sindicalizado [...] eu acho que o sindicato anda da maneira que ele consegue andar, ele tem as falhas e ele tem as vantagens, do mesmo jeito que às vezes ele consegue te ajudar [...], em outras ele realmente tem pés e mãos atados". A P.7, por sua vez, destacou:

> [...] uma pessoa com as preocupações que eu tenho... e foi uma boa surpresa que eu tive... [...]. Tem que buscar [...] lugares, ambientes onde ela consiga encontrar outras pessoas que também se preocupam com as questões da profissão... [...] ... e aí eu fui vendo a necessidade de estar participando ou sabendo notícia ou me informando sobre as questões do sindicato, não sou uma pessoa que tenho toda a disponibilidade do mundo, mas toda vez [...] eu estou lá [...] ... nos eventos, nas manifestações na praça, nas reuniões, apesar de ter cinco pessoas e foram cinquenta convidadas... então eu tento nesses cinco anos de escola privada de estar presente [...] ... e tive boa surpresa de descobrir que muitos colegas espalhados pelas várias instituições da cidade também fazem parte desse espaço, apesar de serem poucos, menos do que o volume total de professores [risos] ... eu tive boas surpresas....

Analisando os impasses e desafios do novo sindicalismo brasileiro, isto é, aquele que se reorganizou a partir do fim da ditadura militar, Antunes (1999) argumenta que as grandes transformações no mundo do trabalho que vêm ocorrendo nas últimas décadas –– situadas no contexto da derrocada do Leste europeu e da disseminação das práticas neoliberais –, tiveram grande impacto nos organismos de representação dos trabalhadores, entre os quais se encontram os sindicatos. E cita essas transformações: a revolução tecnológica, o declínio do modelo taylorista-fordista e a mescla dele com o toyotismo e o envolvimento manipulatório (a reestruturação produtiva com a expansão dos chamados modelos flexíveis), a desconcentração industrial, os novos padrões de gestão, a desregulamentação dos direitos trabalhistas, a redução do operariado fabril, a

subproletarização, a terceirização, a intelectualização em alguns setores e a desqualificação em outros, além do crescimento do setor de serviços. O autor indica que os sindicatos têm sido forçados a assumir uma ação cada vez mais defensiva, o que implica o abandono de reivindicações anticapitalistas e a adoção da luta pela preservação dos direitos já conquistados (ANTUNES, 1999).

Todo esse quadro tem favorecido, ainda de acordo com Antunes (1999), o declínio do sindicato de classe e o desenvolvimento do sindicato de participação – pode-se participar de tudo, mas desde que não se questionem o mercado, o lucro, a propriedade privada etc. Nesse movimento o que ocorre é a troca das perspectivas de emancipação humana pelos valores da acomodação social-democrática. Antunes (1999) aponta que o moderno tem a ver com o mercado, a produtividade, a integração, a negociação, o acordo, a conciliação e não mais a luta pelo controle da produção social. Esses seriam alguns elementos que têm, segundo o sociólogo, contribuído para o recuo do sindicalismo na atualidade, o que é comprovado pelas taxas de sindicalização, pelo aumento do fosso entre os trabalhadores estáveis e os precários e pelo declínio na efetividade das greves.

O autor lembra que, no caso do Brasil, embora na década de 1980 as greves tenham aumentado e os sindicatos tenham crescido juntamente com a formação das grandes centrais sindicais, a partir do final da década e no decorrer dos anos de 1990 deu-se uma onda regressiva. Onda essa em que os avanços tecnológicos favoreceram o processo de desproletarização, a disseminação do neoliberalismo contribuiu para a desregulamentação dos direitos trabalhistas e deu-se o avanço do sindicalismo neoliberal cuja característica marcante é a acomodação dentro da ordem e não contra a ordem capitalista (ANTUNES, 1999).

Compartilhando de muitas das posturas de Antunes (1999) acerca dos impasses colocados ao sindicalismo, mas com foco mais direto nos sindicatos docentes, Miranda (2005) destaca o processo de proletarização da docência que vem ocorrendo nas últimas décadas, a ofensiva do capital na área da educação com as várias modalidades de privatização e o simultâneo sucateamento da educação pública, além dos impactos na escola das grandes mudanças nos processos produtivos. Em análise mais especificamente do sindicato dos professores das escolas particulares do Rio de Janeiro – Sinpro-RJ –, a autora demonstra o seu caráter negociador com o objetivo de promover apenas melhorias corporativas, ou seja, uma crença de que é possível melhorar as condições de vida e de trabalho dos docentes dentro do capitalismo ou, de outra forma, negociar para minimizar

a exploração sem ter como horizonte a emancipação em relação ao próprio sistema hegemônico (MIRANDA, 2005).

Capítulo 3

Aspectos teórico-metodológicos

O presente capítulo procura destacar os principais conceitos e ferramentas de pesquisa sobre os quais o estudo se embasou, ou seja, é dedicado aos aspectos teóricos e metodológicos informados pelos paradigmas a partir dos quais foi realizado. O texto está dividido em duas seções: a primeira ocupa-se das questões teóricas implícitas numa abordagem ergológica da atividade de trabalho docente; a segunda seção trata mais especificamente de elementos concernentes à pesquisa de campo e das informações acerca dos trabalhadores e trabalhadoras que colaboraram com o estudo.

3.1 Sobre os procedimentos

3.1.1 A *démarche* ergológica

Há uma noção segundo a qual o método não passa de uma codificação *a posteriori* da *démarche* da pesquisa.

> Pois, quer a *démarche* seja empírica, parta do concreto ou abstrato ou, ao contrário, quer proceda da aplicação sistemática de um esquema de interpretação sobre um determinado objeto, frequentemente considera-se a questão da metodologia como uma prova.
> O pesquisador deve, então, demonstrar que detém a herança legada pelos que o precederam no mesmo campo, que emprega as ferramentas conceituais adequadas, que sabe, melhor que ninguém, iluminar seu objeto de análise. Em suma, deve justificar, para si próprio e para os outros, o fundamento de sua conduta – porque vai se comportar como dono da situação.
> Ora, não se domina uma situação exibindo as fraquezas, as hesitações, o voo cego. A parada exige a evidência de um pensamento bem construído, a coerência sem brechas, o brilho da razão. Por isso, talvez, os capítulos metodológicos nunca tratam da trajetória de uma pesquisa, excluindo o que é realmente o motor do trabalho, isto é, a inquietação e a dificuldade que se apresentam ao sujeito de ter de pensar a complexidade dos fenômenos sociais. Talvez por isso também nos entregam um quebra-cabeça realizado, onde conceitos teóricos e fatos empíricos se encaixam maravilhosamente. (SANTOS, 1981, p. 10-11).

A citação é longa, mas é tão eficaz na tarefa de caracterizar os processos de produção científica acerca da vida social, que foi considerada assaz pertinente como ponto de partida para algumas reflexões sobre os procedimentos. Ela parece retratar muito bem uma característica inerente às pesquisas que focam os dramas do vivente humano e de

suas coletividades nas relações que estabelecem entre si e com o meio onde vivem e trabalham. De uma trajetória repleta de inquietações e dificuldades, de um trajeto escorregadio, cheio de lacunas e rico em desconexões e enigmas, de todo esse percurso incerto e abrupto, eis que surge o relato contínuo e menos acidentado do texto escrito.

A *démarche* da pesquisa se constitui no passo a passo informado pelos paradigmas – entendendo por esse termo o conjunto de procedimentos compartilhados por uma determinada comunidade científica. Portanto, a configuração dessa *démarche* está intimamente ligada ao aporte teórico adotado, ou seja, a opção por um determinado modelo interpretativo implica necessariamente um determinado arcabouço conceitual, em critérios específicos de validação dos procedimentos e das ferramentas adequadas de coleta e manuseio de dados e informações.

Sob a perspectiva ergológica, cujos conceitos e principais categorias de análise já foram apresentados em páginas anteriores, a promoção do encontro do conhecimento com a experiência – para construir a partir daí novos conhecimentos ou reconfigurar conhecimentos já estabilizados sobre a atividade de trabalho humano – implica convocar aquele que faz, aquele que é o ator principal no âmbito de uma situação de trabalho, indivíduos ou coletivos. Essa convocação tem por horizonte uma aproximação entre o polo do conhecimento e o polo da experiência concreta do trabalho; uma aproximação que deve ser atravessada pelo reconhecimento da incultura recíproca entre eles e que favorece uma reavaliação e ou ampliação das verdadeiras dimensões da atividade industriosa humana.

Afinal, o que é mobilizado pelo vivente humano quando realiza a sua atividade de trabalho? Quais os enigmas que envolvem essa complexa articulação entre as dimensões físicas, químicas, culturais e históricas que configuram um corpo em atividade? Qual é a natureza das operações que efetiva na gestão de cada instante articulando corpo e pensamento, usando-se e sendo usado? E, uma vez convocado a falar desses usos, em que consiste essa atividade de falar sobre a sua atividade? A atividade de trabalho dos docentes se constitui num encontro das dramáticas dos usos de si do professor ou professora com as dramáticas do seu aluno, ou dos seus alunos; e nessa atividade a linguagem é a principal ferramenta de trabalho. E considerando a situação de entrevista, que é também uma situação de trabalho, há também um encontro de dramáticas: do entrevistado e do entrevistador; um encontro mediado pela linguagem. Qual o uso – ou os usos – que o pesquisador faz dos testemunhos que coleta? Atente-se, pois, para a

complexidade da atividade de trabalho do docente e da atividade de trabalho de pesquisá-la.

Como já foi aludido anteriormente, numa abordagem ergológica há o pressuposto de que toda atividade de trabalho é sempre uso de si por si e uso de si por outrem. Nas instituições privadas de ensino médio, os lugares onde os "nossos" docentes desempenham suas atividades, eles as desempenham sob uma relação de subordinação com os proprietários, diretores e coordenadores: há uma hierarquia inerente ao regime de salariado. Por meio dessa relação os docentes são usados por essas instâncias "superiores" que esperam o cumprimento das tarefas, das regras predeterminadas, enfim, o cumprimento do trabalho prescrito. Mas o docente também é usado pelos colegas e pelos alunos nas relações que estabelece com eles no interior das escolas; e as prescrições também conformam o que é esperado pelos estudantes e pelos pares, os outros docentes – tanto do quadro da instituição quanto da equipe de uma disciplina escolar específica. No entanto, ao realizar a sua atividade – sendo, assim, usado –, o docente também se coloca, ele se investe na sua atividade orientado por suas próprias normas, ou seja, ele usa a si mesmo, usa seu corpo articulando suas capacidades de acordo com as demandas da situação; enfim, ele manuseia suas habilidades de forma pessoal e imprevisível em um constante movimento de adequação de normas – as suas e as de outrem.

O prescrito deve ser entendido como o conjunto de procedimentos que orienta a tarefa e, também, como parte de algo mais amplo que são as normas antecedentes. Entende-se por normas antecedentes todo um complexo que preexiste a toda situação concreta de trabalho. Esse complexo é constituído de objetos e procedimentos técnicos, de valores instituídos e construídos histórica e socialmente no âmbito de uma determinada coletividade. Em toda atividade de trabalho dá-se, assim, um debate entre as normas antecedentes – aí incluído o trabalho prescrito – com o trabalho real. E é em razão desse debate que se utiliza a expressão "dramáticas dos usos de si".

3.1.2 Usos de um *corpo-si*

Ora, considerando que toda atividade industriosa humana, sobretudo a atividade de trabalho, implica sempre o uso de si por si mesmo e o uso de si pelos outros; que entre as normas antecedentes, as quais incluem as prescrições para a tarefa a ser desempenhada, e o trabalho real existe um espaço onde se dá o debate de normas, o drama das renormalizações efetuadas pelo sujeito; que nesse debate o vivente opera escolhas,

arbitragens e reajustamentos, ou seja, sucessivas gestões singulares em cada momento da situação; e se a noção de uso pressupõe a presença e a manifestação de um sujeito, é preciso, então, apontar para o explícito envolvimento do corpo (SCHWARTZ, 2014).

O estudioso francês indica, dessa forma, que, numa abordagem do trabalho no micronível e com a utilização do conceito de atividade, torna-se incontornável a interrogação sobre a presença enigmática de uma pessoa, de uma singularidade viva no tratamento de situações de viver. E foi nessas reflexões sobre os processos de "encarnação" manifestos em nossas respostas a solicitações e maneiras de capitalizar os encontros da vida que houve a passagem da noção de atividade de trabalho como uso de si para a expressão mais completa de dramática de uso do "corpo-si" (SCHWARTZ, 2014). Schwartz (2014, p. 259) sugere que o "corpo-si" é o lugar do debate de normas. Veja-se:

> Cabe assim entender qual é a unidade enigmática dessa entidade – o corpo-si – que acumula experiência e saberes de formas extremamente diversas, notadamente em sua relação com a linguagem, que articula patrimônio epistêmico e sensibilidade axiológica, sem deixar de estar disponível para ou restrita por microescolhas e reajustamentos que a vida não cessa de lhe propor ou impor. (SCHWARTZ, 2014, p. 259).

A tentativa permanente do corpo-si para viver em saúde a relação com seu meio a viver remete à tentativa de recentramento do meio em torno de normas próprias da pessoa no trabalho, o que, por sua vez, supõe uma "busca das exigências da vida em nós [...] principalmente porque o corpo vivo não poderia ser expulso desse esforço" (SCHWARTZ, 2014, p. 261).

Na atividade docente – e nesse ponto ela se aproxima por demais de outros segmentos do setor de serviços – o agir do professor ou da professora, esse uso de si industrioso, tem como alvo outros viventes humanos, daí seu caráter essencialmente relacional e, como desdobramento, sua natureza incomensuravelmente complexa.

> Essa arbitragem entre o uso de si por si e por outros implica forçosamente uma escolha, por ínfima que seja, incidente sobre a sequência de vida de outras pessoas, cujas modalidades de uso de seu tempo de vida [são assim levadas] em conta de modo variável por "si" industrioso. [...]. A pessoa em questão faz uma escolha de ato de trabalho de que não se podem excluir as modalidades da incidência sobre ela de um universo de valores que integram de maneiras variáveis a outra num hipotético mundo comum. (SCHWARTZ, 2014, p. 261).

Portanto, essa dimensão axiológica, esse mundo de valores que é o eixo do debate de normas, sempre esteve presente nas situações da atividade industriosa. Na docência, bem como nas demais atividades do setor de serviços, há uma dimensão invisível do trabalho: "[...] toda sequência de atividades industriosas envolve arbitragens, debates, imersos num mundo social em que a comunidade de destino é sempre eminentemente problemática, em permanente reconstrução" (SCHWARTZ, 2014, p. 261).

> Advêm dessas arbitragens decisões sempre parcialmente não antecipáveis, "renormalizações"; mesmo num nível infinitamente pequeno, os resultados dessas arbitragens – as "renormalizações" – recriam sem cessar uma história: "ocorre continuamente algo novo" que, obrigando-nos a escolher, forçam-nos a *nos escolher*, na qualidade de seres às voltas com um mundo de valores. Daí vem a ideia de que esse *uso de si* é uma imposição contínua dessas micro-escolhas permanentes e disso surge a expressão do trabalho como *dramática* do uso de si. Por fim, a atividade industriosa se torna cada vez mais um *encontro de dramáticas do uso de si*, a de um agente no trabalho e a do usuário, do cliente, do paciente, do aluno etc. (SCHWARTZ, 2014, p. 261, grifo no original).

O reconhecimento da manifestação da presença de um corpo na atividade de trabalho – e no caso específico desta pesquisa, na atividade docente no ensino médio privado na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba – deve trazer consigo o reconhecimento também da tentativa do ser vivo de recentramento das restrições e recursos dos meios de vida em torno de suas próprias normas históricas de vida e saúde, pois, afinal, todo vivente quer ser o sujeito de suas normas (cf. CANGUILHEM, 2012), isto é, quer exercer o seu potencial normativo ou, em suma, realizar a sua ininterrupta gestão de arbitragens. Para Schwartz (2014) o suporte dessa gestão não poderia ser outro do que o ser encarnado, o corpo-si; pois o trabalho como uso de si é uso de um corpo-si.

> O debate entre o uso de si por si e o uso de si por outros, a inevitável arbitragem, e, portanto, a presença de valores que possibilitam as escolhas, as resultantes das dramáticas em termos de recentramento, "renormalizações", investem e se infiltram nos circuitos hierarquizados do agir que há em nosso corpo. Um *mundo de valores*, termo eminentemente obscuro mas cuja presença em nós é indubitável, logo, um mundo em desaderência com relação a nossa presença no mundo *hic et nunc*, se dissemina em nossas conexões nervosas e fibras musculares para impor normas ao nosso agir. (SCHWARTZ, 2014, p. 263, grifo no original).

A noção de corpo-si – das dramáticas do corpo-si – favorece a ampliação das possibilidades para a compreensão da complexidade das atividades humanas, entre elas a que é dotada de maior centralidade, o trabalho. Para o pensador francês o corpo-si traz uma tríplice ancoragem, a saber: a biológica – referente a um corpo dado no nascimento e que traz consigo uma busca por saúde; a histórica – já que as normas são a substância

das dramáticas e só adquirem sentido num determinado período histórico; e a singular – pois cada situação e experiência são únicas. Trabalhar é, assim, firmar uma coesão entre essas três dimensões no trato dos debates de normas que estão sempre presentes nos encontros industriosos.

3.2 A atividade de pesquisar a atividade de trabalho

3.2.1 Os testemunhos

Toda atividade humana pressupõe o encontro de conhecimentos prévios – experiências – e a imprescritível experiência viva do instante. Em toda atividade de trabalho humano há um complexo preexistente cuja substância é feita de conhecimentos (experiências, saberes, técnicas, jeitos de fazer eivados por valorações sedimentadas social e historicamente), as normas antecedentes. É com base nestas que se estabelecem as regras prescritas para os artífices de quaisquer ofícios. Porém, na experiência viva do trabalho ocorre a fricção entre o prescrito e o trabalho real, ou seja, o debate de normas que faz deste último algo sempre inédito, mesmo que parcial ou minimamente. As novas experiências vão sendo agregadas e transformam aquele patrimônio original, isto é, realimentam e alteram o rol dos conhecimentos anteriores, dialeticamente.

Entre as diversas atividades humanas inclui-se, evidentemente, a da pesquisa científica. A situação de pesquisa é, portanto, uma situação de trabalho orientada para o objetivo específico de produzir saberes que reivindicam o *status* de ciência. No caso do presente estudo pode-se afirmar que foi realizada uma atividade de trabalho de pesquisa com o fito de empreender uma aproximação da atividade de trabalho docente no âmbito das escolas privadas de ensino médio da região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Partindo de uma determinada conceituação da atividade de trabalho em geral foi anunciado o interesse maior pela atividade de trabalho docente, bem como pelas suas especificidades; porém, dos vários níveis da docência, a investigação privilegiou os profissionais do ensino médio; e, afunilando ainda mais, os profissionais das escolas particulares. O principal desafio colocado ao pesquisador foi o de gerir o confronto imprevisível entre a ambição epistemológica e o ineditismo, do ponto de vista ergológico, das situações de trabalho; em suma, produzir conhecimento sobre a docência nas escolas privadas de ensino médio de uma determinada região sob a perspectiva da ergologia.

O encontro entre o polo do conhecimento – aquele complexo de normas antecedentes concernentes à academia em geral e ao campo de estudo específico, tais como os conceitos, teorias, procedimentos, saberes mais ou menos estabilizados – e o polo da experiência – aquele do ser que vivencia concretamente o inédito das situações cotidianamente – não poderia ser concretizado sem o reconhecimento prévio da incultura recíproca desses polos e por meio de uma aproximação entre eles com o objetivo de se conhecer melhor o que de fato se passa no interior das escolas e de suas salas de aula.

O trabalho de pesquisa com docentes que atuam em escolas privadas tem limitações para a sua efetivação, pois em se tratando de instituições particulares o acesso para a observação das atividades *in loco* é difícil, tanto como o acesso às fontes documentais.[43] Outro ponto é a dificuldade para conseguir colaboradores para a pesquisa: muitos docentes justificam com a falta de tempo – já que a maioria tem uma carga horária extensa e, geralmente, atua em várias cidades; ou mesmo com o receio de sofrer retaliações da empresa – não obstante o compromisso do anonimato. Apesar dessas dificuldades foi possível a realização de entrevistas com docentes que atuam na região e em variadas escolas privadas de ensino médio e pré-vestibulares ou preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Mas, seria possível abordar a atividade sem poder observá-la, isto é, somente por meio de entrevistas? Este foi um limite colocado pelas circunstâncias, de forma que essa investigação circunscreveu-se a uma aproximação não da atividade de trabalho, mas da atividade de falar sobre a atividade de trabalho.

A aproximação em relação aos docentes realizada pela pesquisa aqui relatada deu-se, assim, na situação de entrevista que também é uma situação de trabalho. Nessa situação ambicionou-se intentar um aproximação da atividade de trabalho que foi por eles dita em seus depoimentos como formas dos usos de si. Tomando um sujeito, um corpo-si imerso no seu meio de trabalho e vivenciando os usos nas situações em que realiza sua atividade, o depoimento torna-se testemunho dos usos de si nas situações de trabalho. A linguagem é, assim, a mediadora do encontro entre o polo do conhecimento e o polo da experiência: uma mediação tanto complexa quanto problemática.

> Esta atividade de linguagem exprime a inadequação da língua na antecipação pelo conceito dos atos industriosos de cada trabalhador em suas atividades de trabalho, pois "a experiência viva e ativa do trabalho não pode jamais ser adequadamente pré-

[43] Foi feito contato com a direção de algumas das escolas para o acesso e a observação, mas todas recusaram com o argumento de que isso não faz parte das regras da instituição.

> descrita *no instante* por ajustamentos de palavras, de sequências de frases, porque toda configuração de atividade é sempre em parte inédita". Ela convoca o ser em sua totalidade, o "sujeito", que a gere, antecipa acontecimentos, acasos, variáveis não-antecipáveis, não-definíveis, não-formalizáveis, não-tematizáveis pelo conceito. O ser vivo humano realiza, portanto, no encontro entre conhecimento e experiência, outra antecipação. Esta antecipação é a própria atividade de conceituação, porém no entrecruzamento da dupla dimensão da norma, em processo neste encontro enquanto expressão do uso de si por si: a autolegislação ou auto-gestão, no "instante" imprescritível, já referidos. Essa outra antecipação é a própria atividade ergológica, a atividade humana mais geral, e, como [tal], ela não é apreendida pela antecipação da atividade do conceito, do modelo, e, portanto, ela não é passível de ser formalizada, definida, prescrita. Ela é não só imprescritível, mas também *não-tematizável*, por ser da ordem do "sujeito" – de sua presença no mundo. (ROSA, 2003, p. 151-152, grifo no original).

De acordo com Rosa (2003) o encontro entre conhecimento e experiência é atividade humana na atividade de trabalho; e um e outra são ditos pelos trabalhadores em seus depoimentos, transformando-os, imediatamente, em testemunhos, ou seja, cada trabalhador, pela palavra, pelo seu dizer, testemunha o uso de si por si e o uso de si por outros. Na elaboração do seu dizer pela palavra, do seu testemunho, cada sujeito recorre aos seus conhecimentos e experiências, "ele os julga, experimenta-os, tematiza-os, seleciona-os, organiza-os, fazendo-os inteligíveis na aproximação em direção ao outro, no caso nós, entrevistador" (ROSA, 2003, p. 152).

Trata-se de uma pesquisa predominantemente qualitativa de tipo explicativa que, por meio dos testemunhos, buscou promover uma aproximação dos usos de si geridos pelos docentes na realização de suas atividades nas situações de trabalho. Tem-se como pressuposto que os sujeitos "agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado" (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSNAJDER, 1999, p. 131). Essa natureza das pesquisas de caráter qualitativo vai ao encontro da perspectiva deste estudo, pelo fato de procurar acessar as dimensões menos visíveis do trabalho docente no ensino médio privado.

> A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas. (MINAYO; SANCHES, 1993, p.244).

Numa pesquisa científica o que orienta a escolha dos critérios da coleta de dados são as problemáticas que ela persegue e aquilo que ela pretende conhecer. Nas situações reais de ensino, no chão da sala de aula, no contato direto com o seu objeto de trabalho –

que também é um sujeito ativo – é que se dá a atividade real do(a) docente. Como eles/elas, os/as docentes, demandam os usos de si nessas situações? Ou de outra forma: como os professores e as professoras gerem a tensão do instante entre o que se espera que eles/elas façam e o que eles/elas realmente fazem? O pesquisador, por necessidade de ofício, tem o conhecimento – traduzido em conceitos e teorias – acerca do que é uma escola, do que é uma empresa capitalista, de quais são seus principais objetivos institucionais; e também do que é o trabalho de um professor e do que se espera que ele faça numa situação real de trabalho. Porém, a experiência concreta de uma situação real é algo que apenas o próprio sujeito que a experimenta é que pode nos permitir uma aproximação na direção daquilo que ele vive ou viveu. No encontro do conhecimento com a experiência – uma situação de trabalho dialógica – são os sujeitos, no caso os docentes, os que podem nos dizer algo das situações concretas nas quais estão inseridos e, portanto, a eles devem ser solicitados os testemunhos.

Argumentando sobre o uso desse tipo de fonte, Khoury (2001, p. 81) considera que se constitui em "instrumento útil na investigação da complexidade e da dinâmica social, por sua natureza peculiar, marcada por um processo de diálogo entre duas pessoas, por meio do qual se produzem versões únicas da realidade social". De acordo com a autora, no decorrer de seu trabalho, foi possível desenvolver certa

> habilidade no sentido de perceber, nas nuanças das conversas, nas fabulações, nos silêncios e omissões, uma pluralidade de perspectivas, temores, diferenças, tensões e limites impostos, expressos como expectativas imaginadas e não escolhidas, sonhos arquitetados e não realizados, e perigos eminentes e, de justeza, contornados. (KHOURY, 2001, p. 82).

Khoury (2001) afirma que o que chama a atenção nas fontes orais é a questão da subjetividade da narrativa e indica que elas são como textos portadores de um enredo e, dessa forma, são interpretações construídas pelos sujeitos.

> O que é produzido por meio dessa conversa é fruto não somente do que os entrevistados dizem, mas também do que fazemos como [pesquisadores], criando uma narrativa cuja importância está em ser única. Cada pessoa, valendo-se dos elementos de sua cultura, socialmente criados e compartilhados, conta não apenas o que fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez. As fontes orais são únicas e significativas por causa de seu enredo, ou seja, do caminho no qual os materiais da história são organizados pelos narradores para contá-la. Por meio dessa organização, cada narrador dá uma interpretação da realidade e situa nela a si mesmo e aos outros e é nesse sentido que as fontes orais se tornam significativas para nós. (KHOURY, 2001, p. 84).

A utilização de entrevistas como ferramenta de coleta de dados coloca, no entanto, o problema da memória, pois afinal "o que se recolhe são memórias individuais, ou, se for o caso de entrevistas de grupo, memórias mais coletivas, e o problema aí é saber como interpretar esse material" (POLLAK, 1992, p. 201). A memória é um fenômeno individual e, ao mesmo tempo, social; um fenômeno que é construído coletivamente e que está sempre sujeito a mudanças constantes. Entre os elementos que a constituem podem-se elencar os acontecimentos vividos pessoalmente, os acontecimentos que não se situam no espaço-tempo de uma pessoa ou grupo – mas que fazem parte de uma memória herdada, geralmente, como resultado de uma socialização política ou histórica, pessoas ou personagens que nem sempre fazem ou fizeram parte diretamente das experiências do entrevistado, além dos lugares da memória, "lugares particularmente ligados a uma lembrança, que pode ser uma lembrança pessoal, mas também pode não ter apoio no tempo cronológico" (POLLAK, 1992, p. 202). A memória é, assim, em parte herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa e sofre flutuações em função do momento em que ela é articulada ou em que ela está sendo expressa, pois as preocupações do momento constituem-se num elemento de estruturação da memória. A memória é um fenômeno construído e ela é também seletiva, pois na sua estruturação promove eleições ou expurgos deliberados ou não, conscientes ou não. É, portanto, um objeto de disputa. Pollak (1992, p. 204) argumenta ainda que, "quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade". E refere o que é esse sentimento de identidade:

> É a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros. (POLLAK, 1992, p. 204).

A memória é, portanto, um elemento importante e decisivo na constituição do sentimento de identidade tanto individual como coletiva. E tanto que memória e identidade são também valores extremamente disputados nos conflitos sociais e no interior dos grupos sociais.

Pollak (1989) destaca – referendando-se em Halbwacks – a força dos diferentes pontos de referência que estruturam nossa memória e inserem-na na memória da coletividade a que pertencemos. Esses diferentes pontos são os indicadores empíricos da memória coletiva de um grupo determinado, uma memória que é estruturada com suas

hierarquias e classificações e que fundamenta e reforça os sentimentos de pertencimento e as fronteiras socioculturais (POLLAK, 1989). Novamente recorrendo a Halbwacks, Pollak (1989) destaca as funções positivas desempenhadas pela memória comum, como a de reforçar a coesão social por meio da adesão afetiva ao grupo, o que justifica o termo "comunidade afetiva".

O autor chama a atenção para o fato de que a história oral ressaltou, ao privilegiar os excluídos, a importância de memórias subterrâneas que se opõem à memória oficial e – acrescento – àquelas dotadas de maior visibilidade. "Essas memórias subterrâneas que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados. A memória entra em disputa" (POLLAK, 1989, p. 4).

O trabalho com fontes orais, como os testemunhos coletados em entrevistas, destaca, portanto, a clivagem entre a memória oficial, dominante ou mais visível das memórias subterrâneas, assim como a significação do silêncio, das omissões e do não dito. As lembranças são perpassadas por zonas sombrias, por fatos que são omitidos ou deletados consciente ou inconscientemente, além da angústia diante do temor de não ser compreendido ou ser mal compreendido. Afinal, é a fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, que separa uma memória coletiva subterrânea de grupos sociais específicos de uma memória coletiva organizada, oficial ou com maior poder de convencimento.

Pollak (1989) considera que é preciso reconhecer e refletir sobre até que ponto o presente colore o passado e que é conforme as circunstâncias que ocorre a emergência de certas lembranças é que tal ênfase é dada a um ou outro aspecto. Esse quadro sugere a permanente interação entre o vivido e o aprendido, entre o vivido e o transmitido, e tudo isso se aplica a toda a forma de memória.

Mais afinada com a perspectiva ergológica, porém, Rosa (2003) considera que por meio dos seus testemunhos os sujeitos expõem os usos de si por outrem e os usos de si por si mesmos.

> Os [professores e professoras] *dizem* desses usos nos testemunhos, que já no ato da entrevista deixaram de ser depoimentos pela *palavra*, tornando-se testemunhos, porque é ela aproximação do *si* em direção ao outro através de suas atividades de trabalho real onde têm lugar esses usos. É a palavra, pois, *testemunha*. Os testemunhos tematizam, explicam, diagnosticam o que é vivido naquele processo de reconfiguração do uso de si: *a densificação da dimensão gestionária do trabalho*. Esta é o núcleo reiterado em todos os testemunhos e organiza-os, ou seja, é o uso de si que é reiterado e também organiza os testemunhos. Portanto, o testemunho é história individual e também social. (ROSA, 2003, p. XXIV, grifo no original).

Várias problemáticas envolvem a relação entre o trabalho e a linguagem. Os ergologistas argumentam que

> é preciso não se deixar enganar por uma espécie de descontinuidade que se teria vivido – no decorrer de vidas humanas – entre o período taylorista, no qual, com efeito, era teoricamente proibido falar uns com os outros no trabalho, e o período das novas ou novíssimas tecnologias do início do ano 2000, em que, ao contrário, não se pararia de falar nas empresas. (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.133).

Sobre as hipóteses de que não há muito a dizer do trabalho e que os trabalhadores têm uma linguagem pobre para falar sobre o trabalho, a perspectiva ergológica considera que ambas são falsas, pois o trabalho não é nada simples e o trabalhador possui sua própria linguagem. As trocas linguageiras, na verdade, adquirem um sentido próprio no âmbito de determinando *métier*.

> A partir do momento em que se leva a sério a atividade, chega-se à conclusão de que há realmente alguma coisa a ser vista no trabalho. Nesse momento, reintegram-se as trocas linguageiras envolvidas nessa tensão geral que compreende toda a atividade. Procura-se compreender tais construções linguageiras – que, à primeira vista, são surpreendentes – como sendo subversões da linguagem, invenções mais ou menos bem ajustadas às situações locais e que, portanto, as acompanham e permitem sua eficácia, ainda que seja como frequência estritamente incompreensíveis para quem não se encontre na referida situação – o que é normal: incompreensíveis, justamente porque estão sendo criadas em função da singularidade da situação e dos problemas singulares colocados pela situação. (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 136).

Em suas "conversas sobre a atividade humana" (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007), Schwartz indica duas dimensões da relação trabalho e linguagem: 1) a dimensão da linguagem cotidiana, no ardor do trabalho, no encadeamento da atividade, que não se caracteriza como uma linguagem empobrecida; e 2) a dimensão voltada para o conceito, a linguagem enquanto meio no qual se fabricam conceitos; estes têm uma dimensão muito mais distanciada em relação à história e à atividade (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.141).

No caso da docência podemos pensar nas trocas linguageiras entre os próprios docentes e na linguagem – nos seus mais variados formatos – como um dos principais instrumentos de trabalho. Numa situação de entrevista o docente é solicitado a falar sobre seu trabalho, isto é, a realizar a atividade de falar sobre a sua atividade. No encontro propiciado pela entrevista a linguagem realiza a mediação entre o conhecimento e a experiência. Porém, como nos alerta a ergologia, a linguagem tem papel importante na

atividade, mas a atividade ultrapassa o que as palavras podem dizer sobre ela (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 141).

Dos testemunhos coletados nas situações de entrevista emergiram tanto regularidades (médias, constâncias, redundâncias) quanto singularidades (o inédito, o imprescritível, o ínfimo, o resíduo); e disso já se podem antecipar duas conclusões: 1) não obstante as regularidades, há sempre as singularidades, ou seja, há sempre algo de novo em cada situação de trabalho – essa constatação inviabiliza o chamado "ponto de redundância", pois, no limite, será sempre inalcançável ou apenas um ponto de, no máximo, relativa saturação; 2) o foco do estudo está nos testemunhos mais relevantes por sua qualidade – mesmo que determinado elemento apareça uma única vez, como também pela recorrência, já que é possível analisar o quantitativo de uma maneira qualitativa. Contudo, se o quantitativo remete a números e o qualitativo remete a valores, qual é o testemunho considerado de boa qualidade? O que deve graduar a qualidade é a coerência com a realidade empírica em confronto com o aporte teórico-metodológico adotado e com vistas aos objetivos do estudo; e tudo isso sob a égide das referências axiológicas, das concepções éticas e das opções políticas do pesquisador.

3.2.2 Sobre as testemunhas

Com o propósito de investigar a atividade docente no ensino médio privado optou-se por professores e professoras que atuam em escolas particulares de porte médio – em torno de trezentos a seiscentos alunos – e que tivessem pelo menos cinco anos de carreira no magistério privado de ensino médio e atuando na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. É importante frisar que o estudo não foi focado em uma instituição ou grupo de instituições, mas em professores e professoras que atuaram e atuam em várias escolas privadas diferentes.

A opção pelo Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba deveu-se, em primeiro lugar, ao fato de ter sido precisamente nessa região que tive a oportunidade de vivenciar vários anos de docência, isto é, minha trajetória profissional foi construída precisamente nessa área. Foi essa experiência ao lado de muitos colegas e por vários anos que fez brotar as inquietações que suscitaram a possibilidade desta pesquisa e, além disso, a escolha favoreceu o trabalho de pesquisa em termos de contatos com os pesquisados, ou seja, viabilizou de forma mais efetiva o trabalho de campo, por ser o local no qual resido.

A investigação e os seus resultados concernentes a esse recorte geográfico poderão também ser usados, oportunamente, por outros estudiosos como amostra, contraponto ou referência para a análise de outras regiões do país.

Mapa 1 - Região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba

Fonte: <https://blogosfera.us/mapa-triangulo-mineiro-e-alto-paranaiba/>. Acesso em: 19 set. 2018.

O encontro com os docentes se iniciou com o acesso a eles e se estendeu até a realização das entrevistas. Nesses contatos foram explicitados os objetivos da pesquisa e discutida a possibilidade de colaboração, bem como a solicitação da indicação de outros colegas que possam oferecer contribuições relevantes, isto é, método da "bola de neve" ou "corrente". Foi estabelecido um primeiro contato com o/a professor(a) 1 (P.1) e, após a coleta da entrevista, o/a P.1 foi solicitado(a) a indicar outro(a) docente que ele/ela achasse relevante para o estudo. Ao P.2 foi feita a mesma solicitação e assim sucessivamente. No entanto, não foi um percurso totalmente contínuo, tendo em vista que alguns indicados não mostraram disposição – por motivos diversos – a conceder a entrevista, o que exigiu um retorno ao docente anterior, até por mais de uma vez, para uma nova indicação.

Para a preservação da identidade dos(as) entrevistados(as) foi adotada a nomeação P.1, P.2, P.3..., seguindo a ordem cronológica das entrevistas. Sendo o estudo de tipo qualitativo-explicativo, o seu propósito não foi o de utilizar grandes quantidades de entrevistas ou buscar dados e informações quantificáveis, mas de explorar os depoimentos mais relevantes e significativos por sua capacidade de expressar e revelar as possibilidades e os limites dos usos de si nas situações reais de trabalho.

A própria situação de entrevista é entendida como uma situação de trabalho e, desse modo, pressupõe o estabelecimento de relações de trabalho entre os trabalhadores entrevistados e o trabalhador-pesquisador, relações de interdependência mediadas pela linguagem. Pressupõe também a existência de normas antecedentes que orientam o trabalho e, claro, o debate de normas e os usos de si pelos entrevistados e pelo entrevistador. O momento da entrevista é o do encontro entre o conhecimento e a experiência, um encontro no qual os polos não se hierarquizam, em que não há a submissão de um ao outro, mas uma aproximação entre os conceitos e os centros de renormalização e, por consequência, uma aproximação em relação às atividades do trabalho real (ROSA, 2003).

O Quadro 2 apresenta a sequência dos entrevistados, bem como algumas informações sobre cada um deles e delas.

Quadro 2 - As testemunhas

Docente	Disciplina	Nascimento	Início*	Sexo	Data da entrevista
P.1	Geografia	Set. 1960	1991	M	12/09/2017
P.2	Geografia	**/1983	2002	M	10/10/2017
P.3	Geografia	Mar. 1988	2007	M	17/03/2018
P.4	Química	Mar. 1976	2000	M	08/04/2018
P.5	Redação	Out.1979	2012	F	16/10/2018
P.6	Redação	Set. 1981	2000	F	02/11/2018
P.7	Química	Nov. 1967	2014	F	04/12/2018
P.8	Artes	Mar.1996	2015***	F	15/12/2018

*Atuação no ensino médio privado na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba
** Não informado pelo docente
*** Como assistente de outro professor

Um ponto a ser destacado é que nas instituições privadas da região pesquisada há um predomínio de professores e, consequentemente, um número reduzido de professoras.[44] Essa preponderância de homens, embora não apareça nos testemunhos dos professores, foi ressaltada por três das entrevistadas. Quando questionada sobre a presença maior de homens ou de mulheres, a P.8 relatou:

> No ensino médio tem mais homens eu acho... eu acho que inclusive... está bem... eu acho que agora está bem... eu acho que está bem heterogêneo assim... [pensando]... eu acho..., mas eu sinto a presença masculina mais forte no ensino médio... até de uma aclamação dos alunos assim.

[44] Foi em razão desse fato que se solicitou, a partir do P.4, a indicação, preferencialmente, de uma mulher para a entrevista seguinte, o que foi atendido.

Instada a falar sobre a questão, a P.7 foi mais incisiva:

> Eu [nome da P.7] sou mulher numa área de homens... pode fazer um levantamento aí... quantas professoras de Química você conhece que dão aula nas escolas privadas? Elas estão na universidade... e aí eu sinto uma restrição por causa disso, talvez se você me perguntasse assim: é... por que eu não estou no ensino médio efetivamente falando [a P.7 atua somente no ensino fundamental II]? Talvez porque eu seja mulher! E existe aquele estereótipo né... ah, a professora que cuida ou a professora...[...]... eu já escutei de aluna: "Não... não... você é muito boa até o oitavo ano, do nono para frente a gente quer aula com homem".

Avaliando a sua relação com os colegas professores, a P.7 concluiu:

> Eu tenho um relacionamento bacana com a grande maioria dos colegas de trabalho e... talvez porque eles estejam muito seguros de que eu não vou concorrer com eles no ensino médio, por exemplo... acho que todos eles sabem... sentem isso, porque isso é uma coisa que ninguém fala, mas todo mundo sabe que é assim...

O predomínio masculino no ensino médio privado também foi destacado pela P.6 quando solicitada a falar sobre a relação com os colegas e as colegas.

> Na verdade os colegas né... porque são poucas as mulheres... no pré-vestibular... acho que na instituição [em] que eu estou trabalhando especificamente as aulas do pré-vestibular acho que nós somos umas quatro mulheres... de uma equipe que deve ter trinta e tantos professores... no ensino médio... primeiro e segundo anos nós somos acho que três... três professoras... no terceiro ano sou só eu... terceiro ano e pré-vestibular [...] só eu de mulher... todos os outros professores são homens...

A constatação da existência de um número maior de homens em detrimento do número de mulheres entre os docentes do ensino médio privado suscita a problematização do processo de feminização do magistério (ver HYPOLITO, 1997), pelo menos no período mais recente e no contexto das escolas privadas na região da pesquisa.

O Quadro 3 – referente a todo o estado de Minas Gerais – revela, no entanto, que o predomínio masculino no ensino médio privado não é tão grande como sugerem os testemunhos.

Quadro 3 - Número de Professores, dependência administrativa (privada), etapa de ensino (ensino médio) por Sexo - Minas Gerais, 2013 a 2018

SEXO	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Masculino	4.902	4.937	4.990	5.039	5.056	5.034
Feminino	4.850	4.864	4.858	4.921	4.867	4.766
Total	9.752	9.801	9.848	9.960	9.923	9.800

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais/UFPR a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP

Foi aludido anteriormente que o critério mínimo exigido para a indicação e colaboração com o presente estudo era ter pelo menos cinco anos de experiência atuando no ensino médio privado na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba; entretanto, no momento de iniciar a entrevista a P.7 informou-me que, não obstante sua vasta experiência com a docência – no ensino superior (público e privado) e no ensino médio (público) – no momento atual ela estava atuando apenas no fundamental II. A P.8, por sua vez, alertou-me para o fato de que iniciou o seu trabalho na docência como assistente de outro professor no ensino médio privado em 2015 – quatro anos de carreira no segmento, portanto – e que somente em 2017 assumiu diretamente as aulas. Embora os dois casos não se enquadrassem totalmente nos critérios estabelecidos para a pesquisa, coletei os dois testemunhos por considerá-los significativos para o estudo.

Capítulo 4

Os testemunhos dos trabalhadores: usos de si

Neste capítulo são analisados os conteúdos das entrevistas com os professores e professoras do ensino médio privado – os seus testemunhos – à luz dos referenciais teórico-metodológicos e dos objetivos da pesquisa, ou seja, o capítulo tem como foco o encontro entre o conhecimento e a experiência e apresenta, dessa forma, os achados propiciados pela aproximação em relação às formas como os docentes demandam os usos de si. A intenção foi a de identificar dizeres singulares relevantes e as redundâncias ou elementos que são repetidamente nomeados pelos pesquisados para, por meio deles, apresentar as categorizações que emergiram dos testemunhos e confrontá-las com os objetivos específicos do estudo. O texto está dividido em três seções: a primeira contempla aspectos do percurso profissional dos docentes, tais como a formação inicial, a entrada no mercado de trabalho e a avaliação da carreira; na segunda seção são abordadas as características gerais das instituições onde os docentes atuam, isto é, os cursos que oferecem, a estrutura física e as condições de trabalho; a última seção é dedicada à atividade de trabalho dos docentes: a rotina semanal, o planejamento e realização das aulas, a relação com a direção, com os colegas de profissão e com os alunos e pais.

4.1 Aspectos da formação inicial e do percurso profissional

4.1.1 Formação inicial: predisposição ou necessidade?

Por que professor(a)? Embora essa indagação não tenha sido usada nas primeiras entrevistas, ela acabou por requerer um lugar no instrumento de coleta dos testemunhos à medida que o trabalho de campo era paulatinamente realizado, isto é, sua inclusão foi, certamente, resultado de um debate de normas, de uma renormalização das prescrições ocorridas no aqui e agora das atividades de entrevista.

Não obstante as ressalvas, o fato é que se tornou o ponto de partida para o trabalho de coleta dos testemunhos nos encontros entre o conhecimento e a experiência ambicionados pela pesquisa e tendo como alvo destacar as condições que propiciaram o início do percurso profissional. Das respostas pode-se depreender que professores e

professoras tiveram diferentes expectativas acerca da profissão docente quando iniciaram seus cursos universitários, ou, de uma maneira mais clara, ficou evidente certa predisposição das mulheres, ao passo que entre os homens ganhou relevo a sensação de que se tornaram professores por um acidente de percurso – e que pode ter sido causado pela necessidade efetiva de trabalhar.

Dos oito entrevistados e entrevistadas para a pesquisa, sete tiveram sua formação inicial em universidade pública federal, sendo que apenas a P.5 graduou-se numa instituição privada. P.1, P.2 e P.3 fizeram o bacharelado e a licenciatura em Geografia e o P.4 fez o curso de Odontologia e, mais tarde, a licenciatura em Química numa instituição privada. A P.5 e a P.6 fizeram o curso de licenciatura em Letras; a P.7 fez o curso de Química; e a P.8 o curso de licenciatura em Artes Visuais e está concluindo o bacharelado.

O P.1 lembrou que quando iniciou o curso só havia a opção pela licenciatura e que um grupo de alunos do qual fez parte iniciou um movimento para a inclusão e valorização do bacharelado, pois não tinha interesse na licenciatura; atualmente, no entanto, agradece muito por tê-la feito, pois foi fundamental na sua vida profissional posterior. O P.3, por sua vez, recordou que quando fez o curso – na época já tinha tanto o bacharelado como a licenciatura – não tinha interesse na licenciatura, mas fez mais por conveniência, já que o curso oferecia a possibilidade de sair com os dois diplomas. O P.4, formado em Odontologia e professor de Química, relatou que só mais tarde fez a licenciatura numa universidade particular.[45] A P.6 ressaltou que quando fez o curso de graduação o bacharelado tinha acabado e que, por isso, fez a licenciatura dupla em Português e Inglês. A P.8 relembrou que sua primeira opção era o curso de Arquitetura, mas que se "redescobriu" no curso de Artes Visuais.

É importante destacar que num contexto de déficit de professores e de crescimento do ensino privado – no qual as escolas particulares necessitam cada vez mais de mão de obra, que essa mão de obra seja formada e oferecida, principalmente, pelas instituições públicas, ou seja, no âmbito desse estudo e no que se refere à formação dos docentes que colaboraram com a pesquisa –, há um protagonismo da universidade pública federal.

O P.1 destacou que não tinha como meta ser professor e o P.3 revelou que não era a intenção caminhar para o lado da licenciatura; já o P.4 fez primeiro o curso de

[45] Com a LDB/1996, passou a ser exigida a licenciatura para atuação na docência. Mais recentemente, a Lei 13.415/2017 – reforma do ensino médio – passou a permitir a ministração de conteúdo por docente não habilitado na área específica por meio do critério de "notório saber".

Odontologia e somente após já estar na docência por alguns anos é que fez a licenciatura – e numa universidade particular. Entre as professoras é diferente: a P.6, que iniciou a carreira docente antes mesmo de concluir a graduação atuando como voluntária, afirmou que "se tem que ser professora? Então vou começar de alguma forma"; e a P.7 foi enfática ao declarar: "eu nasci professora".

Chama a atenção o relato dos professores de que não tinham, quando iniciaram seus respectivos cursos superiores, a intenção de se tornarem docentes, ao passo que as professoras indicaram já estarem cientes dessa intenção desde a formação. Portanto, num segmento em que há grande predomínio masculino, são os homens os que não pretendiam, de início, tornarem-se professores; e as mulheres, as que já tinham, antes mesmo de iniciar a trajetória profissional, certa convicção de entrar na profissão. Novamente vêm à tona a problemática acerca da feminização do magistério e a suposta identificação entre trabalho docente e o trabalho de mulheres, entre a prática educativa e as habilidades femininas (ver HYPOLITO, 1997).

De acordo com a avaliação do P.4, o curso de formação é importante porque dá ao professor uma base teórica fundamental para uma "prática que se renova todos os dias, a cada sala que você entra, a cada turma que você entra, você vai sempre melhorando, aprimorando a técnica da aula". Afinal, "nada mais importante para a sala de aula do que o convívio, os anos de estrada...". Pela postura do professor percebe-se que ele reconhece a importância da formação inicial, porém, deixa clara também a sua percepção de que é a atuação prática no interior das escolas e por um determinado tempo – uma formação continuada – que vai lapidando o trabalho do docente, isto é, aprimorando a técnica.

Os testemunhos indicaram, assim, a importância das universidades públicas na formação de professores, embora, sobretudo entre os homens, seja notória a indicação de que a licenciatura não era a primeira opção. A formação inicial foi considerada pelos entrevistados como importante, não obstante a consideração de que o aprendizado profissional se realize, de fato, durante o exercício cotidiano da profissão. Essa constatação nos remete às discussões de Lüdke e Boing (2012) sobre o processo de autoformação e de desenvolvimento profissional mediante as práticas do dia a dia próprios da docência, ou seja, como a "coisa" passa ele, o docente, só aprende ao passar pela "coisa".

Recorrendo às reflexões ergológicas acerca da competência industriosa de homens e mulheres no trabalho que é, segundo aquelas, uma síntese de ingredientes complexos (SCHWARTZ, 1998; SCHWARTZ; DURRIVE, 2007), é importante salientar que o

gesto competente que é esperado de um profissional pressupõe o domínio de saberes e conhecimento prévios que dizem respeito àquele complexo que se denomina de normas antecedentes.

> Toda uma série de códigos, de saberes, de linguagens que enquadram uma situação. [...] agir em competência em uma situação dada é, em certo grau e mais ou menos, dominar uma parte desses elementos de protocolos, que podem ser avaliados, fixados, determinados – *antes mesmo* que a ação ou a situação seja criada [...]. (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 210, grifo no original).

Nos cursos de licenciatura, onde se dá a formação inicial, o eventual futuro docente tem contato com esses "elementos de protocolos" que são, não obstante a sua descontextualização em relação às situações reais de trabalho, imprescindíveis para orientar o profissional na execução de suas tarefas futuras. É certo que na atividade real, no chão da sala de aula, esses protocolos nunca são implementados da mesma forma como foram antecipados, pois, afinal, cada situação de trabalho pressupõe sempre algo de inédito, mesmo que minimamente, já que a vivência de uma experiência jamais se repete integralmente (SCHWARTZ, 2000a, 2011). Daí a percepção de uma "prática que se renova todos os dias" ou o "aprimoramento da técnica" – como disse o P.4.

4.1.2 Monitorias: contatos iniciais com a situação real

A entrada no mercado de trabalho pelos docentes do ensino médio privado ocorre, geralmente, por meio das monitorias. Na condição de monitor o graduando, pelo menos na maior parte dos casos, atua como auxiliar do docente titular da disciplina: além de poder assistir às aulas, ministrando até alguns dos conteúdos, o monitor ajuda na correção das avaliações, atua como fiscal de provas e simulados e trabalha, sobretudo, nos plantões de dúvidas que é oferecido aos estudantes.

O P.2 ressaltou que ainda no primeiro ano de faculdade conseguiu a vaga de monitor numa escola privada, posição que manteve por dez meses antes de assumir aulas regulares. O P.3 relatou que recebeu um convite para ser monitor – estava no segundo ano de faculdade – de um colega que já trabalhava como docente. Embora não fosse seu projeto inicial, pois seu foco era o bacharelado, começou a trabalhar como monitor e dois anos depois assumiu suas primeiras aulas regulares. O P.4 lembrou que antes mesmo de entrar na faculdade já dava aulas particulares de Química e logo recebeu convite para atuar como monitor. Pouco tempo depois, logo após ter sido aprovado no vestibular da

Universidade Federal de Uberlândia (UFU) para o curso de Odontologia, já assumiu aulas como professor regular. A P.6 revelou que antes de terminar o curso de graduação já atuava como voluntária num cursinho preparatório gratuito para vestibulares oferecido pela própria UFU e que, quase na mesma época, passou a trabalhar como monitora num colégio privado.

Diferentemente dos anteriores, a P.5 afirmou que com metade do curso de graduação ela ingressou no sistema público de educação do estado de São Paulo onde atuou por mais ou menos dez anos. Quando se deu a transferência da família para Minas Gerais em 2012 é que passou a trabalhar no ensino privado. A P.7 destacou que após o fim da graduação em meados de 1994 teve experiências no ensino superior (público e privado) e no ensino médio público e que após "um hiato entre o fim do mestrado e a criação do filho" é que ingressou no ensino privado em 2014. Já a P.8 ressaltou que ingressou no curso de Artes Visuais em 2014, que em 2015 passou a trabalhar como auxiliar – na condição de monitora – de um professor que atuava em uma escola particular e somente em 2017 assumiu, de fato, aulas regulares no ensino médio privado.

Dos entrevistados, o P.1 e a P.7 foram, portanto, os únicos que iniciaram a carreira após a formatura; e estes, juntamente com a P.5, também foram aqueles que não passaram pelas monitorias. Dessa forma, quando se tomam os demais entrevistados, constata-se que todos iniciaram a trajetória profissional docente antes mesmo da conclusão do curso de graduação e tiveram nas atividades de monitores certa preparação prática para o exercício da profissão.

No caso da P.7 a trajetória profissional no ensino privado foi iniciada quando ela já tinha longa experiência como docente; situação semelhante à da P.5, que entrou para o ensino privado depois de praticamente uma década atuando no sistema público paulista. O P.1, no entanto, começou sua trajetória docente numa escola privada – logo após a conclusão da graduação – no período da noite e em turmas de compacto e supercompacto[46]. O docente não tinha nenhuma experiência anterior, nem mesmo como monitor. Ele fez questão de ressaltar os traumas da primeira experiência.

> Porque a pressão da necessidade de oferecer resultado e ao mesmo tempo a necessidade de você ter a estabilidade no trabalho aquilo mexia um pouco comigo... Me deixava muito nervoso, eu tinha alguns sintomas até físicos, dores abdominais, quando eu tinha que preparar a aula da noite quando eu ia chegar para dar aula eu não chegava muito bem. (P.1).

[46] Compacto: ensino médio em dois anos (quadro períodos de uma semestre cada); Supercompacto: ensino médio em um ano e meio (cada série do ensino médio é feita em um semestre).

Depois de um ano teve de sair da cidade de Uberlândia por motivo não revelado. Após o retorno, no ano seguinte, fez um teste numa outra escola privada e foi reprovado. Contudo, mesmo com esse resultado, acabou sendo chamado e assumiu aulas também em turmas de compacto e supercompacto noturnos. O fato de a instituição tê-lo contratado apesar de não ter passado no teste remete à questão do déficit de professores e às demandas das escolas; e talvez possa explicar, em parte, a estratégia das instituições em recrutar graduandos das universidades para usá-los nas monitorias como forma de preparar e garantir a sua própria mão de obra.

Poder-se-ia supor que a formação inicial é o momento de buscar o domínio sobre os protocolos a serem seguidos – o "primeiro ingrediente" da competência ou "registro um" de acordo com Schwartz e Durrive (2007) –, mas protocolos descontextualizados em relação às situações reais. As monitorias se constituem, por sua vez, numa oportunidade para os jovens aspirantes à docência exercitarem e lapidarem o seu agir competente, uma prova para a capacidade deles e delas em articular o "registro um" às situações reais, isto é, o "segundo ingrediente" da competência.

> O "segundo ingrediente" é [...] a capacidade de se deixar apropriar – quase ser impregnado – pela dimensão singular da situação, pelo histórico [...] significa o encontro de toda uma série de *interfaces que se deve operar em conjunto*, que são os ambientes técnicos, os ambientes humanos, os procedimentos, os hábitos. [...] isso é um agir, uma forma do "agir em competência", que é totalmente específico – e que está ligado à historicização da situação, ao caráter histórico, *à infiltração da história na situação de trabalho*. (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 210-211, grifo no original).

As monitorias podem ser vistas, então, como um momento inicial de imersão no histórico da situação e onde o principiante vai operar a contextualização efetiva, ou seja, poderá confrontar os saberes prévios com as situações reais.

Percebe-se que, de modo geral, antes do término da graduação a maioria dos entrevistados já estava atuando nas escolas-empresas por meio das monitorias. Não foi possível avaliar de uma forma mais precisa, pelos testemunhos, as condições em termos de salários e horários encontradas por eles nessas monitorias; porém, é importante ressaltar que elas contribuem para a inserção dos estudantes universitários no mercado de trabalho das escolas privadas e, sobretudo, se constituem num período de treinamento e preparação para o futuro docente.

4.1.3 Construindo uma trajetória ou convivendo com incertezas

Após a "entrada no mercado" o trabalho dos entrevistados é caracterizado pela atuação em várias escolas e em várias cidades diferentes, sobretudo no caso dos docentes do sexo masculino. Essa característica do trabalho dos docentes que colaboraram com a pesquisa explica-se, em parte, pela necessidade deles e delas em ter um salário pelo menos razoável, o que exige, portanto, um número excessivo de aulas por semana. Muitas das escolas não conseguem oferecer todas essas aulas, o que requer a busca de aulas em outras instituições. No entanto, algumas escolas costumam exigir a exclusividade, pelo menos na mesma cidade, o que leva muitos profissionais a também buscarem aulas fora do município em que moram. Outra questão que justifica esse quadro é a instabilidade própria do segmento privado: a redução no número de matrículas implica a redução de turmas e de aulas, além do abre e fecha de escolas que é comum no setor. Portanto, ter um número excessivo de aulas atuando em várias instituições e/ou em várias cidades diferentes, além de favorecer uma maior remuneração, pelo menos em termos absolutos, supostamente garante parte do orçamento em caso de redução de aulas ou demissão em alguma delas.

O P.1 revelou que após iniciar a carreira docente foi aprovado, no início da década de 1990, num concurso público para técnico-administrativo na UFU e que, atualmente, concilia o trabalho na universidade com aulas em duas instituições privadas de ensino médio e pré-vestibular e Enem, ambas em Uberlândia. De todos os entrevistados o P.1 é o único que trabalha em escolas privadas simultaneamente ao cargo no serviço público federal.

O P.2 disse que após o curto período de monitoria ele atuou como professor regular por nove anos numa mesma escola, mas trabalhando nas várias unidades dela, em Uberlândia, MG, Araguari, MG, e Catalão, GO. Desde 2012 ele atua numa escola de Uberlândia, MG, mas já deu aula em Uberaba, MG, e em Ribeirão Preto, SP, onde a instituição tem unidades. O P.3 trabalha, atualmente, em cinco escolas diferentes: em Uberlândia, Uberaba e Araguari. O docente revelou que em 2011 foi aprovado em concurso público para trabalhar em escola da Prefeitura Municipal de Uberlândia, mas após menos de um semestre abandonou.

> Ingressei em março, comecei a trabalhar em março de 2011, e devido às péssimas condições de trabalho, mesmo tendo um cargo efetivo, eu optei por abandonar o cargo

> em junho do mesmo ano, comecei em março e em junho, julho ali, nas férias do meio do ano, eu optei por sair, eu abandonei o cargo. (P.3).

O P.4 afirmou que desde que começou a despontar como "bom professor" ele sempre tem recebido muitas propostas de trabalho e atualmente atua em sete escolas em várias cidades da região: Uberlândia, Uberaba, Araguari, Patos de Minas, MG, e Igarapava, SP. Na visão do docente é difícil conseguir concentrar todas as aulas apenas numa cidade.

> Porque se o professor for tentar pegar todas as aulas em Uberlândia ele não consegue, por quê? Porque, primeiro, existe aquela restrição de escola para escola: "Ah! Se eu dou aula na escola A o diretor fala assim: 'Não! Se você der aula aqui para mim você não pode dar aula naquela escola B'". (P.4).

A situação das quatro professoras entrevistadas é diferente. A P.5 revelou que após iniciar sua carreira no ensino privado na cidade de Uberlândia em 2014 teve de sair da escola em que trabalhava em virtude da falência da instituição e atualmente atua em três escolas diferentes, sendo todas na mesma cidade e pertencentes ao mesmo proprietário. A P.6, depois de dois anos no primeiro trabalho, permaneceu por mais ou menos quinze anos numa mesma instituição. A professora relembrou que logo após a conclusão do curso de Graduação conseguiu ingressar na educação pública estadual como efetiva, mas que após um ano e meio pediu exoneração.

> Fiz concurso logo depois que terminei a faculdade, trabalhei no estado um ano e meio como professora efetiva, pedi exoneração para ficar só no ensino privado... fiquei no estado um ano e meio e foi o bastante para ver que não era o que eu desejava... não tanto pelo dinheiro, pelo valor... que eu sabia era... que era bem menor do que na instituição privada, mas mais pelas condições de trabalho, pelas dificuldades mesmo do ensino público... (P.6).

Atualmente a P.6 atua em duas escolas diferentes na cidade de Uberlândia, mas explicou: "Não estou numa só porque é difícil a gente acreditar que vai ter segurança numa instituição só... até porque de um ano para o outro diminui... aumenta... turmas... [...] ... então eu estou nas duas". A P.7, por sua vez, atua na mesma escola desde 2014; mas nesse período teve uma outra experiência numa instituição que já encerrou suas atividades na cidade. A P.8, depois do período como auxiliar, atuou como docente numa escola que também já não existe mais e, atualmente, trabalha em duas escolas diferentes na cidade de Uberlândia.

Portanto, embora as mulheres também tenham de atuar em mais de uma instituição, elas não atuam em cidades diferentes como ocorre ou ocorreu com os professores. A opção em não atuar em outras cidades talvez possa ser explicada por uma necessidade: a dupla jornada que é comumente associada às mulheres, ou seja, o protagonismo delas nas atividades de manutenção da casa e da família. Obviamente uma viagem no meio da semana tornaria extremamente difícil a consecução dessas atividades.

Os testemunhos revelaram também a dificuldade encontrada pelos docentes em concentrarem todas as suas aulas numa mesma cidade; o P.4 argumentou que há a questão da exclusividade, isto é, uma escola não aceita que seus professores e professoras atuem em outra escola da mesma cidade em função da concorrência, pois, afinal, "se você der aula aqui para mim você não pode dar aula naquela escola B". Contudo, foi visto que vários dos docentes atuam em mais de uma escola da mesma cidade, o que revela que essa exclusividade não é tão rígida.

Os testemunhos de outros docentes revelaram, no entanto, que a necessidade de pegar aulas em mais de uma instituição é também uma forma de amenizar a instabilidade típica das escolas privadas, além de ser uma maneira de ter um salário maior. De fato, percebe-se que nesse segmento há uma relativa oscilação no número de matrículas, o aumento ou diminuição de turmas e de aulas e é comum tanto o surgimento de novas instituições como o fechamento de outras, o que acarreta a contratação ou demissão de vários profissionais.

Todavia, não obstante essa característica, tanto o P.3 como a P.6 disseram que tiveram a oportunidade, via concurso, de ingresso na educação pública como efetivos e, logo, com relativa estabilidade; no entanto, preferiram abandonar – "devido às péssimas condições de trabalho" e "pelas dificuldades mesmo do ensino público" – e continuar no ensino privado.

O percurso profissional dos docentes que atuam no ensino médio privado e que colaboraram com o presente estudo é, portanto, marcado pela instabilidade e incerteza, características que ficaram bem explícitas pelos testemunhos. Entretanto, o fato de dois dos entrevistados revelarem que tiveram a oportunidade de atuar em instituições onde essas supostas instabilidade e incerteza são menores e, mesmo assim, fizeram a opção de permanecer no setor privado exige um questionamento acerca desse quadro: será que é de fato tão instável? Um professor ou professora que tenha uma boa relação com os alunos, que consiga fazer o seu trabalho satisfatoriamente – do ponto de vista da empresa e dos clientes – pode conseguir se manter seu cargo por bastante tempo e com uma média

salarial razoável, como é possível perceber pelo próprio trajeto profissional dos entrevistados.

Não obstante, a sobrecarga de trabalho expressa no número excessivo de aulas semanais é um emblema do setor; situação que fica mais difícil quando se agregam várias atividades extraclasses que são próprias e necessárias no caso da docência: preparação das aulas, atualizações, leituras, elaboração de atividades e provas, correções etc.

A composição de um maior salário implica, obviamente, assumir um número muito grande de aulas por semana; contudo, muitas das escolas não oferecem todas as aulas necessárias para uma composição satisfatória, daí a necessidade de buscar aulas em outras instituições. No entanto, algumas das escolas costumam exigir exclusividade dos professores e professoras, pelo menos na mesma cidade, fato que estimula a busca de aulas em outras cidades, sobretudo para os docentes do sexo masculino. Todavia, mesmo que o docente consiga muitas aulas, em várias escolas e em várias cidades diferentes e, assim, um salário razoável, há a questão da relativa instabilidade: o número de aulas depende do número de matrículas que pode variar a cada ano, semestre ou mesmo bimestre; essa variação implica maior ou menor oferta de aulas, aumento ou redução dos salários em termos absolutos, além do risco constante da demissão em função da redução de turmas ou mesmo do fechamento da empresa.

Esse é o quadro característico no qual se encontram os docentes das instituições privadas de ensino médio que participaram do estudo; e é o quadro no qual devem ser examinadas todas as estratégias peculiares que os sujeitos utilizam para nele atuarem e tentar nele permanecerem.

4.1.4 Pode-se falar em carreira no ensino médio privado?

Quando solicitados a falarem sobre a carreira docente no ensino médio privado os quatro professores entrevistados avaliaram-na de forma positiva – embora tenham salientado a instabilidade presente no âmbito das instituições privadas. Essa avaliação positiva não foi compartilhada pelas quatro professoras que questionaram, inclusive, a própria possibilidade de se falar em carreira nesse segmento em função, justamente, dessa instabilidade. De fato, quando se pensa em carreira, há a pressuposição de uma trajetória relativamente estável e materializada, entre outras coisas, numa progressão de cargos e salários, algo que, realmente, não existe no ensino médio privado. Contudo, tomando a carreira como a trajetória de um indivíduo em determinada profissão, o percurso

profissional de um docente passando por várias escolas e mesmo com grande oscilação salarial pode ser tomado como o processo de constituição de uma carreira específica, isto é, o entendimento de carreira não ser atrelado ao percurso em apenas uma instituição.

O P.1 lembrou o esforço, no início da faculdade, para a implantação do bacharelado, pois não tinha como meta a licenciatura, porém, ressaltou que a licenciatura foi decisiva para sua carreira posterior: "Então eu costumo dizer que a licenciatura veio e graças a Deus veio, foi num momento assim que eu estava precisando completar minha renda" (P.1).

O P.2 avaliou como uma carreira muito boa e se disse realizado em todos os sentidos.

> Apesar de quase três graduações... Eu não me vejo fazendo outra coisa, não me vejo atuando, por exemplo, como advogado, num escritório, apesar de ter a possibilidade de um concurso também, ainda de verdade não me chama a atenção, mesmo existindo ótimos concursos para a área do Direito, tenho... sou aprovado no exame da ordem [Ordem dos Advogados do Brasil – OAB], tenho uma especialização, mas, de verdade, tentei me desvincular e não consegui, sou muito feliz, gosto muito da profissão, tudo o que eu tenho hoje materialmente devo à profissão, me realizou em todos os sentidos. (P.2).

O P.3 afirmou que se sente realizado com a profissão, embora não fosse o que ele esperava quando era adolescente. Na visão dele as escolas privadas não são ideais, mas são melhores que as públicas em termos de condições de trabalho; no entanto, criticou a instabilidade vivida pelos docentes.

> Porque nós professores das escolas privadas nunca sabemos, por exemplo, o que teremos no ano seguinte, porque a quantidade de aulas e por consequência o nosso salário depende do número de matrículas, do número de turmas que forem formadas, então sempre fica essa expectativa, chega ali os meses de novembro e dezembro você fica com uma pulguinha atrás da orelha: "Nossa! Quantas aulas eu terei ano que vem?". (P.3).

O professor citou também o receio com as pesquisas.

> E outro detalhe próprio, típico das escolas privadas, é a questão da avaliação dos professores, muitas escolas aí inclusive chamam de *ibope* né. É comum próximo ao final do ano a direção pedir para que os alunos avaliem os professores, muitas das vezes estabelecendo pontuação quanto à atuação em sala de aula, cumprimento de programa, pontualidade do professor, relacionamento professor-aluno. E é comum professores que são mal avaliados, nesses ibopes aí, não terem seus contratos renovados para o ano seguinte. Então isso sempre gera uma expectativa, uma ansiedade, que gera também um desgaste para o professor aí no final do ano. (P.3).

Todavia, o P.3 elogiou os salários em comparação com o setor público.

> Do ponto de vista positivo, eu considero principalmente a questão dos salários né. De uma maneira geral, professor no Brasil e em muitos outros países aí subdesenvolvidos é muito mal remunerado e mal valorizado né, não necessariamente valorizado aí no sentido financeiro, falo em relação ao prestígio na sociedade, ao reconhecimento da sociedade. Em muitos casos nós não temos esse reconhecimento aí do nosso papel na sociedade. Mas o aspecto positivo seria principalmente a questão salarial, se comparado ao que é pago no ensino público, considero que as escolas privadas oferecem condições salariais bem mais satisfatórias que a rede pública. (P.3).

O P.4 ressaltou a importância da experiência e da competência para "manobrar" uma sala de aula e, também, se disse satisfeito com a carreira; no entanto, destacou a necessidade do professor se manter atualizado para "permanecer no mercado".

> Porque hoje se o professor não for vertical, ele está fora do mercado. Nós temos vários professores hoje que eu conheço, professores que deram aula para mim, professores que já trabalharam comigo e que hoje já não tem mais mercado, por quê? Porque a aula dele é a mesma de vinte anos atrás, é a mesma de quinze anos atrás. Isso não pode acontecer. Então eu tenho muito por base atualização de termos, atualização de conceitos e principalmente ensino vertical, tentando entender a linguagem dos meninos. (P.4).

As professoras apresentaram outra postura sobre a questão da carreira docente no ensino médio privado. A P.5 afirmou que não é possível dizer que há uma carreira nesse segmento.

> Na realidade não tem uma carreira... não dá para dizer que tem uma carreira no ensino privado, não tem! É uma instabilidade. Eu fiz a opção por eu gostar, mas eu sei que é uma instabilidade, eu não sei se o ano que vem eu estarei aqui, eu não sei se o ano que vem eu terei a mesma quantidade de aulas, porque é um mercado, é uma empresa, antes dela ser uma escola ela é uma empresa, porque se ela não for empresa não tem como ela manter a escola, então eu não... a carreira que eu vejo é aquela assim... anual... não consegue pensar para o próximo ano, você não consegue... diferentemente do estado, [...] mas você tem uma perspectiva futura, aqui você não tem, no privado você não tem... (P.5).

A P.6 também considerou difícil pensar em carreira no ensino privado e diz notar a inexistência dela: "A gente percebe que não tem uma... [...]... uma carreira tão específica como em outras áreas de trabalho".

> No meu caso eu já ganho praticamente dos maiores salários da cidade, nas duas instituições de maior renome, o que não me exige... não exige que eu tenha formação maior no sentido de ter diploma, mesmo mestrado ou doutorado... O que me é exigido é muito mais conhecimento prático e aquilo que vai me levar a resultados, aprovação no vestibular, as notas no Enem... as duas instituições que eu trabalho são as duas primeiras colocadas no Enem, e o que se percebe é que você chega num ponto que daí

> não vai passar muito... Então pensar em carreira, a partir do momento que eu me tornei professora e consegui oportunidades inclusive em outras escolas e ao apresentar esses resultados... a impressão que dá é que parou aí... que na verdade você trabalha e estuda muito mais para manter aquilo que você já conquistou do que para ascender. (P.6).

A P.7 disse que "não enxerga a rede privada como carreira" e que não tem a perspectiva de carreira dentro das escolas particulares. No mesmo sentido a P.8 destacou que tem "grande dificuldade de conceber" uma carreira dentro do ensino privado.

Homens e mulheres apresentaram, assim, posições distintas sobre essa carreira: os primeiros tenderam a uma visão mais positiva, ao passo que as segundas foram mais incisivas em considerarem a ausência dela; afinal, "a impressão que dá é que parou aí... que na verdade você trabalha e estuda muito mais para manter aquilo que você já conquistou do que para ascender" (P.6).

Não obstante as divergências no que tange à questão da carreira, o problema da instabilidade novamente apareceu de forma consensual entre os entrevistados e percebe-se que é uma marca distintiva desse segmento da educação regular. Na seção anterior essa instabilidade foi ligada à dependência do número de matrículas – a redução destas significa a redução de turmas e de aulas, e o abre e fecha de escolas –, o que acarreta na demissão ou no aumento da oferta de aulas; no entanto, ela agora foi vinculada também às pesquisas que são realizadas com os estudantes-clientes – como anotou o P.3 – e à "necessidade de se manter atualizado para ficar no mercado" – conforme o testemunho do P.4.

Essa situação de permanente instabilidade que foi apontada por praticamente todos os entrevistados – embora eles e elas continuem construindo uma carreira no ensino privado – amplia enormemente as dimensões dos dramas vividos pelos docentes nas instituições privadas e suscita indagações acerca da natureza das operações que os docentes realizam no calor de suas atividades para gerirem o seu fazer cotidiano no interior das salas de aula, isto é, o tipo de articulações que precisam implementar no aqui e agora de um trabalho que é dotado de extrema complexidade. Afinal, são essas articulações, a sua efetividade, que podem atenuar o grau da instabilidade favorecendo a manutenção do emprego e da remuneração – ou ainda ampliar a possibilidade de atuação em outras escolas.

Novamente são oportunas as reflexões de Schwartz (SCHWARTZ, 1998; SCHWARTZ; DURRIVE, 2007) sobre as dificuldades em analisar as competências para as situações de trabalho. A dificuldade já começa pela própria singularidade de cada

situação: “[...] os limites de uma situação de trabalho não são jamais descritíveis, eles são imprecisos. [...] jamais se pode padronizar uma situação de trabalho, devido à indefinição dos horizontes que a cercam” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2207, p. 208). No caso dos docentes colaboradores deste estudo pode-se aludir para o fato de trabalharem em escolas diferentes e, no caso dos homens, também em cidades diferentes. Em cada escola, cada sala de aula tem suas especificidades; e cada aula a cada dia é diferente de outra, pois são experiências únicas. Consideradas essas dificuldades, o autor francês sugere um certo número de ingredientes que devem se articular no agir em competência (ver página 101 do Capítulo 2): o domínio de conhecimentos prévios que dizem respeito ao complexo das normas antecedentes; o deixar-se impregnar pelo histórico da situação concreta que se apresenta; a capacidade de promover a sinergia entre os conhecimentos prévios e o histórico; a natureza do debate de normas diante dos valores pessoais e profissionais; e a motivação para articular positivamente todos os anteriores (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007).

Os entrevistados do presente estudo enfrentam cotidianamente situações de trabalho inéditas em cada cidade, em cada escola, em cada sala, a cada dia, a cada aula. Como avaliar a capacidade de cada um deles e delas de perceber o que o momento requer, de articular o protocolo com aquilo que a situação demanda no aqui e agora e promover a sinergia?

Refletindo sobre a heterogeneidade de uma sala de aula – local onde predominantemente acontecem as situações de trabalho – que reúne em torno de trinta a quarenta alunos, com diferentes expectativas, projetos, histórias, valores, experiências, e nas especificidades das várias disciplinas escolares, o que significa se manter atualizado? Ou o que podem dizer, de fato, as pesquisas de satisfação do cliente realizadas com os estudantes acerca da competência dos docentes? São questões bastante problemáticas, tendo em vista que uma suposta dificuldade em se manter atualizado ou um desempenho muito insatisfatório nas tais pesquisas são fatores que podem culminar na perda do emprego e, logo, num abalo ou mesmo na interrupção da trajetória profissional.

Apesar dessa percepção da instabilidade, foi ressaltada, no entanto, a vantagem dos salários, questão apontada por vários dos entrevistados. O P.3, por exemplo, destacou que “o aspecto positivo do trabalho docente nas escolas privadas seria questão salarial se comparado ao que é pago no ensino público”. Mesmo assim, é importante e oportuno ponderar que para ter um salário razoável é necessário que o profissional assuma, geralmente, um número excessivo de aulas por semana, em escolas distintas e, até mesmo,

em cidades diferentes; aspectos que produzem essa impressão de que os salários são melhores do que o setor público.

O Quadro 4 apresenta os rendimentos totais dos docentes de instituições públicas e privadas no país.

Quadro 4 - Rendimentos totais de professores da educação básica empregados com uma única ocupação segundo região e situação de domicílio (2015) (em R$ correntes)

Região	Local de domicílio	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Norte	Metropolitano	5.806	3.535	2.771	1,161
	Urbano não metropolitano	3.372	2.665	1.990	1.787
	Rural	-	2.148	1.694	1.860
Nordeste	Metropolitano	6.121	2.769	2.139	1.406
	Urbano não metropolitano	5.065	2.296	1.632	1.133
	Rural	-	1.134	1.255	619
Sudeste	Metropolitano	3.646	2.205	2.615	2.504
	Urbano não metropolitano	4.148	1.990	1.928	1.845
	Rural	-	1.490	1.390	3.039
Sul	Metropolitano	-	2.811	2.352	1.894
	Urbano não metropolitano	5.101	2.873	2.054	2.043
	Rural	-	1.938	1.735	1.500
Centro-Oeste	Metropolitano	3.500	5.216	3.375	2.406
	Urbano não metropolitano	4.925	2.665	2.373	1.756
	Rural	-	1.854	1.986	320
Brasil	Metropolitano	5.009	2.852	2.492	2.204
	Urbano não metropolitano	4.571	2.426	1.894	1650
	Rural	-	1.632	1.433	1.261

Fonte: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2304.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2019.

Os dados indicam que os rendimentos dos professores, “com uma única ocupação”, das escolas privadas de ensino básico – onde se inclui o ensino médio – é quase sempre menor que aqueles dos docentes das instituições públicas. Essa constatação contradiz a impressão de que os salários nas escolas privadas são maiores. O que ocorre é a tendência de avaliar os salários de forma absoluta, isto é, o montante. Se um docente assume um número excessivo de aulas e em várias escolas diferentes, o valor total que recebe por mês é maior que se estivesse numa instituição pública, onde há, por exemplo, limites para o número de aulas assumidas por determinando professor ou professora. É

claro que existem instituições privadas que pagam salários maiores, mas estas são poucas, já que na maioria delas, em termos relativos, os valores salariais são menores, como mostra o Quadro 4.

4.1.5 As finalidades do trabalho: *subvertendo a ordem*

Como se verá de forma mais aprofundada na seção 4.2.2 deste estudo, o processo educativo que é realizado nas instituições privadas de ensino médio onde atuam "nossos" entrevistados é configurado, ou prescrito, visando dar aos estudantes uma boa preparação para os exames de ingresso nas universidades – os vestibulares e o Enem. Não obstante a prevalência desse objetivo, os docentes nem sempre se restringem aos limites dele, procurando extrapolá-lo em consonância com suas próprias concepções acerca da educação formal regular e dentro das possibilidades que encontram nas respectivas escolas em que atuam.

Indagada sobre o principal objetivo do seu trabalho, a P.5 argumentou que "o que eu idealizo seria a motivação dos alunos, que eles entendessem a importância de você saber no mínimo escrever trinta linhas". E concluiu:

> Pode parecer meio demagogo, meio utópico, eu me sinto plenamente realizada como profissional quando eu vejo um aluno que alcançou aquilo que ele tanto queria, vou falar bem específico da minha área, que é produzir um texto, a gente pega alunos que chegam do primeiro ano, mesmo oriundo das escolas particulares, ele não tem noção de escrever trinta linhas de um posicionamento crítico referente a um problema social brasileiro... e aí quando você vê esse aluno conseguindo ali com, sei lá, quatro, cinco meses ali de trabalho, você consegue ver que ele está estruturando isso ... não tem preço... é onde eu me sinto assim... realizada, satisfeita... eu falo: "Foi por isso!". (P.5).

Note-se que a professora não fez nenhuma menção aos exames de ingresso – embora nesses exames os alunos tenham de produzir precisamente uma redação com aproximadamente trinta linhas e, geralmente, apresentando uma postura crítica sobre algum problema relativo à sociedade brasileira, e acrescentou que "se fosse só por dinheiro eu poderia estar fazendo outra coisa" (P.5). Ao que parece, a docente procurou ressaltar menos os exames do que o processo educativo que propiciou ao estudante a capacidade ou habilidade de produzir um texto com determinadas características; no entanto, ela revela:

> Estou nessa área do setor privado, se eu não conseguir isso com meu aluno, o meu trabalho não tem efeito e no próximo ano... é todo um conjunto, está vendo?... eu

> preciso me realizar, eu preciso alcançar o objetivo para que esse aluno saia satisfeito, isso você vai entrar na questão da instituição e manter o cargo... (P.5).

A P.6, também professora de Redação, ressaltou que o objetivo do seu trabalho é

> tentar fazer com que esses estudantes escrevam... o que é um trabalho árduo... fazer com que eles escrevam pensando em situações variadas de comunicação e que eles possam escrever de maneira a se comunicar da melhor forma possível... [...] ...e sem dúvida, faz parte disso, pensar também em resultados...

Ou seja, resultados nos exames. Porém, ela disse pensar "também" em resultados, o que pressupõe, da mesma maneira que a P.5, uma convicção de que o trabalho feito deve extrapolar o que é exigido pelos exames. Em suma, as docentes fazem, de fato, o que delas se espera, mas acreditam que isso que fazem, isso que oferecem, é sempre mais do que aquilo que se espera que façam.

A P.6 foi taxativa é indicou sua angústia – o seu drama – de que "a questão das provas é o principal limitador" e complementa:

> Por mais que eu pense de início que eu vou trabalhar um número determinado de gêneros textuais, de textos variados... eu quero trabalhar, por exemplo, um texto mais interessante, mais criativos como um conto... é... eu fico limitada principalmente nesse sentido: "Ah! As provas que nós vamos fazer não cobram isso!" ... eu fico limitada nesse sentido... tem certa liberdade nesse sentido e ter certo jogo de cintura... trabalhar de outras formas..., mas há sempre essa limitação, primeiro a quantidade de aulas, depois as provas, porque o conteúdo é muito condicionado a isso. Eu tenho que trabalhar aquilo que vai ser exigido nas provas que esses estudantes vão fazer e inclusive porque a coordenação mesmo não me cobra tanto, há uma confiança muito grande no meu trabalho. É claro que eu vou ser cobrada no final do ano por conta dessas notas, se não for tão bem assim eu sei que vou ser cobrada...

"Ensinar Química para alunos que nem sempre querem aprender Química..." foi a definição da P.7 acerca do objetivo do seu trabalho. Além desse problema a docente afirmou que sente falta de "sair da escola porque tem muita coisa que a Química de fato faz fora da escola". A professora argumentou que "tinha muita vontade de poder, de conseguir sair mais... principalmente com esses alunos menores, para que eles percebessem que universo é esse... então... e aí eu acho que isso me frustra um pouco..." (P.7). A P.7 indica que essa frustração decorre do fato de que pode, pela sua bagagem e formação, fazer muito mais.

> A minha formação é uma formação que tem outras bases conceituais para ser a professora de quadro e giz que eu me tornei... e aí nessa hora eu fico muito frustrada porque eu trabalhei com... com pessoal da área de ensino que era do "pega e faz"... tem hora que eu fico meio triste com isso...

Essa frustração, ou seja, a sensação de que pode fazer mais do que aquilo que é, de fato, exigido nas escolas, aparece também no testemunho da P.8, professora da área de Artes. A docente argumentou que "o objetivo principal é sensibilizar o olhar... assim... social, imagético... e esse tem sido o meu principal foco...". Mas, "com o vestibular isso me complica muito, mas eu tento conciliar as duas coisas, mas o meu principal objetivo é emancipar esse olhar que a gente tem tão viciado assim... tão contaminado... no nosso cotidiano..." (P.8). As expectativas pedagógicas da professora também esbarram na opção das escolas e dos estudantes pelo foco nos exames de ingresso nas universidades.

> Eu queria muito que... que a gente pudesse subverter um pouquinho a ordem... é... até organizacional da estrutura da sala de aula... é... no terceiro ano eu não consigo fazer isso por conta do tempo e por conta das exigências do conteúdo... eu não tenho apostila lá, eu que organizo, mas essa liberdade... eu não sei... um tanto ela é muito boa, outro tanto ela é muito ruim... porque aí eu tenho que me... às vezes me desdobrar para disponibilizar um conteúdo para eles que eles sentem falta... de uma estrutura, mas ao mesmo tempo eu tenho que selecionar aquilo que eu acho adequado ou não, aquilo que eu supostamente acredito que vá cair no vestibular né... Então eu queria muito que o ensino do terceiro ano também fosse uma... um ensino mais... é... de fato sensível como eu acredito, que eu pudesse... que a gente pudesse ler mais imagens, ... criar consciência sobre essas imagens ou produzir alguma coisa, ..., mas isso eu não consigo fazer em trinta aulas... garantir o vestibular... Às vezes eu me frustro muito, eu saio de sala de aula muito frustrada... que eu fui muito às vezes rápida, ... isso me angustia... (P.8).

A dificuldade na realização de suas expectativas foi avaliada pela docente como resultado do pouco tempo de que dispõe para suas atividades. Porém, um outro aspecto apareceu no testemunho da professora, qual seja, o de que "muitas vezes ... eles tinham prova no horário da minha aula... isso me incomodava um tanto..., aula de Artes era pega para eles fazerem prova... então eu perdi muitas oportunidades de trabalhar em sala... de acompanhar os trabalhos ... em sala..." (P.8). A passagem pressupõe que o fato da aula específica de Artes ser usada para a aplicação de provas, fazendo com que a docente perdesse um tempo importante que poderia ser utilizado para a ministração dos seus conteúdos, suscitou nela a impressão de desvalorização da sua disciplina em relação às demais, situação que, de fato, a incomodou.

Os testemunhos revelaram, assim, que os docentes tendem a enxergar um objetivo mais amplo no trabalho que realizam nas escolas, um objetivo que procura extrapolar o ensino calcado apenas na preparação para os exames de ingresso nas universidades. São

relevantes nas falas a preocupação em deixar claro que não é por “demagogia”, não é “utopia”, não é “por dinheiro”, e, também, a presença de expressões como “vontade de poder” e “eu queria muito que...”. Percebe-se uma preocupação ética, profissional e axiológica com uma formação mais crítica e que propicie aos estudantes os instrumentos para o exercício de uma cidadania crítica perante essa opção em “subverter um pouquinho a ordem” (P.8).

Essa predisposição em “subverter a ordem” suscita reflexões no sentido de que, em condições adversas, os docentes tendem a renormalizar as prescrições com o objetivo de readequar o meio e a situação de acordo com os seus próprios valores. Desse quadro pode-se depreender que as condições adversas significam, para alguns, uma motivação ou desafio na reconfiguração da situação real; entretanto, o que imaginar se essa alternativa não for possível? Uma atividade impedida ou abortada – “o que não pode ser feito” – certamente vai “intoxicar o trabalho” e favorecer a degradação da saúde do profissional (cf. CLOT, 2007).

4.2 Que escolas são essas?

4.2.1 Sobre as instalações e as turmas

Uma escola ideal em termos de espaço físico é difícil de definir. No entanto, a configuração do espaço deve estar afinada com o tipo de curso ou cursos que a escola pretende oferecer, com o perfil dos alunos e a quantidade deles que se propõe a receber, com as características do processo educativo que planeja realizar etc. Isso significa que se uma instituição escolar pretende oferecer um ensino mais amplo, calcado na formação integral do ser humano, por exemplo, terá de dispor, necessariamente, de uma estrutura mais complexa, com laboratórios, quadra poliesportiva, biblioteca etc.; ao passo que a escola que foca mais diretamente na preparação para os exames de ingresso nas universidades poderá funcionar numa estrutura mais simples.

Em termos de Brasil, de Minas Gerais e da região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, a rubrica “escolas privadas de ensino médio” encerra um universo extremamente diverso e multifacetado, fator que inviabiliza qualquer tipo de generalização. Mesmo considerando apenas as instituições privadas com fins lucrativos – as escolas-empresas – e que funcionam referenciadas no modelo de gestão empresarial, há de se reconhecer as várias diferenças que possuem entre si. A diversidade entre elas

pode ser referida às características dos prédios em que funcionam, ao modelo de processo educativo que oferecem, ao quadro de professores que mantêm, ao material didático que utilizam, aos salários que pagam aos seus funcionários, às mensalidades que praticam etc.

Marcado incisivamente o aspecto da heterogeneidade, esses mesmos fatores permitem também agrupar as instituições privadas de acordo com algumas especificidades: poder-se-ia pressupor que há um grupo formado por poucas escolas, mas que tem como marca distintiva o alto valor das mensalidades, o que acarreta numa clientela extremamente elitizada em termos econômicos; são escolas que geralmente funcionam em prédios projetados para o funcionamento específico de uma instituição de ensino com todas as exigências que isso implica, que possuem um quadro de professores estável e com alta remuneração, além de oferecerem um processo educativo bem amplo e sofisticado. Todavia, existe também o grupo de escolas caracterizado pela precariedade estrutural, tanto dos locais em que essas escolas funcionam – muitos dos quais sendo resultado de adaptações –, das condições de trabalho que oferecem aos profissionais, como dos salários que pagam, do valor das mensalidades que cobram e do tipo de ensino que implementam aos seus alunos. Entre esses extremos há um grupo de grandes dimensões que é formado pelas instituições que pendulam entre um e outro, ou seja, escolas que são marcadas por inúmeras formas de reconfiguração do que se pretende denominar de processo educativo formal regular e que, assim, em alguns fatores se aproximam de um dos extremos, mas em outros tendem para o lado contrário.

O P.1 considerou, avaliando as duas escolas em que atua na cidade de Uberlândia, que a estrutura era exemplar há alguns anos, mas que hoje já não é tão boa, embora destaque que as salas são arejadas, climatizadas e o ambiente de trabalho seja bom tanto como a localização. Na primeira escola, que oferece apenas ensino médio, existem duas turmas de cada série e cada uma com mais ou menos trinta e cinco alunos. Na outra escola, apenas com turmas de pré-vestibular e preparatório para o Enem, a instituição conta com cinco turmas de oitenta alunos em média cada. O professor avalia que os estudantes pertençam à classe média ou média alta.

Atuando em duas unidades de uma mesma instituição (uma de ensino médio e outra de pré-vestibular e pré-Enem) e numa outra escola que oferece apenas os preparatórios (vestibulares e Enem), o P.2 considerou que as estruturas para os cursos de pré-vestibular são mais restritas, enquanto a que oferece o ensino médio é mais completa: possui quadra poliesportiva, anfiteatro, laboratórios e biblioteca. Para o docente essa estrutura não é espetacular, pois poderia melhorar. As turmas de pré-vestibular possuem

uma média de cinquenta a setenta alunos por sala; as salas de ensino médio têm uma média de trinta e cinco a quarenta estudantes cada uma – na escola em questão são cinco salas de cada série. O professor indicou que os alunos dessas escolas, em geral, são de classe média ou média alta.

O P.3, que atua em cinco escolas diferentes localizadas nas cidades de Uberlândia, Uberaba e Araguari, apontou que todas são bem localizadas, mas fez algumas ressalvas sobre a estrutura física delas. O docente destacou que, geralmente, são espaços que não foram projetados para funcionar como escola e nos quais são comuns as adaptações. Contudo, essas adaptações não conseguem sanar muitos transtornos, quais sejam, problemas com a acústica, falta de quadra para as aulas de educação física (em algumas escolas as aulas são realizadas em quadras alugadas e para onde os alunos têm de se deslocar) etc. O professor lembra que na escola em que trabalha em Araguari o prédio possui três andares, escadas muito estreitas e sem saídas de emergência. Essa escola possui cinco turmas, sendo uma de pré-vestibular e quatro de ensino médio. Na cidade de Uberlândia o P.3 atua em duas escolas e ambas oferecem apenas o curso pré-vestibular e Enem, a primeira delas com apenas uma turma e a outra com quatro. Em Uberaba o professor também atua em duas escolas: trabalha com quatro turmas na primeira delas – uma turma de pré-vestibular e Enem e três turmas de ensino médio; a outra escola possui apenas duas turmas, sendo uma de pré-vestibular e outra de terceiro colegial. O docente revelou que a quantidade de alunos por sala varia bastante, podendo ir de doze até oitenta. Sobre as características socioeconômicas o professor argumentou que são bastante variadas: desde alunos de famílias carentes ou muito simples (nesses casos existem vários estudantes que recebem bolsa de estudo da instituição)[47] até procedentes de famílias de classe média alta ou ainda mais abastadas.

O P.4 avaliou, por sua vez, que as estruturas físicas das escolas em que trabalha – sete escolas em Uberlândia, Uberaba, Araguari e Patos de Minas, além de duas aulas num curso preparatório para o Enem em Igarapava-SP – vão de razoáveis a boas, não entrando em mais detalhes. Na cidade de Uberlândia, uma das escolas, localizada numa área de alto padrão econômico, possui uma turma de cada série do ensino médio com mais ou

[47] Algumas escolas procuram captar nas escolas públicas alunos que tenham um bom histórico escolar, oferecendo-lhes bolsas de estudos ou fazem o chamado "vestibulinho", em que os melhores colocados também recebem bolsa de estudo total ou parcial. Nos dois casos o objetivo é atrair bons alunos prevendo bons resultados nos exames de seleção das universidades (vestibular ou Enem), já que um alto índice de aprovações se tornou uma ferramenta de divulgação da suposta qualidade da instituição e, logo, favorece o aumento das matrículas regulares.

menos trinta estudantes em cada; o professor ressaltou que são alunos de classe com alto poder aquisitivo. Na outra escola da mesma cidade que oferece apenas cursos preparatórios para os vestibulares e o Enem, são quatro turmas no período da tarde e uma no período da noite com uma média de vinte e cinco alunos por sala; os alunos são, na maioria, de classe média. Na escola em que atua em Araguari, que segundo o P.4 atende filhos das famílias mais tradicionais da cidade, mas com uma mensalidade mais baixa, são duas turmas de cada série do ensino médio com mais ou menos trinta alunos cada e uma turma de pré-vestibular/Enem com oitenta alunos em média. Nas duas escolas em que trabalha na cidade de Uberaba, o docente afirmou que as turmas de pré-vestibular possuem em torno de noventa alunos cada uma e que as mensalidades da primeira são menores que as da segunda. Em Patos de Minas a escola em que o professor trabalha possui apenas uma turma de pré-vestibular voltada para o curso de Medicina e tem em torno de trinta e cinco alunos. O docente não comentou sobre as características da escola e turmas da instituição de Igarapava, SP.

Atuando em três escolas diferentes, mas do mesmo proprietário e todas na cidade de Uberlândia, a P.5 não aprofundou na descrição das estruturas físicas dessas escolas; ela considerou, porém, a localização muito boa em relação ao local em que reside. As três escolas, embora sejam de um mesmo dono, adotam materiais didáticos diferentes e possuem diferentes coordenadores, o que para a professora "dá diferença no trabalho, porque cada um tem sua visão, seu ponto de vista" (P.5). A primeira dessas escolas oferece todo o ensino básico, sendo que a P.5 atua em três turmas do ensino médio; na outra, que oferece apenas o ensino médio, a docente atua em cinco turmas; a última, que oferece apenas cursos preparatórios – vestibular e Enem –, possui apenas uma turma de mais ou menos setenta alunos; segundo a professora as turmas do ensino médio giram em torno de quarenta alunos. Na avaliação dela o perfil socioeconômico dos alunos varia de uma classe média a média alta na primeira; o predomínio de uma camada de emergentes na segunda; e uma classe média baixa na última.

A P.6 trabalha em duas escolas localizadas na cidade de Uberlândia. Na primeira delas, que oferece o ensino básico (fundamental II e ensino médio) e cursos preparatórios para os vestibulares e para o Enem (em unidade separada), a docente atua apenas com o ensino médio – em sete turmas com uma média de quarenta alunos por sala. Para a professora a estrutura física "não é aquela esperada de uma escola, pois funciona num pequeno *shopping* num bairro de elite da cidade" e atende, assim, um público de maior poder econômico. Na outra instituição em que trabalha a P.6 atua somente em cursos de

pré-vestibular e preparatórios para o Enem. A escola, embora tenha uma boa localização na região central da cidade, funciona num prédio bastante antigo, mas em condições ainda satisfatórias. A docente trabalha com as onze turmas distribuídas nos três períodos do dia e que possuem uma média de setenta alunos cada.

Atuando em apenas uma escola na cidade de Uberlândia, a P.7 ressaltou que considera boas tanto a estrutura como a localização. Trabalhando apenas com o ensino fundamental II, a docente afirmou que atua em sete salas com uma média de vinte e cinco alunos em cada uma.

A P.8 atua em duas escolas diferentes e, também, localizadas na cidade de Uberlândia. Uma dessas escolas é confessional e oferece todo o ensino básico, apesar de a entrevistada atuar apenas com as turmas de terceiro ano do ensino médio – duas turmas com uma média de trinta alunos por sala. A docente avaliou como muito boa a estrutura física da instituição bem como a sua localização. Na outra escola, que oferece o ensino básico e os cursos preparatórios para os vestibulares e o Enem, a docente atua apenas em turmas do fundamental II – três turmas de nono ano com aproximadamente quarenta alunos em cada uma. Ela considerou a estrutura física mais restrita em comparação com a outra escola – "é uma estrutura muito fria" –, embora destaque a localização numa grande avenida na região central da cidade: "é o *point* das grandes escolas de Uberlândia" (P.8).

Quadro 5 – Docentes: quantidade de escolas e turmas

DOCENTE	ESCOLA/LOCAL	CURSOS/Nº DE TURMAS	MÉDIA DE ALUNOS POR SALA
P.1	1ª ESC. / UDI*	E.M. / 2 (1º ANO), 2 (2º ANO) e 2 (3º ANO)	35
	2ª ESC. / UDI	PRÉ-VEST.-ENEM / 5	80
P.2	1ª ESC. / UDI	E.M. / 5 (1º ANO), 5 (2º ANO) e 5 (3º ANO)	35-40
	2ª ESC. / UDI	PRÉ-VEST.-ENEM	(NÃO INFORMADO)
	3ª ESC. / UDI	PRÉ-VEST.-ENEM	(NÃO INFORMADO)
P.3	1ª ESC. / UDI	PRÉ-VEST.-ENEM / 1	ENTRE 12 E 80 (Cf. O DOCENTE)
	2ª ESC. / UDI	PRÉ-VEST.-ENEM / 4	
	3ª ESC. / ARI**	E.M. / 4 e PRÉ-VEST.-ENEM / 1	
	4ª ESC. / URA***	E.M. / 3 e PRÉ-VEST.-ENEM / 1	
	5ª ESC. / URA	E.M. / 1 e PRÉ-VEST.-ENEM / 1	

P.4	1ª ESC. / UDI	E.M. / 1 (1º ANO), 1 (2º ANO) e 1 (3º ANO)	30
	2ª ESC. / UDI	PRÉ-VEST.-ENEM / 5	25
	3ª ESC. / ARI	E.M. / 2 (1º ANO), 2 (2º ANO) e 2 (3º ANO) PRÉ-VEST.-ENEM/ 1	30 80
	4ª ESC. / URA	PRÉ-VEST.-ENEM /	90
	5ª ESC. / URA	PRÉ-VEST.-ENEM /	90
	6ª ESC. / PATOS DE MINAS	PRÉ-VEST.-ENEM / 1	35
	7ª ESC. / IGARAPAVA-SP	PRÉ-ENEM /	(NÃO INFORMADO)
P.5	1ª ESC. / UDI	E.M. / 3	40
	2ª ESC. / UDI	E.M. / 5	40
	3ª ESC. / UDI	PRÉ-VEST.-ENEM / 1	70
P.6	1ª ESC. / UDI	E.M. / 7	40
	2ª ESC. / UDI	PRÉ-VEST.-ENEM / 11	70
P.7	1ª ESC. / UDI	FUND. II / 7	25
P.8	1ª ESC. / UDI	E.M. / 2	30
	2ª ESC. / UDI	FUND. II / 3	40

* Uberlândia; ** Araguari; *** Uberaba.

Em termos de estrutura física, as escolas em que trabalham as testemunhas têm, portanto, grande variedade: algumas são “boas ou razoáveis”; outra, apesar de considerada boa, necessita de manutenção; e ainda outra “não é aquela esperada de uma escola”. Porém, chamam a atenção os testemunhos do P.3 e da P.6, que destacam a tendência de escolas funcionarem em locais que não foram planejados, originariamente, para tal; daí as várias adaptações realizadas em prédios inadequados para essa finalidade e que colocam em risco a segurança dos alunos e dos educadores. Pode-se pressupor, certamente, que as dimensões dos prédios – e das salas que os constituem – estabelecem os limites para a quantidade de turmas e de alunos por turmas nessas escolas; no entanto, é difícil precisar a amplitude das influências dos critérios didático-pedagógicos e/ou das planilhas contábeis das empresas na orientação dessas adaptações.

Apesar de toda essa diversidade entre as escolas, o fator que as aproxima é o processo educativo dirigido para a preparação para os exames de ingresso nas universidades; é essa característica que deve ser utilizada para a análise das instalações e das turmas que formam. Porém, quando os docentes afirmam que as instalações são “boas” e ou “razoáveis”, é preciso questionar qual o referencial que estão utilizando, ou

seja, a opinião deles e delas deve ser referendada na concepção de processo educativo que têm e que utilizam para fazer a avaliação. Se o curso é voltado para a preparação para os exames de ingresso, a estrutura não precisa ser muito complexa, ao passo que o foco numa formação mais completa exige uma estrutura mais sofisticada. O fato de os cursos de pré-vestibular terem uma estrutura "mais restrita" e o ensino médio uma "estrutura mais completa" – como indicado pelo P.2 – revela essa percepção; ao passo que a P.6 considerou que a estrutura "não é aquela esperada para uma escola".

4.2.2 A *mercadoria* principal

Os docentes entrevistados para a presente pesquisa apresentaram, quando foram solicitados a avaliarem as escolas em que trabalham em termos dos cursos que oferecem, testemunhos que revelaram a existência de uma variação considerável entre as escolas: algumas oferecem toda a educação básica, ou seja, a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio. Há as que mantêm somente os cursos preparatórios para os vestibulares e para o Enem – além da preparação para concursos; outras oferecem apenas o ensino médio; e existem ainda as que além do ensino médio oferecem também, geralmente em unidades separadas, os cursos preparatórios para os vestibulares e para o Enem.[48]

Porém, não obstante essa diversidade, no que se refere especificamente ao ensino médio regular (1º, 2º e 3º anos), os testemunhos revelaram que as escolas privadas da região pesquisada privilegiam de forma bem evidente a preparação para os exames de ingresso nas universidades públicas federais – consideradas de melhor qualidade e sem mensalidades – e para os cursos de maior prestígio social. É oportuno destacar que num universo em que a maior parte dos estudantes tem uma trajetória educacional realizada, praticamente, apenas em escolas particulares opte, quando visa à continuidade dos estudos em nível superior, pelas instituições públicas. São comuns nas escolas privadas, em função desse objetivo, a realização de simulados desde o primeiro ano do ensino médio voltados para os exames de ingresso, isto é, os conteúdos e formatos das provas dos vestibulares e do Enem tendem a determinar diretamente as prescrições para o trabalho docente nessas instituições e têm um papel decisivo na configuração das

[48] Os "cursinhos" preparatórios para os vestibulares são, geralmente, de três modalidades: o extensivo (começa no início do ano visando aos vestibulares de final de ano); o semiextensivo (curso semestral); e o intensivo (curso mais rápido com duração média de dois a três meses). Os cursos preparatórios para o Enem costumam ser de dois tipos: com início no primeiro semestre ou com início no começo do segundo semestre; ambos voltados, obviamente, para a prova do Enem que é realizada, geralmente, em novembro.

atividades de ensino e, como consequência, os resultados dos alunos nessas provas – as aprovações conseguidas pela escola – acabam por servir de referência para a avaliação do trabalho dos professores e professoras.

Esse modelo de educação tem uma clara influência das propostas dos reformadores empresariais – como foi discutido no Capítulo 2. De acordo com Kliebard (2011), falando sobre a prática atual no campo do currículo, há uma preferência pelos resultados, e a avaliação sobre os êxitos do processo educativo é feita somente com foco nos resultados. Kuenzer (2017), por seu turno, aponta para o fato de que a reforma do ensino médio – Lei 13.415 de 2017 – atende ao alinhamento da formação escolar ao regime de acumulação flexível. Porém, embora os setores privados defendam as reformas baseadas no modelo da aprendizagem flexível (cf. KUENZER, 2017), cabe indagar se essas reformas estão ocorrendo ou sendo implementadas, de fato, nas escolas privadas, já que estas instituições costumam operar em consonância com o mercado e com as propostas dos reformadores. Considerando os testemunhos dos nossos entrevistados, é possível supor que somente em parte.

Em primeiro lugar é preciso caracterizar de forma mais específica o tipo de aluno que se constitui, predominantemente, no cliente dessas instituições. Não obstante a variedade, os testemunhos indicaram a prevalência de estudantes oriundos da classe média e média alta; e indicaram também a forte expectativa desses estudantes – desde o primeiro ano – de uma boa preparação para o ingresso nas universidades federais e nos cursos de maior prestígio social. Ora, grande parte desses alunos-clientes não está em busca de uma formação técnica e profissional para ingresso aligeirado no mercado de trabalho; antes, parece ter como horizonte uma preparação que a alavanque aos cursos superiores de maior prestígio e nos quais terá acesso a uma formação supostamente mais qualificada com vistas a uma atuação posterior como empresários, profissionais liberais ou ainda como funcionários de alto escalão nas empresas.

Tomando como referência os problemas enumerados por Kuenzer (2017) acerca da reforma do ensino médio levada a cabo pela Lei 13.415 de 2017 no Brasil, percebe-se que ela tende a degradar de forma mais direta a qualidade da educação escolar para os filhos das camadas mais desfavorecidas e que dependem mais diretamente das escolas públicas onde, ao que parece, as consequências negativas da reforma serão mais efetivas num quadro já marcado pela sucateamento e precarização. Isso porque, nas escolas privadas de ensino médio, embora o foco sejam os exames de ingresso e/ou o atendimento em parte das propostas dos reformadores empresariais, pressupõe-se que elas procurarão

oferecer um ensino diferenciado para seus clientes, ensino no qual será menor, provavelmente, a fragmentação curricular ou a contração do processo educativo.

Falando sobre a realidade das escolas nas quais trabalha, o P.1 destacou:

> Ela vive de resultados, e o resultado chama-se vestibulares, e os vestibulares se falam em treinamento e nós somos obrigados a oferecer as ferramentas para esse aluno ser treinado, nós vamos praticamente robotizando ele e as provas é parte desse conteúdo ou desse montante.

Para o P.2, "o sistema de ingresso na universidade nesse ponto nos trava, então o ensino médio nesse sentido ele é ainda muito medieval... que é um reflexo do sistema de ingresso"; e falando sobre os sistemas de avaliações adotados nas escolas o docente considerou:

> [...] a escola tem o seu sistema... ele é fechado, que é mais uma vez um reflexo do sistema medieval do próprio sistema de ingresso... então o sistema de avaliação é um reflexo do sistema de ingresso na universidade... então é modelo de vestibular... questões fechadas... questões discursivas... de vez em quando questões de V ou F... não foge disso... não foge disso não... (P.2)

Um processo educativo voltado precipuamente para os exames de ingresso nas universidades é uma característica de peso dos serviços prometidos pelas escolas-empresas nas quais os docentes entrevistados atuam; e é essa característica que configura fortemente as prescrições para a atividade de trabalho dos professores e professoras. O cronograma de trabalho, o currículo ou a relação dos conteúdos a serem ministrados e boa parte das avaliações, além da sugestão de várias estratégias para o uso pelos docentes, são determinados pelo material apostilado que é adotado pela instituição – geralmente fornecido pelos grandes sistemas de ensino como Anglo, Objetivo, Poliedro, SAE digital, Positivo, Coc, Bernoulli etc. Os docentes têm uma participação restrita na elaboração desses materiais – às vezes têm que fazer algumas adaptações ou mesmo elaborar parte deles – , ou seja, há uma distância considerável entre a concepção e elaboração do material e do processo educativo e a execução efetiva dele, o que confere à atividade de ensino uma conotação extremamente taylorizada (ver seção 4.3.2).

Em que condições essas apostilas são elaboradas? Pensando nos vários componentes curriculares das mais variadas disciplinas escolares, quais os autores e linhas teóricas que referendam os conteúdos constantes dessas apostilas? Quais os seus vínculos – convergências e ou divergências – com o conhecimento sistematizado e produzido pelas mais variadas comunidades científicas? São algumas das questões

suscitadas em qualquer problematização acerca desses materiais didáticos e que também são extremamente oportunas quando se leva em conta todo o movimento de disputa política e ideológica que envolve o ensino regular que é ministrado no interior das salas de aula.

O P.3 ressaltou, por exemplo, que, "até mesmo pelo vestibular para o qual aquela turma está sendo preparada, às vezes o professor enxerga que o material em si não atende aquela necessidade e gostaria de extrapolá-lo ou até mesmo de ignorar aquilo que aparece ali, mas ele não pode fazer isso porque será cobrado...". Percebe-se aqui que esse foco na preparação para os exames de ingresso nas universidades nem sempre é acompanhado pelos materiais apostilados que são adotados pelas instituições privadas. Isso foi evidenciado também no testemunho da P.5.

> Porque [o material] é voltado muito para as [universidades] paulistas, então na prática aqui para Uberlândia, na realidade de Uberlândia, que o foco é o Enem, então a gente tem que ficar fazendo adaptações... já do [sistema] Bernoulli, do [sistema] Positivo não... eles são voltados para o objetivo da escola que é o Enem... porque aqui no [colégio] dá uma contradição porque o objetivo é o Enem, mas o material é para as [universidades] paulistas... então a gente tem que ficar fazendo adaptações.

Vê-se, dessa forma, que as escolas adotam um material apostilado externo que configura as prescrições para a atividade de trabalho dos docentes, uma configuração que tem por objetivo principal a preparação para os grandes exames externos de ingresso nas universidades; contudo, quando os docentes percebem que o material não é adequado para o que acham que é o necessário, não podem fazer nada – como indicou o P.3 – ou têm que ficar fazendo adaptações – como aludiu a P.5. Evidenciam-se nesses testemunhos uma atividade impedida e uma atividade resultante do debate de normas; e a questão remete também às formas singulares utilizadas por cada docente quando faz uso desses materiais.

Já foi dito que a grande ambição taylorista foi a de pretender uma total adequação entre o prescrito e o real; mas já foi dito também que numa abordagem ergológica o prescrito – que é necessário para orientar a tarefa – é sempre renormalizado, mesmo que minimamente, diante das exigências da situação real onde se dá a atividade. Nesse ponto é oportuno destacar as tensões entre o trabalho que é esperado e o trabalho que é, de fato, possível realizar numa determinada situação concreta, isto é, a tensão entre o desenvolvimento esperado e o desenvolvimento possível.

> O desenvolvimento de um sujeito não é ... uma corrida rumo a uma meta conhecida de antemão, pois o desenvolvimento só é unidirecional e predeterminado fora das situações reais. O real se encarrega de transformar o desenvolvimento esperado em história não realizada. (CLOT, 2007, p. 13).

O psicólogo francês indica que as análises do desenvolvimento das atividades de trabalho devem se constituir na análise da história desse desenvolvimento e de seus empecilhos, tais como os dilemas intransponíveis e que são fontes de sofrimentos desconhecidos ou negados (CLOT, 2007).

A primazia de um ensino médio voltado, sobretudo, para os exames de ingresso nas universidades – os vestibulares e a prova do Enem – é uma característica marcante das escolas privadas nas quais os docentes entrevistados atuam. Essa característica é determinante nas prescrições para o trabalho dos professores e professoras e, consequentemente, faz dos resultados desses exames uma baliza fundamental na avaliação do trabalho dos docentes.

Mas esse foco nos exames de ingresso deve ser entendido também como uma expectativa dos clientes.

> É... sem dúvida, faz parte disso, pensar também em resultados... eu costumo dizer, inclusive para os alunos, que embora eles pensem muito... Desde o primeiro ano eles focam muito nas provas [dos vestibulares e do Enem] ... só para você ter uma ideia, no primeiro semestre desse ano [2018], mesmo no primeiro colegial, eu tive que trabalhar todo o conteúdo de Redação para o vestibular da UFU [Universidade Federal de Uberlândia] porque entre 80 e 90% dos meninos fizeram vestibular... alguns sem colocar a opção de *treineiro*... alguns apareceram lá... os nomes... já na lista de aprovados... então esse é o principal objetivo deles... (P.6).

Essa expectativa dos clientes pode ser entendida, em parte, pelas características que tem assumido a educação regular em nosso país nas últimas décadas: o ensino médio público – oferecido, predominantemente, pelas instituições estaduais – encontra-se com alto grau de precarização em vários dos seus aspectos, fator já revelado pela P.6 quando justificou seu pedido de exoneração de um cargo efetivo em escola estadual. Esse fato faz com que muitas famílias optem por matricular seus filhos nas escolas privadas supondo que terão uma melhor preparação. No entanto, embora tenha havido grande expansão do ensino superior privado no Brasil, essas instituições são consideradas de qualidade duvidosa, além da questão das mensalidades. Esses fatores estimulam a escolha dos estudantes e suas famílias pelas universidades públicas que, não obstante a precarização que também têm sofrido, ainda são vistas como de melhor qualidade e sem os custos das

mensalidades. Tanto que, nos cursos de maior prestígio social, é grande a concorrência pelas vagas, o que demanda uma boa preparação para o êxito nos exames de ingresso.

No entanto, a P.6 revelou também o anseio de que o processo educativo do ensino médio privado não se restrinja a apenas formar para os exames de ingresso.

> Mas eu sempre chamo a atenção deles para o fato de que embora se trabalhe os gêneros da UFU... a dissertação do Enem... eu trabalho outros gêneros... alguns mais simples do que esses... pensando... principalmente primeiro e segundo ano... maior diversidade possível de gêneros textuais... narrativos... além dos argumentativos que são mais cobrados nas provas... eu costumo dizer a eles: "Ó, passar no vestibular ou no Enem sem dúvida você vai conseguir uma boa nota"... porque é o foco inclusive dos materiais do colégio... é esse... tem muitos simulados... tudo voltado para a aprovação, mas eu quero acreditar em mais do que isso por meio das discussões dos temas, também pela própria experiência que a gente busca passar para esses alunos em cada ano do ensino médio... que a gente contribua para a vida deles e para outras situações em que precisem escrever.

A professora trabalha, portanto, numa escola-empresa que vende como mercadoria a preparação para os exames de ingresso nas universidades; o material apostilado que orienta o seu trabalho – o qual ela tem a liberdade de alterar fazendo adaptações – é voltado também para essa preparação. Os alunos-clientes, e seus pais, querem exatamente esse produto, qual seja, uma boa preparação para os tais exames, ou pelo menos é essa a sua principal expectativa. E a docente oferece isso, pois, do contrário, não conseguiria manter o seu emprego. No entanto, isso para ela não basta, ela quer acreditar em mais do que isso e, dessa forma, procura oferecer mais do que isso aos seus alunos.

É preciso ressaltar que nessa postura há claramente uma ação valorativa, uma opção axiológica que pressupõe certa concepção de educação escolar – deve ser mais que uma preparação para os exames de ingresso. Percebe-se aqui a existência de uma determinada ética profissional e de uma opção política que se configuram numa atitude que remete ao debate de normas, à renormalização perante os valores pessoais: mesmo que ela tenha mais trabalho, que seja preciso mais esforço e que possa entrar em choque com as expectativas dos clientes e da empresa, é o que lhe traz mais satisfação e, assim, o que lhe é mais saudável. Destacam-se novamente as tensões entre a atividade esperada, a atividade impedida e a atividade possível (CLOT, 2007). Mas emergem também dessa postura os indícios do agir competente, da dialética entre as normas antecedentes, a consideração do histórico da situação e a capacidade de articulá-los numa ação referenciada nos valores e motivada pela crença naquilo que é visto como melhor (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007).

É oportuno retomar também nesse ponto alguns aspectos da discussão sobre a natureza e os objetivos da educação formal. De acordo com Saviani (2012, p. 13), no âmbito de sua pedagogia histórico-crítica, "o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens", e daí que

> o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2012, p. 13).

Libâneo (2011, p. 9-10), por sua vez, argumenta:

> [...] a escola que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações: a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela estética, pela ética, bem como pela cultura paralela (meios de comunicação de massa) e pela cultura cotidiana.

O autor defende que tudo isso deve ter como foco a formação de cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea,

> o que implica articular os objetivos convencionais da escola – transmissão-assimilação ativa dos conteúdos escolares, desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e criativo, formação de qualidades morais, atitudes, convicções – às exigências postas pela sociedade comunicacional, informática e globalizada: maior competência reflexiva, interação crítica com as mídias e multimídias, conjunção da escola com outros universos culturais, conhecimento e uso da informática, formação continuada (aprender a aprender), capacidade de diálogo e comunicação com os outros, reconhecimento das diferenças, solidariedade, qualidade de vida, preservação ambiental. (LIBÂNEO, 2011, p. 10).

Indo de encontro a essas perspectivas mais progressistas acerca dos objetivos do processo educativo formal que se realiza no interior das escolas, situam-se as propostas dos reformadores empresariais que procuram disseminar uma educação regular voltada para os grandes exames externos, postura que, como já foi indicado, tende a fazer com que o processo educativo se restrinja a um treinamento para os testes, fato que favorece o estreitamento do currículo e para uma contração do papel formativo das escolas (cf. ALVES, 2016).

A atitude da P.6 em não se satisfazer apenas com a preparação para os exames e em "querer acreditar em mais do que isso", certamente, reflete a tensão entre essas diferentes concepções acerca dos objetivos do processo educativo. Outra questão é que,

quando a P.6 fala sobre “a experiência que a gente busca passar de forma que a gente contribua para a vida deles e para outras situações em que precisam escrever”, ela acaba por referendar a postura segundo a qual o produto do trabalho docente não é apenas a aula, mas o aluno educado, já que algo permanece para além de aprender (cf. PARO, 2000).

As escolas privadas de ensino médio da região pesquisada, de acordo com os testemunhos, são caracterizadas por grande heterogeneidade, não obstante a tendência de privilegiarem um processo educativo voltado para os exames de ingresso nas universidades – os vestibulares e o Enem, aspecto que as aproxima. Essa característica aparece fortemente nos materiais apostilados externos que são adotados e que informam as prescrições para a atividade dos docentes, além de atender às expectativas dos clientes. Os resultados nos tais exames são utilizados para a avaliação do trabalho dos professores e professoras, juntamente com as pesquisas internas de satisfação dos clientes. Todavia, as apostilas nem sempre são compatíveis com o objetivo restrito de preparação para os vestibulares e para o Enem, o que requer dos docentes constantes adaptações e readaptações de acordo com as demandas das situações reais nas salas de aula; as renormalizações efetuadas pelos sujeitos, no entanto, resultam também das concepções pessoais de cada um acerca do que deve ser, de fato, o ensino regular formal de nível médio.

Em vários dos testemunhos apareceu a constatação de um ensino médio voltado preferencialmente para os exames de ingresso, ou seja, os exames configurando o trabalho docente e as atividades de ensino e aprendizagem, a despeito das tentativas e esforços dos docentes para que não fique “só nisso”. As escolas privadas de ensino médio na região do estudo, de fato, procuram vender para os seus clientes, sobretudo, uma boa preparação para os exames. O material didático e o processo educativo nessas instituições são voltados para esse objetivo. Os professores, por vários aspectos, são constrangidos a trabalhar no sentido desse objetivo. Os clientes – pais e alunos – têm, também, como principal expectativa justamente essa “boa preparação”. Porém, como já se viu em várias passagens anteriores, raramente o trabalho se resume a “apenas isso”; ou seja, a despeito dos interesses e ações das mais variadas instâncias para que o processo educativo seja uma preparação eficiente para os exames de ingresso nas universidades, o processo, na prática, dificilmente se “limita a isso”.

Sob a perspectiva ergológica costuma-se afirmar que toda atividade humana – e entre elas o trabalho – é extremamente complexa; que uma atividade de trabalho, por mais

taylorizada que seja, nunca é, portanto, simples. Para quem trabalhou quase trinta anos na região do Triângulo Mineiro e no Sul do estado de Goiás em escolas de ensino médio privado e, principalmente, com turmas de terceiro ano e pré-vestibular voltadas, precipuamente, para os exames de ingresso, referir-se a todo o trabalho que é feito pelos docentes e outros profissionais no interior dessas instituições por meio de expressões como "só isso" ou "apenas isso" exige, no mínimo, algumas considerações. Já foi dito que o trabalho dos professores e professoras nas condições especificadas raramente se limita apenas à preparação para os exames. E mesmo nas supostas ocasiões em que ele se limite a isso, é preciso que se diga que esse "isso" não é pouca coisa, isto é, todo esse trabalho de preparação que é realizado nessas escolas não deve ser subestimado, principalmente porque os alunos vivem situações e adquirem habilidades e conhecimentos que quase sempre extrapolam os limites de um ensino focado apenas na preparação para os exames.

4.2.3 As *minhas* salas, o *meu* meio

Os seres humanos podem encontrar diferentes soluções para os problemas apresentados pelo meio, pois o meio está sempre colocando desafios para a vida que nele se desenvolve – as "infidelidades do meio". De acordo com Canguilhem (2012, p. 158) "entre o vivente e o meio, a relação se estabelece como um debate [...], ao qual o vivente leva suas normas próprias de apreciação das situações, onde ele domina o meio e se acomoda a ele". É com base nessa perspectiva que se afirma que "toda atividade de trabalho [é] uma espécie de dramática, uma *arbitragem permanente* entre o uso de si "por si mesmo" e o uso de si "pelos outros"" (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 215).

> Os outros remetendo tanto à vizinhança de trabalho, aos próximos, quanto aos quadros hierárquicos, à empresa, às suas regras, a toda sorte de ambientes que demandam à pessoa realizar um certo número de objetivos com os quais ela compartilha – ou não compartilha ou compartilha mais ou menos. (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 215).

Portanto, um outro ingrediente próprio do agir competente é o "debate de valores ligado ao debate de normas": o agir em competência é determinado de forma extremamente incisiva por aquilo que pode "valer para a pessoa".

> Valer no sentido próprio como meio de trabalho, isto é, em que medida ela pode fazer de forma que este meio de trabalho seja em parte "o seu". Logo, em que sentido o debate de normas – que é toda atividade de trabalho – pode se traduzir para ela por um debate de normas em que o meio se torna em parte, "*seu*" meio. Um meio no qual ela possa fazer valer, mais ou menos, um certo número de suas normas de vida. (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 215, grifo no original).

A perspectiva ergológica sugere nos atermos, assim, à relação que se estabelece entre a pessoa – no caso o docente – e o meio – a sala de aula, pelo menos predominantemente, no qual lhe é exigido agir em competência. O termo "meio" diz respeito aqui a todo um complexo que se origina da relação entre o polo humano e o polo material-físico-externo. Essa relação se dá por meio das técnicas e tecnologias e é eivada de traços axiológicos dos mais variados matizes. A realização concreta dessa relação é a cultura em movimento, é a cultura em criação; e o seu percurso pode ser chamado de história – é a história sendo feita, portanto.

A maior parte do tempo que os professores e professoras passam nas escolas realizando suas atividades, eles e elas a vivenciam no interior das salas de aulas diante de seus alunos; e é comum no jargão do professorado referirem-se a elas como as "minhas salas". Esse é o meio no qual os docentes desempenham as suas atividades.

Os entrevistados e entrevistadas quando foram solicitados a avaliarem as condições de trabalho que encontram nas salas de aula onde desempenham suas atividades consideraram-nas como boas e ou satisfatórias, embora sejam feitas várias ressalvas que contribuem para que os docentes fiquem "reféns da situação".

> Dentro da escola particular nós temos que mostrar resultado, e dentro dessa questão de mostrar resultados às vezes você não pode olhar muito para essas [condições de trabalho] ... o que nós estamos sentindo, tendo às vezes até que passar por cima de alguns problemas de saúde também. (P.1).

Considerando que os seres humanos tendem a buscar viver em saúde, uma situação de trabalho na qual as condições são desfavoráveis e que os obriga a sacrifícios insalubres só pode ter como consequência o quadro de uma atividade impedida com todos os danos que isso possa acarretar. O P.1 argumentou ainda que, como "o dono da escola visa lucros e sempre quer cortar custos", esses cortes geralmente limitam a atuação do professor e comprometem o resultado do processo; porém esses resultados são uma referência, segundo ele, para promover a escola – como um bom resultado no Enem, por exemplo; e é por isso que "a gente fica mais ou menos refém da situação, pois a cobrança recai sobre o professor" (P.1). Embora o docente não tenha indicado mais especificamente

a natureza dos cortes, o testemunho nos remete aos problemas relativos à tendência de submissão dos objetivos didático-pedagógicos às planilhas de custos adotadas pelas empresas; além de reforçar a percepção já indicada anteriormente do foco do processo educativo nos exames de ingresso e dos problemas em avaliar o trabalho docente diante dos resultados nesses exames.

O P.2 considerou como ótimas as condições de trabalho nas instituições privadas em que atuou e atua: salas com ar-condicionado, projetor, recursos audiovisuais, acesso à internet; e afirma que o mercado as avalia bem, tanto como a sociedade, os professores e os alunos. Considerando como satisfatórias as condições de trabalho, o P.3 também destacou a presença nas salas de aula de computador conectado na internet, ar-condicionado, projetor de *slides* e o quadro branco com o pincel em vez do uso do giz – fator que ele avaliou como positivo para os docentes. O P.4 considerou como boas as condições de trabalho e cita, também, a presença do computador, do projetor de *slides* etc. Para ele esses recursos já se tornaram um prerrequisito para as escolas. O docente lembrou que algumas das escolas disponibilizam vídeo aulas para os estudantes e as questões do material apostilado já estão vindo com um "*QR-Code*" que permite ao aluno o acesso à resolução comentada delas. Na avaliação da P.8 as condições de trabalho que encontra são excelentes e que as escolas são muito bem equipadas: ar-condicionado, mesas e cadeiras à disposição dela, computador e projetor nas salas. A docente considerou que para ela faz muita diferença, pois trabalha, sobretudo, com imagens.

Pelos testemunhos é possível perceber que os recursos tecnológicos disponibilizados nas salas de aula são uma referência de peso para a avaliação dos docentes acerca das condições de trabalho que encontram e que supostamente poderiam ampliar as possibilidades das suas atividades com os alunos. E tanto que a ausência desses recursos ou o seu mau funcionamento são percebidos como entraves para o bom andamento dessas atividades. A P.5, por exemplo, foi taxativa em ressaltar "que esse ano [2018] é um dos mais difíceis desses recursos paradidáticos", pois os equipamentos como computador e projetor "em algumas delas [das salas] não funcionam" e destacou que, às vezes, nem o pincel está em condições de uso. A docente reclamou ainda que as salas não têm ar-condicionado e que o barulho dos ventiladores não permite que ela consiga dar a sua aula de forma satisfatória.

O P.4 também chamou a atenção para um problema aparentemente simples: o pincel.

> É engraçado, cara... toda escola ou você tem que levar o seu pincel e chegar lá e encher com a tinta deles... cara, é muito engraçado... todas as escolas... agora eu já tenho um *kit* de pincel, aí já chego... das sete escolas que eu trabalho, três têm os galões de tinta, quatro não... e quatro nem te pergunta se... "ei, deixa eu te perguntar, está precisando de um pincel, está precisando de alguma coisa?" Não! Então você mesmo tem que ir se virando, mexendo, tal e tudo... (P.4).

O P.1 já havia chamado a atenção para os "cortes" nos gastos que limitam a atuação do professor; e a P.5 indicou a falta de manutenção nos equipamentos e, como o P.4, ressaltou a questão dos pincéis. Esses trechos dos testemunhos remetem claramente a uma precarização das condições de trabalho oferecidas aos docentes que os obriga a "ir se virando, mexendo, tal e tudo" (P.4), ou seja, remetem aos ajustamentos incessantes e arbitragens contínuas que o real demanda nas situações reais: as dramáticas dos usos de si (SCHWARTZ, 2000a, 2011).

"Eu trabalho em dois lugares privilegiados" foi a afirmação da P.6 quando solicitada a avaliar as condições de trabalho que encontra nas duas escolas em que trabalha; contudo, em termos de recursos tecnológicos ela foi enfática em indicar que tem bastante diferença entre uma e outra. Em uma delas,

> [...] os recursos digitais estão dentro de sala na hora, que você quiser você utiliza... computador com acesso à internet o tempo todo... internet rápida... *Datashow* ... tela... quadro branco de pincel... então, sem dúvida, isso traz também uma diferença na maneira como a gente trabalha dentro de sala... (P.6).

A docente considerou que esses recursos são importantes porque facilitam o trabalho com as redações e permitem um retorno mais rápido para os estudantes. Porém, na escola que é mais elitizada e com melhores notas nos exames de ingresso a P.6 ressaltou:

> [...] é quadro e giz ainda... não tem acesso a computador... [nem] a *datashow* dentro de sala... a menos que você peça com certa antecedência... então tem que sempre se programar muito bem porque esse material vai ser retirado de cada sala, se eu quiser usar durante uma manhã inteira... então vai ser retirado de uma... vai para outra... e isso, sem dúvida, toma tempo da aula. [...] ... o fato de ter que escrever com giz [...] causa certo desconforto para a gente... o giz é sempre um certo incômodo, principalmente na época da seca... então a gente tem que tomar um pouco mais de cuidado... (P.6).

Não obstante essa diferença em termos de recursos tecnológicos, a P.6 considerou que as condições de trabalho são semelhantes nas duas instituições. Entretanto, embora tenha afirmado que são lugares de trabalho privilegiados, a docente lembra que "em nenhuma das instituições há sequer uma cadeira para os professores" (P.6).

> Essa, sem dúvida, é uma grande diferença quando você pensa no ensino público, quer dizer, você tem uma mesa, tem uma cadeira para o professor... eu entendo que muitas vezes isso pode levar a muito tempo talvez sentado... a deixar um pouco mais frouxa a sala, no sentido de fazer alguma atividade... enquanto a gente [nas escolas privadas] não tem nem essa oportunidade, porque se você der uma atividade para o aluno você vai ficar passando na carteira ou vai ficar plantado em pé, não tem como descansar... (P.6).

A P.6 destacou a grande estranheza e surpresa das pessoas quando ela conta que – "num momento de grande tecnologia" – trabalha no "colégio tal" e que ainda "é quadro e giz e não tem cadeira para os professores".

> É sempre uma dificuldade para usar recursos tecnológicos... os alunos não podem usar o celular... isso é regra... está no regimento interno... e nós podemos utilizar... os professores podem... podem preparar a aula e requerer esse aparato tecnológico, mas aí é levado para a sala de aula... o *notebook*... o projetor... vai projetar na parede porque não tem tela nas salas de aula... quadro verde... (P.6).

A questão dos recursos tecnológicos – sobretudo aqueles ligados às tecnologias digitais, bem como o uso deles nos espaços de ensino e aprendizagem –, não é um tema consensual; antes disso, é alvo de grandes polêmicas e discussões. Não figura nos horizontes desse trabalho uma análise mais aprofundada das problemáticas que envolvem os avanços tecnológicos no campo da informática e a pertinência dos usos dessas tecnologias no processo educativo; contudo, os testemunhos dos docentes oferecem alguns indicativos incontornáveis que os envolvem e imbricam às suas atividades escolares.

O P.4 – que anteriormente utilizou a presença dos recursos tecnológicos para justificar sua avaliação positiva das condições de trabalho que encontra nas salas de aula – afirmou ser, no entanto, totalmente contra o uso dos celulares em sala e que na sua disciplina, a Química, o uso de recursos audiovisuais "é, às vezes, desnecessário" (P.4). Contudo, a P.7 – que também é professora de Química – destacou as restrições e problemas de trabalhar sem eles – postura bem diferente do P.4.

> Eu trabalho numa instituição que é quadro e giz... isso já cria uma restrição... eu... noventa por cento do tempo que eu estou dando aula de Química eu estou dando aula de Química demonstrativa, não estou dando aula de Química onde o aluno necessariamente está participando do que ele está aprendendo, eu estou no quadro escrevendo, tem uma folha, um material e... e... o que poderia ser ótimo, nem sempre é, porque aprender Química no papel é uma coisa muito para adulto... para adolescente é mais complicado, mas... é... é... se isso não for uma boa condição, talvez seja o problema da Química nesse contexto e aí torna o trabalho muitas vezes complicado... porque... é... quando você tem um material... às vezes o material que está na mão não

> é o material que ele precisaria de ter, se eu tivesse de novo lá, numa estrutura melhor, onde o aluno pudesse estar lá cutucando alguma coisa e ele mesmo envolvido com aquela coisa, e ele e um outro colega só, seria mais interessante, a condição seria melhor... então se eu for pensar no aspecto específico da Química, nem sempre as condições são boas, apesar de estar no espaço superconfortável etc. etc.... nem sempre para ensinar Química aquelas condições são as melhores... não sei se você consegue me entender... é como dar aula de natação sem piscina [risos]... (P.7).

Percebe-se aqui, novamente, a preocupação ética com a realização do trabalho de uma forma mais coerente com um determinado conceito de educação escolar já referido acima. Além disso, aparece uma clara consciência de que os recursos tecnológicos podem auxiliar de forma mais efetiva no processo de ensino e de aprendizagem dos quais os docentes são os protagonistas juntamente com os seus alunos-sujeitos.

É oportuno ressaltar as diferentes posturas reveladas pelos docentes sobre o uso dos recursos tecnológicos no interior das salas de aula das escolas privadas de ensino médio na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. As escolas privadas, empresas que precisam disputar o mercado de matrículas com suas concorrentes, geralmente procuram oferecer algo que seja um diferencial em relação às demais. Bons professores e professoras, boa localização, um bom material didático, uma estrutura física confortável, resultados efetivos nos exames de ingresso nas universidades e, geralmente, mostrar que está atualizada no que se refere aos mais modernos recursos oferecidos pela tecnologia, sobretudo a tecnologia digital no campo da comunicação e informação – esses costumam ser alguns dos quesitos explorados por essas escolas em suas atividades de promoção institucional.

A maior parte dos testemunhos ressaltaram, quando tratando das condições de trabalho, a presença dos recursos tecnológicos, afinal, eles fazem parte do universo de alunos e professores e, certamente, estarão presentes nos vários setores em que os hoje alunos atuarão em termos profissionais, independentemente da área que escolherem.

Todavia, há um paradoxo incontornável na questão sobre o uso desses recursos nas salas de aula: os alunos não gostam quando a aula fica só nos *slides* e vídeos e costumam reclamar. O P.1 destacou que, apesar de nas escolas em que trabalha esses recursos estarem sempre à disposição dentro da sala – computador conectado na internet, projetor e telão –, ele procura um meio-termo: "então eu divido a aula, metade eu estimulo usando as imagens, metade a gente vai fazendo os resumos no quadro para chegar nesse universo de todos...".

O P.2 afirmou que gosta muito de usar o quadro e que trabalhou numa escola que "praticamente forçava a utilizar o *datashow*".

> Hoje aqui eu tenho um pouquinho mais de liberdade... eu entendo que o quadro é a melhor ferramenta... o *datashow* como um suporte, como um apoio para quebrar a monotonia do quadro... porque eu entendo que o menino ao anotar ele está estudando, então o que eu tento fazer? .... Eu gosto muito dos esquemas, ou alguma anotação complementar, algum conceito que eu acho extremamente importante que ele deva carregar... cruzo essa teoria com os exercícios, pelo menos um por aula, dois... e aí no meio dessa brincadeira toda tento ilustrar às vezes com trechos de um filme, um pedaço de música, com uma obra de arte, com uma imagem, alguma coisa nesse sentido, então eu gosto do *datashow*! [...]. Mas não acredito que ele seja uma ferramenta para você dar durante uma aula de cinquenta minutos... (P.2).

O P.4 destacou que "*powerpoint*, computador, acho que todas as salas oferecem, hoje já é um prerrequisito...". O docente acrescentou que na maioria das escolas em que trabalha, além das apostilas, o aluno dispõe de videoaulas e aplicativo de celular para acessá-las e acompanhar a resolução dos exercícios constantes do material apostilado. Para ele isso é uma das "nuanças positivas da tecnologia dentro de sala de aula, mas mesmo eu ainda acho... eu... que essa tecnologia ela tem que ser em plantão ou em casa, eu sou extremamente contra a utilização do celular em sala de aula..." (P.4). O professor justificou a sua posição – já foi indicado que a P.7, também professora da área de Química, não compartilha dessa postura.

> Embora eu seja assim... meio... não vou falar que antiquado..., mas por exemplo, História, Geografia, Biologia, Literatura, Artes... não tem jeito de você trabalhar se você não tiver a imagem para ver, agora a Química... grande parte não... a Química é conta... a Química é uma fórmula... então eu não sou um cara que usa muito a parte de visual, por quê? Porque na hora da prova ele não vai ter, ele não vai ter... Na hora de uma prova de Artes ele precisa lembrar da foto, aí sim eu concordo..., mas na Química ele precisa saber qual é a fórmula, como ele vai aplicar essa fórmula e isso não é o *powerpoint* que resolve... (P.4).

Para reforçar ainda mais a sua avaliação sobre o uso dos recursos tecnológicos o P.4 argumentou que o aluno gosta da organização do caderno e que se

> o professor entrar em sala de aula e ficar só no *powerpoint* ou só na explicação e não der o resumo teórico para o menino e não der a base teórica do caderno ele vai ter dificuldades, principalmente porque quando o menino for fazer prova e for mal, hora que ele for ser repreendido pela direção ele vai virar e falar assim: "Aqui o caderno do professor, ele não passa nada... como é que eu vou estudar para a prova?". (P.4).

Essa suposta divergência entre o P.4 e a P.7 – ambos professores de Química – sobre o uso dos recursos tecnológicos deve ser analisada de forma mais detida; o primeiro argumenta que são "desnecessários" e a segunda diz que sem eles e sem um laboratório "é dar aula de natação sem piscina". Foi dito "suposta" porque talvez essa divergência

seja mais um dos reflexos das tensões entre as diferentes concepções sobre os objetivos do processo educativo que cada docente utiliza para embasar sua posição – lembrando que o P.4 atua em turmas de ensino médio e pré-vestibular e a P.7 em turmas do ensino fundamental II.

Ora, se o objetivo do processo educativo é a preparação para as provas – as da escola, os simulados, os exames externos e os de ingresso nas universidades –, então torna-se compreensível a postura do P.4: "na hora da prova ele não vai ter" os recursos tecnológicos para ajudar. Essa explicação pode ser estendida também ao caso da escola – citada nos testemunhos – que é a mais elitizada da cidade, que tem os maiores índices de aprovação nos vestibulares e Enem, mas que é "quadro e giz". A P.7, por sua vez, pensando num processo mais amplo e que extrapole a preparação para os exames, considera os recursos imprescindíveis para facilitar a sua tarefa de ensinar seus alunos.

A P.6 ressaltou que se for "trabalhar durante todo o tempo com *slides*, ah! O aluno dorme, ele dispersa, para ele aquilo não é novidade... aquilo é chato... porque o recurso que ele tem na mão dele... o *smartphone* é anos luz na frente... né... também... então na verdade há o contrário..." (P.6). A P.7, para quem ensinar Química hoje em dia sem fazer uso de recursos tecnológicos seria o mesmo que "ensinar a nadar sem a piscina', conta:

> [...] queria que eles [os alunos] construíssem um gráfico de Química... [...] ... e eu disse... como era complicado... a gente não tem trinta computadores... eu disse: 'Não, construa em casa!"... uma menina cruzou os braços e falou assim: "Eu não vou fazer isso! Eu não vou fazer porque a minha mãe só me colocou nessa escola porque é uma escola que usa quadro e giz, não vou construir gráfico em casa, minha mãe não deixa!". Aí eu respirei fundo e não tive como argumentar com ela... [...]. E aqui é a questão da restrição à tecnologia... complicado não? [...] ... esbarra na questão do cliente né... a mãe dessa menina é cliente... então eu não posso nem argumentar ... que ela ia ter a chance de entender como que constrói um gráfico... Não! Fecha o assunto, a mãe dela é cliente, e o cliente sempre tem razão... (P.7).

É interessante observar que a maioria dos estudantes, crescida num contexto em que é constante e intensa a presença dos dispositivos digitais – a chamada "geração digital", e sua enorme profusão de possibilidades inclusive didáticas – e nos quais as escolas têm procurado investir como sendo um diferencial, solicite que não sejam utilizados de maneira muito corrente ou usados de forma mais restrita e, além do mais, contando com o aval dos pais. Ou seja, num contexto em que os reformas educacionais afinadas com a aprendizagem flexível[49] valorizam e solicitam o protagonismo do aluno em detrimento do protagonismo do professor, o primeiro parece não abrir mão da

[49] As bases conceituais mais amplas da aprendizagem flexível são discutidas por Kuenzer (2017).

presença efetiva do segundo. O presente estudo revela, assim, uma perspectiva de boa parte dos estudantes segundo a qual o êxito do processo educativo, embora não deva depender apenas do docente, depende bastante das ações e práticas dele.

De toda essa discussão emerge, porém, uma constatação inabalável: o meio no qual atua o docente é povoado por outros sujeitos. A docência é uma atividade relacional na qual o professor ou professora atua sobre outros seres humanos, pois ensinar é, sobretudo, fazer alguém aprender algo (cf. ROLDÃO, 2007). A P.7 argumentou sobre esse aspecto.

> O trabalho de professor é uma coisa muito complicada... porque a gente dá aula num espaço que a gente tem que fazer alguma coisa que nem sempre a gente perguntou para o nosso interlocutor, que é o aluno, se ele está interessado naquilo... então acho que essa é a maior... esse é o maior problema da condição de trabalho é isso... porque se a gente pudesse ter no espaço, que a gente resolvesse junto como fazer aquilo, por exemplo, então... é... eu acho que as condições poderiam ser mais propícias para o trabalho ser um trabalho legal, mais bem desenvolvido coisa e tal... o que não acontece... (P.7).

O testemunho da professora remete, de imediato, à questão da natureza do trabalho docente e de sua semelhança em relação aos outros segmentos do setor de serviços que é uma atuação que incide diretamente sobre outras pessoas, isto é, é um trabalho feito sobre alguém e não sobre algo, pois afinal o aluno é também um sujeito.

As relações humanas são extremamente tensas. Entre as habilidades do docente deve figurar a de administrar essas tensões e motivar o educando de uma forma propositiva; no entanto, as situações são singulares e imprescritíveis e esse objetivo nem sempre pode ser alcançado sem percalços.

> A impressão de que você é refém do aluno, isso às vezes incomoda um pouco, então, por exemplo, um dos motivos que me fez sair do Colégio... foi justamente esse, eu não conseguia me sentir mais à vontade, mais feliz na instituição, então depois de sete, oito anos, após algumas conversas com os donos eu cheguei à seguinte conclusão: que ou eu procurava uma outra instituição ou eu não conseguiria ser mais feliz lá, ou eu me adaptava e fingia que tudo aquilo estaria bem, então esse é o aspecto que hoje eu acredito o mais negativo... (P.2).

O professor afirmou que presenciou casos de ameaças de alunos a alguns professores por causa das avaliações. O P.2 defendeu que “com um pilar pedagógico forte e uma disciplina razoável você consegue fazer um bom trabalho, acho que não precisa ser uma disciplina extrema, mas ela tem que existir, ela tem que ter um nível satisfatório, intermediário pelo menos...” (P.2).

As salas de aula são complexos em que interagem seres humanos, ferramentas de vários formatos e objetos materiais e imateriais. A relação entre o docente e seus alunos é marcada por grande complexidade que pode ser associada à possibilidade de convergência entre o objetivo do primeiro em fazer o aluno aprender algo e a predisposição deste último em colaborar para que o objetivo seja atingido. A presença – ou ausência – dos recursos tecnológicos nas salas é um fator importante na percepção dos atores acerca das potencialidades efetivas das suas atividades e estimula variadas formas de fazer que são sempre singulares. Num momento de grande apologia das tecnologias digitais, o protagonismo das técnicas é, no entanto, relativo: há escolas que investem nessas tecnologias como forma de demonstrar certo alinhamento com o universo dos jovens; mas também existem escolas que prometem justamente um ensino mais desvinculado do uso delas; em outras elas estão presentes, mas não funcionam; ou ainda o caso de escolas que têm os recursos, mas não oferecem uma cadeira ou mesmo os pincéis para seus docentes. Há casos em que os próprios alunos reclamam do uso excessivo desses recursos, o que nos faz refletir e questionar a efetividade deles na tarefa de ensinar.

A sala de aula é, portanto, o local onde se configura o meio no qual o docente realiza a sua atividade. Um meio constituído de sujeitos, de objetos técnicos e tecnológicos, de relações entre pessoas com pessoas e pessoas com objetos, relações impregnadas de cultura, de história e de valores. O movimento contínuo de configuração e reconfiguração desse meio culmina sempre no inédito, porque embora os sujeitos estejam sempre em busca de dar-lhe uma feição desejável e satisfatória, o que intentam é sempre e no máximo uma feição possível.

4.3 O docente em atividade

4.3.1 Uma semana longa e intensa

A “semana” é a medida de tempo ou o período que comumente é usado para mensurar a carga de trabalho dos docentes dos vários segmentos, isto é, a quantidade de aulas por semana é a principal referência nesse ofício quando se pretende avaliar a intensidade do trabalho dos professores e professoras; embora essa referência não dê conta de expressar as dimensões das atividades extraclasses que foram necessárias para embasar aquilo que é realizado no interior das salas de aula. Assim é também no caso do

ensino médio privado da região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba; e tanto que a remuneração dos docentes é calculada com base no número de aulas semanais (ver seção 2.3.2).

Por meio dos testemunhos dos trabalhadores e trabalhadoras que colaboraram com o presente estudo foi possível constatar que a rotina semanal é longa e intensa. Trabalhar em várias escolas e/ou várias cidades diferentes, atuar nas diferentes séries do ensino médio e em turmas de pré-vestibular e Enem, utilizar os horários que não estão em sala para atualizações e aperfeiçoamentos, conciliar diferentes atividades – nem todas diretamente relacionadas ao ofício – e cumprir horários bastante diversificados são características comuns na semana de trabalho dos entrevistados, fato que revelou, sobretudo, a intensificação e sobrecarga de trabalho.

O P.1 trabalha de segunda a sábado conciliando o cargo de técnico-administrativo na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) com as dezenove aulas que ministra em duas escolas privadas e usa os domingos para a preparação e demais atividades extraclasses. Entre segunda e quinta-feira, o docente ministra aulas no ensino médio das 7:30h às 9:10h; desloca-se para a UFU onde trabalha das 9:30h às 18:30h com uma hora para o almoço. Na sexta-feira o professor sai da UFU mais cedo, às 17h, para dar aulas no pré-vestibular entre as 17:30h e 18:20h e depois das 19:10h até às 20:40h; e no sábado continua no pré-vestibular das 7:20h às 13h. De acordo com o docente, "a rotina é cruel, então eu tenho o meu dia a dia... [...], às vezes eu mudo o caminho... [...] ... e eu procuro sempre estar olhando coisas diferentes sabe, é... a paisagem... é a posição do sol, então todo o dia eu procuro isso... e isso funciona como motor..." (P.1).

É uma semana cheia e com horários relativamente estáveis. O trabalho como servidor público federal concursado garante, ao docente, certa estabilidade, e a sua renda é complementada pela atuação nas escolas privadas, onde a estabilidade já não é tão garantida. É interessante a consciência do professor acerca da "rotina cruel" que atribui à sua semana de trabalho, mas é também digno de nota as formas pelas quais ele procura amenizar essa "crueldade" para melhor suportá-la, o que remete à tendência do ser vivo em buscar sempre a preservação de si mesmo; ou pensando com Canguilhem (2012), a buscar viver em saúde renormalizando as situações e readequando incessantemente o quadro, ou seja, tentando ser o sujeito de suas próprias normas.

O P.2 trabalha de segunda a sexta-feira dando trinta e cinco aulas em duas unidades de uma mesma instituição e num curso específico de pré-vestibular. Todas as manhãs, das 7:20h às 13h, o docente atua em turmas de ensino médio. Na quarta-feira no

período da tarde, entre as 16h e 18h, o docente dá aulas em turmas de pré-vestibular; e na quinta-feira, das 13:50h às 15:40h, atua também em turmas de pré-vestibular. Ele considera os deslocamentos tranquilos, exceto na quinta-feira, porque sai de uma escola às 13h para começar em outra às 13:50h. O professor ressaltou que sempre leva uma "marmita na mochila" para facilitar a alimentação e que optou por não trabalhar no sábado por uma questão de "qualidade de vida".

Embora o docente não tenha indicado os horários que usa para preparação das aulas e/ou atualizações, aperfeiçoamentos e capacitação, vê-se que ele também cumpre uma semana intensa e desenvolveu, como o P.1, suas próprias estratégias de preservação atento à alimentação – a marmita na mochila – e à qualidade de vida – a opção em poupar o sábado.

O P.3 trabalha de segunda a sexta e, também, fez a opção de não trabalhar aos sábados pensando na "qualidade de vida". O docente concilia o trabalho em cinco escolas diferentes localizadas em três cidades diferentes com o curso de Mestrado em Geografia na Universidade Federal de Uberlândia. Na segunda-feira o professor sai de Uberlândia e viaja até Araguari – distância de aproximadamente trinta quilômetros – onde dá seis aulas (ensino médio e pré-vestibular) no período da manhã. Volta para Uberlândia onde almoça e no período da tarde ministra mais quatro aulas numa escola que oferece os cursos preparatórios para os vestibulares e Enem. Na terça-feira ministra duas aulas no período da manhã numa outra escola de pré-vestibular em Uberlândia e, no período da tarde, cursa uma disciplina no Curso de Mestrado da UFU. O docente usa a manhã da quarta-feira para atividades extraclasses e leitura dos textos do mestrado e, no período da tarde, ministra quatro aulas numa instituição de cursos de pré-vestibular. Na quinta-feira o professor viaja para Uberaba – distância de aproximadamente cem quilômetros – onde dá aulas no ensino médio e no pré-vestibular: seis aulas pela manhã e duas no período da tarde; o docente passa a noite em Uberaba. Na sexta-feira são mais seis aulas pela manhã. Após o final, às 12:30h, o P.3 almoça em Uberaba e retorna para Uberlândia. O professor relatou que os deslocamentos são feitos com carro próprio e que as escolas oferecem um ajuda de custo (para o combustível e hotel) e pagam o almoço.

Trabalhando em cinco escolas, em diferentes tipos de turmas e cursos, em três cidades diferentes, precisando fazer a preparação das aulas e, além de tudo, cursando o mestrado, de fato, leva o docente a ter uma semana repleta, embora indique preservar o sábado pensando na qualidade de vida. No entanto, a situação dele nos faz questionar se os finais de semana conseguem ficar ilesos, isto é, será que não acabam sendo usados

para algumas das atividades do trabalho e da pós-graduação? Ou até que ponto as atividades do trabalho e dos estudos ficam restringidas ou inviabilizadas nesse quadro de intensificação? Vejamos um caso mais extremo.

Conciliando quarenta aulas semanais – em sete escolas e em cinco cidades diferentes – com a atividade de músico (apresenta-se em bares e shows), o P.4 divide sua semana em dois momentos: de segunda a sexta as aulas; sexta no período da noite e aos sábados os shows. O docente utiliza alguns intervalos na semana e os domingos para as atividades extraclasses. Na segunda-feira viaja para Uberaba, onde ministra seis aulas pela manhã, das 7:10h às 12:30h, e duas aulas no período da tarde, das 14h às 16h. Após esse horário vai para o hotel e usa o tempo (final da tarde e noite) para a preparação de aulas. Na terça-feira, ainda em Uberaba, o professor ministra mais seis aulas no período da manhã, das 7:15h às 12:30h e, no período da tarde, desloca-se até Igarapava, SP, cidade distante quarenta quilômetros de Uberaba, onde dá duas aulas num curso preparatório para o Enem entre as 14h e 16h. Retorna para Uberlândia, onde chega por volta das 18h. Na quarta-feira o P.4 viaja para Araguari, onde dá seis aulas no período da manhã, entre às 7:00 e 12:20h; após o término o professor retorna para Uberlândia e almoça em casa. No período da tarde ministra mais cinco aulas em turmas de pré-vestibular. Na quinta-feira o professor viaja para Patos de Minas, distância de 220 quilômetros – onde dá três aulas no período da manhã – entre 9:30h e 12h – e, no período da tarde, oferece um plantão de dúvidas das 14h até as 15:40h e mais duas aulas das 16h até as 18h. No período da noite o docente ainda dá mais duas aulas, das 19h até as 20:40h, quando, finalmente, retorna para Uberlândia, chegando por volta das 23:30h. O P.4 também recebe ajuda de custo das escolas para os deslocamentos, hotel e as refeições.

Analisando a semana de trabalho do P.4 é difícil imaginar as estratégias do professor para conseguir fazer a preparação das suas aulas, as atualizações que ele mesmo disse serem necessárias para a sua disciplina, as elaborações e correções de provas, os aperfeiçoamentos etc. E conciliando tudo isso com a sua atividade artística.

Ministrando um total de doze aulas semanais a P.5 as distribui de terça à sexta-feira. A professora concilia as suas aulas nas escolas com as atividades particulares de correção de redações (na sua casa) e os afazeres relacionados à família, pois tem três filhos com idade entre dois e doze anos. De acordo com a professora ela utiliza as tardes das segundas e as manhãs das terças-feiras para o trabalho de correção e orientação de redações que é feito na casa dela com um grupo de seis estudantes – no modelo de aula particular. Nas terças ela cumpre o horário das 14:15h até as 16:30h numa das escolas;

nas quartas a professora dá todos os horários do período da manhã – ela não detalhou esses horários, mas ressaltou que "realmente é mais apertado porque eu tenho o bebê, eu tenho outros filhos na idade de 10 e 12 anos que eu tenho que levar para a escola" (P.5). Nas quintas-feiras a docente ministra duas aulas no período da tarde e, nas sextas, ela atua no período da manhã numa escola e à tarde em outra.

> Na sexta é um dia bem apertado para mim, na sexta eu preciso de ajuda sempre porque não dá... porque na sexta eu entro aqui às 8 [horas] e saio às 11:15h, vou em casa correndo... faço o almoço, busco [os filhos] na escola, almoço, porque duas horas eu tenho que estar no centro, então duas horas eu fico até três e meia [15:30h] ... então eu já saio... já saio... chego em casa 4 horas [16 h], cinco horas [17 h] eu já tenho que voltar recolhendo filhos por aí... então na sexta-feira é um dia bem apertado... (P.5).

É, de fato, uma semana mais amena do que a do P.4; porém, a docente fez questão de incluir na sua rotina, além das atividades profissionais, as atividades relativas à casa e à família – a dupla jornada que é comumente relacionada às mulheres. Chama a atenção a capacidade de articulação das várias atividades e dos vários horários de uma forma que, ao fim, "as coisas acontecem". Poder-se-ia indicar aqui mais uma vez a habilidade singular de articular os ingredientes da competência (cf. SCWHARTZ; DURRIVE, 2007).

A P.6, por sua vez, tem uma carga horária bem maior do que a P.5. "Esse ano eu estou com um pouco menos de aulas... acho que chega a quarenta... quarenta e uma... quarenta e uma!" (P.6). A docente destacou que começa a sua semana de trabalho efetivo nas escolas no período da tarde da segunda-feira, pois

> a segunda-feira de manhã eu não dou aulas, tem já vários anos... deve ter uns oito anos que eu não dou aula na segunda-feira de manhã que é para que eu não fique o domingo inteiro trabalhando... porque quando eu dava aula de manhã cedo na segunda-feira eu passava muito tempo do domingo... a tarde... às vezes até tarde da noite... pensando na aula do outro dia... preparando alguma coisa... então eu uso a segunda-feira de manhã para tentar preparar minha semana... (P.6).

A professora, então, começa numa das escolas às 14 horas da segunda com dois horários de plantão (horários usados para atender os estudantes e tirar dúvidas) para turmas de terceiro ano até as 15:50h. Às 16:20h precisa estar em outra unidade da mesma escola, onde oferece os mesmos plantões para as turmas de pré-vestibular até as 18 horas. As 19 horas a docente, já na outra escola, dá aulas para o pré-vestibular até as 20:30h. A P.6 faz os deslocamentos em carro próprio e perguntada sobre a alimentação disse que "normalmente como alguma coisa no carro, um lanchinho [...] ... aí depois que eu saio da

aula 8 e meia [20:30 h], que eu chego em casa é que eu vou jantar...” (P.6). Ela ressaltou que na segunda à noite, muitas vezes, ainda dá uma olhada na preparação que fez para a aula do dia seguinte, pois na terça-feira pela manhã atua em turmas de pré-vestibular das 7:10h até as 13h; após as aulas ela vai almoçar em casa, prepara algumas aulas “e vou à academia... aí na terça à noite vou na minha religião... é o horário que eu deixo separado...” (P.6). Na quarta-feira a professora trabalha com turmas de ensino médio das 7h até as 12:50h, tem até as 14:10h para almoçar em restaurante próximo da instituição e volta para dois horários de oficina de redação; após o término, às 15:50h, ele se desloca para outra unidade da mesma escola para a mesma oficina para o pré-vestibular: dois horários até as 18 horas. A manhã da quinta-feira é utilizada pela docente para corrigir redações ou revisar as correções feitas pelos seus corretores auxiliares. Na tarde da quinta a P.6 dá mais três horários de aula e dois de plantão em turmas de pré-vestibular. A noite da quinta-feira, além da academia, a professora usa para “preparar mais um pouco de aula, rever alguma coisa...” (P.6). Na manhã da sexta-feira a docente dá todos os horários da manhã em turmas de ensino médio e, no período da tarde, embora não tenha aulas ou plantões, utiliza para as reuniões quinzenais com os corretores que a auxiliam. Perguntada sobre o sábado a professora disse:

> [...] esse ano não! Até o ano passado eu estava trabalhando no sábado, esse ano eu deixei o ensino médio da outra instituição justamente para não trabalhar aos sábados para conseguir ter um pouco de tempo para mim. Então sábado de manhã eu vou na academia, à tarde eu estou fazendo aula de dança depois de muitos anos querendo... esse ano eu organizei, mas eu já sei que para o ano que vem essa mamata vai acabar, porque eu vou pegar mais uma manhã de aulas... ou vai ser o sábado ou vai ser a quinta, porque a segunda eu não abro mão para conseguir organizar a semana toda... (P.6).

Entre as mulheres entrevistadas a P.6 foi a que revelou ter a carga horária semanal mais intensa. São quarenta e uma aulas em duas escolas diferentes, mas na mesma cidade. É importante ressaltar que a disciplina Redação demanda muito mais atividades extraclasses em relação às outras disciplinas escolares: a elaboração constante das propostas ou temas e as correções dos textos elaborados pelos estudantes – que são, geralmente, semanais. O testemunho da docente revelou que ela também foi desenvolvendo estratégias singulares para amenizar essa intensidade, tais como evitar aulas na segunda-feira de manhã – para não “perder” o domingo – e preservar o sábado “para ter um pouco de tempo para mim”.

Atuando somente em uma escola e com uma carga semanal de doze aulas a P.7 destacou que as suas aulas são concentradas em dois dias pela manhã, as terças e quintas-feiras. Nesses dias ela afirmou que "[acorda] as cinco e quarenta... [leva] um menino para escola comigo, porque o outro estuda noutra escola, o meu marido deixa a gente" (P.7); as aulas da professora vão das 7:10 até as 12:50 nesses dias. Apesar de falar numa rotina em casa, a P.7 não detalhou essas atividades. A professora, no entanto, ressaltou que na escola em que trabalha, em cada manhã de seis aulas "nós temos duas aulas, duas aulas e duas aulas e dois intervalos no meio dessa jornada" (P.7), o que para ela é bom "porque a gente descansa a voz, a gente descansa dos meninos... assim... é bom isso... eu gosto disso..." (P.7).

A P.8, embora tenha uma carga horária semanal de apenas cinco aulas – mas em duas escolas diferentes, com turmas de ensino médio (terceiro) e do fundamental II (nono ano), além de ainda estar na faculdade (faz o bacharelado em Artes Visuais) e ser auxiliar de outro professor, enfrenta uma semana repleta de atividades. "Esse ano foi um ano árduo assim... mas acho que já tive outros mais..." (P.8). Na segunda-feira a professora dá os três primeiros horários numa das escolas em que trabalha, das 7 horas até aproximadamente 9:40h; depois disso ela vai para a biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) trabalhar no computador, pois segundo ela "eu trabalho melhor de lá do que em casa..." (P.8). Depois de almoçar na própria universidade a docente permanece trabalhando na biblioteca no período da tarde. Na terça pela manhã a P.8 não dá aulas e ocupa o período com atividades extraclasses: "tem muitas provas e coisas para lançar... porque eu lanço... teoricamente eu faço isso por três escolas... com o professor que eu auxilio e as minhas duas... então está muito vinculado a isto..." (P.8). Perguntada sobre o almoço da terça, a P.8 argumentou que "nunca é rotineiro... nunca é um hábito... depende muito da semana...", e disse também que faz "muita substituição de aula né... porque como eu tenho esses horários teoricamente vagos... as duas coordenações me pedem para substituir... então... tem muito imprevisto... [...] ... às vezes na segunda-feira eu trabalho [dando aulas] a manhã toda..." (P.8). Nas tardes de terça-feira a professora afirmou que ou tem aula na faculdade ou reuniões pedagógicas nas escolas e, no período noturno, fica no computador trabalhando, além de participar de um grupo de estudos também nesse horário. Nas manhãs e tardes das quartas a docente destacou que

> tentava produzir... ou escrevendo para... artigos... é... [...] ... eu também trabalhava pelo computador... e fazia coisas para a faculdade [...]... uma organização de

> prioridade, aquilo que eu precisava atender primeiro né... ou... é... de apostilas... [...]... ou aulas... para mim ou para o professor que eu auxilio... (P.8).

Na quarta-feira no período da noite a P.8 tem aula na universidade. As quintas-feiras – manhã e tarde – são usadas pela professora para o que ela chama de "parte mais burocrática" referente ao trabalho dela e ao do professor que auxilia, isto é, elaboração e correção de provas, preparação de aulas – inclusive de *slides*, lançamentos de notas e conteúdos etc. Na quinta no período noturno a docente revelou que "procurava ficar mais tranquila na quinta à noite... porque eu tinha muito receio de perder o horário na sexta de manhã... então eu trabalhava... eu normalmente eu revisava a minha aula que eu ia dar na sexta de manhã e ia dormir mais cedo assim..." (P.8). Na sexta-feira a professora dá os dois primeiros horários da manhã e, novamente, depois deles, vai para a biblioteca da UFU, onde fica também no período da tarde. No sábado a P.8 não trabalha.

A docente ministra apenas cinco aulas semanais, mas o faz em duas escolas diferentes; no entanto, ela ainda está terminando a graduação (o bacharelado) e atua também como auxiliar de outro professor. Portanto, a sua semana de trabalho torna-se mais intensa se for acrescentada o que ela chama de "parte mais burocrática", ou seja, as atividades extraclasses dela e do professor que auxilia. Em se tratando de uma professora que tem pouco tempo de experiência profissional, poder-se-ia inferir que necessita, assim, de mais tempo para a preparação de suas aulas. O testemunho da professora revelou também que, pelo fato de ter poucas aulas, ela tende a ser requisitada constantemente pelas coordenações das escolas para substituições, o que torna sua semana "imprevisível".

De forma geral a semana dos docentes entrevistados é extremamente cheia, ou seja, repleta de atividades variadas, com horários bastante diversificados, geralmente em mais de uma escola e, em alguns dos casos, trabalhando em várias cidades diferentes. No caso das professoras percebe-se uma maior dificuldade de atuar em outras cidades – as quatro entrevistadas concentram suas aulas em apenas uma. A necessidade de ter uma carga horária que garanta uma remuneração razoável leva os docentes a se empregarem em várias instituições e em várias cidades, já que é difícil hoje em dia "concentrar todas as aulas somente numa escola" – como ressaltou o P.4. Outro ponto é a percepção por parte deles e delas de que não é bom ficar apenas numa escola, aspecto que foi indicado pela P.6 e que reflete a instabilidade e insegurança por parte dos professores e professoras típicos desse segmento; afinal, em caso de demissão ou fechamento de uma das instituições, o emprego na outra garante, mesmo que minimamente, as despesas.

É digno de nota a capacidade deles e delas em organizarem os seus horários de uma maneira suportável ou menos incômoda – eles e elas procuram evitar certos dias ou horários e demonstram grande preocupação com a saúde nessa organização; para tanto, basta ver os cuidados com a alimentação e com a qualidade de vida. O P.2 fala que carrega na mochila uma marmita com alimentos que julga mais saudáveis e não trabalha no sábado por uma questão de qualidade de vida – a mesma argumentação do P.3. O P.4 deixa as noites de sexta e os sábados para os shows musicais que apresenta e para estar mais junto com a filha. A P.6 justificou a preservação do sábado com o argumento de que é um "tempo para mim", e tanto que está frequentando uma aula de dança "depois de muitos anos querendo". Note-se a tensão entre a necessidade de manter certa carga horária – e a remuneração que dela advém – e o esforço para conservar a qualidade de vida – expressão que pode ser facilmente substituída por saúde. Em suma, é o drama do vivente humano que precisa garantir a sobrevivência ao mesmo tempo em que tem de manter o funcionamento estável do seu próprio corpo.

4.3.2 Antecipações: o que eu *devo* e o que eu *pretendo* fazer

Sob a perspectiva ergológica considera-se que o trabalho real não pode ser confundido com o trabalho prescrito; sendo que o trabalho prescrito remete à tarefa e o trabalho real à atividade. Entre as prescrições e o trabalho real há uma distância que é onde se dá o debate de normas: o debate entre o que foi prescrito e o que o real demanda no aqui e agora da atividade. As prescrições são necessárias e orientam a tarefa; e podem ser incluídas num complexo mais amplo que pode ser denominando normas antecedentes. No entanto, um ser humano ou um coletivo de trabalhadores nunca se restringe a apenas aplicar as prescrições, porque cada situação é singular e exige maneiras singulares de agir em função daquilo que o momento requer.

Na atividade ocorrem ainda as tensões entre os "usos de si": os usos de si "por outrem", que remetem ao uso que o empregador faz do corpo de seus empregados, do uso que os empregados fazem uns dos outros; e os usos de si "por si mesmo", que remetem aos usos que cada pessoa ou coletivo faz de si numa situação de trabalho – um sujeito que se usa em contínuas renormalizações diante do que é esperado que ele faça e do que ele acha que deve fazer; sendo que é dessas renormalizações que resulta o que ele, ao fim, acaba fazendo (ALVES, 2009, 2010; GUÉRIN et al., 2004; LHUILIER, 2012; ROSA, 2000; SCHWARTZ, 1998, 2000a, 2011).

Além desses aspectos, deve-se considerar que ninguém trabalha tendo por objetivo a negação do seu próprio trabalho, ou seja, todo ser humano quer realizar satisfatoriamente o seu trabalho e permanecer em saúde; pois se isso não for possível – ou seja, se a atividade for impedida –, a tendência é que o sujeito degringole para as patologias. Por isso, antes desse limite extremo, todo ser humano busca, diante de situações adversas, renormalizar as prescrições para realizar propositivamente suas atividades e permanecer em saúde (CANGUILHEM, 2012; CLOT, 2007).

É por tudo isso que numa abordagem da atividade de trabalho sob a perspectiva ergológica fala-se em "dramáticas do uso de si", ou melhor, em "dramáticas de um corpo-si" (SCHWARTZ, 2014). Nesses dramas cotidianos que são próprios da atividade industriosa humana ocorre o agir competente, isto é, uma articulação constante entre vários ingredientes que definem um ser humano em atividade (SCHWARTZ, 1998; SCHWARTZ; DURRIVE, 2007).

Tentar apreender ou circunscrever a atividade docente é uma tarefa difícil que solicita, no mínimo, os testemunhos daqueles que a vivenciam cotidianamente. Porém, se a atividade resulta, entre outros fatores, das renormalizações efetuadas pelos sujeitos, cabe indagar, em primeiro lugar, sobre a natureza das prescrições que procuram orientar as tarefas dos professores e professoras. Como já foi indicado em seções anteriores, os docentes entrevistados apontaram que tanto nas turmas de ensino médio como nos cursos de pré-vestibular e Enem eles utilizam, independentemente da escola em que atuam, material apostilado que é fornecido, geralmente, pelas editoras dos sistemas de ensino (Anglo, Objetivo, Poliedro, SAE Digital, COC, Positivo, Bernoulli etc.). Os temas e assuntos, a programação e o cronograma são, portanto, predeterminados externamente, além do envio regular de simulados para aplicação entre os estudantes. O trabalho prescrito, ou seja, a tarefa esperada dos docentes é, assim, informada pelos materiais apostilados que são adotados e utilizados pela instituição ou instituições onde eles e elas desempenham suas atividades tendo, portanto, uma forte participação na configuração do processo educativo que é realizado no âmbito das escolas privadas de ensino médio da região da pesquisa. Mas, o que justifica a opção pelo material apostilado e não pelos livros didáticos?

Um livro didático é, normalmente, de autoria de um ou de um grupo de especialistas – graduados ou pós-graduados numa disciplina específica – e versa sobre uma única disciplina (ou História, ou Geografia, ou Física, ou Matemática, ou Química etc.); cada disciplina exige, então, um livro específico. Esses livros são compostos,

geralmente, pela parte teórica – onde se procura apresentar o principal do conhecimento sistematizado pelas comunidades científicas de cada área específica, inclusive com citações dos autores que referendam os textos; e pela parte de atividades: exercícios dos mais variados modelos e formatos, indicação de vídeos, *sites* e sugestões de estratégias para os docentes que os utilizarem; e, por fim, a bibliografia na qual foi baseada a produção da obra. É comum a publicação de livros didáticos obedecendo ao currículo dos cursos para os quais foram criados, ou seja, no caso do ensino médio, um volume único com todo o conteúdo – ou pelo menos o conteúdo mínimo – ou em três volumes – sendo um para cada série.

O material apostilado tem outro formato. Não obstante o fato de apresentarem diferenças significativas entre si – entre as várias editoras que os produzem e comercializam ou mesmo entre os modelos distintos vendidos por uma mesma empresa –, é possível fazer uma caracterização geral dessas apostilas. Em primeiro lugar e reforçando o que já foi apontado em momentos anteriores deste estudo (ver seção 4.2.2), a organização desses materiais didáticos deixa claro o objetivo principal que é a preparação para os exames de ingresso nas universidades, como os vestibulares e o Enem. Não há uma identificação clara do autor ou dos autores, mas grande destaque é dado para a logomarca da editora e/ou para o sistema de ensino que representa. Essas apostilas versam sobre todos os componentes curriculares e de uma forma bem mais resumida do que os livros didáticos – já que pressupõem um uso mais pragmático nas salas de aula. Existem casos de divisão em quatro volumes – um para cada bimestre, ou em até oito volumes –, um para cada mês letivo com uma pequena margem para ajustes, simulados etc. Após a parte teórica relativa aos vários componentes curriculares, as apostilas trazem exercícios objetivos – no formato dos vestibulares e do Enem – e, às vezes, questões discursivas. A bibliografia raramente é apresentada e são comuns algumas orientações para os docentes.

Mas, por que adotar apostilas e não os livros didáticos, já que estes últimos parecem ser mais completos, mais bem elaborados e mais condizentes com os trâmites e complexidades da pesquisa científica? Os livros didáticos são mais caros e de maior dificuldade para o transporte pelos alunos, já que cada disciplina exige um exemplar, ao passo que com um dos livros da apostila o estudante tem material para quase todas as disciplinas escolares. Essa poderia ser uma parte da explicação. Outra parte poderia se referir aos objetivos e concepções do processo educativo, questão que já foi abordada em páginas anteriores. Novamente emerge o problema das tensões entre as diferentes

concepções acerca dos objetivos do processo educativo. Ora, se determinada escola opta em oferecer um ensino calcado mais diretamente na preparação para os exames de ingresso, o material utilizado pode ser mais restrito e de menor custo, pois busca atingir um objetivo que de certa forma é mais restrito também. Será que esses materiais seriam adequados numa escola que oferece um processo de ensino mais completo e que tem como meta a formação integral do ser humano?

Mas o fato é que a adoção desses materiais pelas escolas implica adotar, simultaneamente, várias prescrições para o trabalho dos professores e professoras. O tipo de material é decisivo na delimitação dos objetivos do processo, na determinação dos conteúdos, nas formas de ministrá-los, no formato das avaliações, no tempo que pode ser gasto com a teoria e com os exercícios – pois faz parte dos contratos o envio de simulados para serem aplicados regularmente aos estudantes, de maneira que se o professor atrasar os conteúdos o aluno terá de fazer o simulado sem ter visto os assuntos referentes a ele. Isso nos faz questionar não só a pretensão de se querer estabelecer uma possível sincronia entre o tempo da atividade e o tempo prescrito pelo material, mas também a característica claramente taylorista que é expressa nessa grande distância entre a concepção e a execução do processo educativo.

Contudo, com um olhar e uma postura ergológicos, pode-se afirmar que, mesmo a despeito de todas essas pretensões, um ser humano em atividade sempre propicia, mesmo que minimamente, formas de fazer que são sempre inéditas e imprescritíveis. Mediante o domínio de conhecimentos prévios e a experiência adquirida “na estrada”, os docentes antecipam o que pretendem fazer ao criarem suas próprias prescrições. O P.1 relatou, por exemplo, que antes de começar o ano letivo faz uma adaptação do planejamento individual ao calendário e ao planejamento proposto no material apostilado e referendado pela coordenação da escola; nessa adaptação ele indicou que toma o cuidado de deixar algumas lacunas para os imprevistos, tais como eventos que ocorram na escola, um feriado, uma falta por questão de saúde, atraso na exposição de algum assunto etc.

O professor revelou ainda que chega na escola geralmente dez ou quinze minutos antes do início da aula.

> Já preparo minha lousa, já tenho um esquema predeterminado e tenho uma rotina que praticamente não altera. Então eu já espero, tenho essa vantagem, eu espero os alunos já sabendo o que vou fazer, como fazer e o tempo que tenho para fazer, então hoje eu tenho essa facilidade. (P.1).

O docente destacou que sempre planeja suas aulas antes do início da semana e que procura rever o que foi feito no semestre ou ano anterior para fazer algumas atualizações – necessidade muito comum na sua disciplina, que é a Geografia.

O P.2 afirmou que usa os finais de semana para planejar as aulas da semana seguinte. Ele apontou que os conteúdos e o cronograma são determinados pela escola com base no material apostilado, mas que faz constantes adaptações – um replanejamento, uma renormalização –, pesquisando outros autores e promovendo atualizações.

> Há uma margem... tem essa flexibilidade... porque às vezes a linha que o autor adotou não agrada a escola ou às vezes a própria linha que o autor adotou não me agrada, então eu sempre tentei utilizar assim aquilo que me agrade, que eu entenda que é mais interessante para o aluno. (P.2).

Eis a capacidade de promover a sinergia entre o protocolo e a singularidade da situação real com base nos valores pessoais e do coletivo profissional (cf. SCHWARTZ, 1998; SCHWARTZ; DURRIVE, 2007).

Sobre o planejamento para suas aulas, o P.3 argumentou que no começo da carreira isso demandava mais tempo, mas que hoje em dia ele já tem um "planejamento mental", embora faça constantes atualizações e sempre com o cuidado de olhar os exercícios antes da aula para evitar surpresas e constrangimentos, no caso de não conseguir resolver algum deles. Essa atitude do professor revela, com certeza, a importância da experiência, isto é, do conhecimento acerca de certo histórico da situação.

O P.4 também argumentou que atualmente já não gasta muito tempo com o planejamento das aulas, pois já tem "o plano na cabeça". Entretanto, ressaltou que é preciso sempre saber, antes de começar as aulas, onde está com a matéria:

> Você já dá tanta aula, você já conhece tanto o conteúdo que, por exemplo, se você me perguntar assim: "Amanhã, que é segunda-feira, eu estou lá na escola de Uberaba, eu tenho que saber na minha anotação onde eu parei, de acordo com o que eu parei, eu sei qual é o próximo assunto, então eu já vou chegar lá e "pessoal, bom dia, nós paramos em tal lugar e agora vamos continuar a partir daqui!". Então eu já deixo só anotado onde eu parei e em que página da apostila eu estou para fazer exercícios. (P.4).

O professor também destacou a necessidade das atualizações.

> Aí se eu vejo que é um assunto que às vezes requer um pouco mais de melindre, aí eu pego os meus livros e vou dar uma olhada para ver se tem alguma atualização, entro no *site* da Organização Brasileira de Química para saber se tem alguma atualização

> para ficar de olho nisso, vejo, dou uma olhada em algumas questões, se for em época de vestibular, se apareceu alguma questão com algum termo que eu não conheço, algum termo que está novo, ou que eu conheço, mas que não estava trabalhando em sala. (P.4).

O P.4 argumentou ainda que atualmente o professor precisa dominar todos os setores da sua disciplina,

> porque há quinze anos atrás você tinha era 9, 10, 11 turmas só de pré-vestibular, então o cara podia se especializar só numa área porque era só do pré-vestibular. Agora não, nenhuma escola tem isso aí para te oferecer de aula, então você vai ter que pegar primeiro, vai ter que pegar segundo, vai ter que pegar terceiro, e para você pegar vai ter que saber a matéria toda... então eu já venho dessa leva que você tem que saber a matéria toda. (P.4).

Esses testemunhos do P.4 revelam que antes mesmo da inserção nas situações reais as contínuas renormalizações já estão em curso, pois expõem os confrontos entre as prescrições e as exigências das situações reais, as quais o docente já antecipa. São esses confrontos que requerem o agir competente por meio de complexas articulações entre os saberes prévios e as necessidades que o docente já imagina que serão colocadas pelo momento.

Ao ser solicitada a falar sobre o seu planejamento para as aulas, a P.5 lembrou que "isso é muito fácil", pois "já tem o material, as apostilas... [...] ... porque já tem uma direção... [...] ... é o material do sistema...". A professora lembrou que numa das escolas em que trabalha os docentes têm que elaborar um planejamento bimestral e enviar para a coordenação; no entanto, ela considera isso um problema, porque "é uma mera repetição do que está na apostila" e que, obviamente, exige tempo para fazer: "Comecei era umas cinco da tarde e fui até onze e meia fazendo... copiando um planejamento..." (P.5). Contudo, apesar do planejamento que já é predeterminado nas apostilas e que ela repete no planejamento bimestral que envia para os coordenadores, a docente assim revela:

> [...] o planejamento numa sala de aula onde você trabalha com seres humanos ele nunca é cem por cento... e aquele planejamento que é feito cotidiano [...] ... Por todos os dias... o que eu dou hoje... o que eu dou amanhã... e a escola exige que você cumpra, mas é impossível... é difícil a escola... a coordenação entender isso... que você está lidando com seres humanos... [...] ... eu tenho uma sala com trinta alunos em média... e desses trinta alunos nem todos vão aprender ao mesmo tempo e da mesma forma... então isso é meio complicado... (P.5).

Na outra escola em que trabalha – que é do mesmo proprietário – a P.5 disse, porém, ter mais liberdade no que se refere ao planejamento. Apesar do planejamento já

estar definido no material apostilado, que traz também a parte teórica, a docente indicou que é ela quem elabora as propostas semanais de redação.

Argumentando sobre o seu planejamento, a P.6 afirmou que apesar das apostilas adotadas pelas escolas já definirem os conteúdos e o cronograma ela "não tem que cumprir a rigor", pois tem certa liberdade para fazer alterações nos assuntos e/ou inversões na ordem proposta. A professora destacou que procura estar atenta aos interesses dos alunos, isto é, "das provas que eles farão", e revelou que quando prepara as suas aulas e elabora as propostas de redação ela consulta livros didáticos, o guia para o Enem que é publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep – e até mesmo teses e artigos na área, pois, segundo ela, "o material que vem de fora, [as apostilas] [...] normalmente é limitado no que diz respeito à abordagem daquilo que vai ser cobrado nas provas" (P.6).

Acerca de seu planejamento a P.7 afirmou que "é difícil, mas não é impossível" e explicou que "o colégio manda para nós um cronograma anual e a gente encaixa aquele cronograma que não foi feito para Uberlândia dentro do calendário acadêmico de Uberlândia...". Ela lembra que aprendeu a fazer planejamento na escola pública – "porque na escola pública a gente aprende muito" – e que tem um planejamento oficial e outro que deixa em aberto, sendo que "é o que eu deixo em aberto é o que funciona" (P.7). A professora revelou que o material didático que utiliza nas suas aulas no fundamental II foi sendo desenvolvido por ela mesma baseando-se nos livros de ensino médio: "Eu fui filtrando o linguajar, adaptando para o fundamental II" (P.7).

A P.8 revelou que na escola em que trabalha com o ensino médio não há uma apostila e que o critério – sobre planejamento e os conteúdos – é dela e que é ela quem decide: "Eu entendo aquilo que o Enem tem cobrado nos últimos dois anos, [...] então eu preciso chegar nesses [...] pontos e revisar [...] ... que eu acho que eles precisam ver antes de ir para o vestibular...". É preciso destacar que essa liberdade da professora é relativa, já que o seu planejamento é orientado pelos conteúdos que serão cobrados nas provas dos vestibulares e do Enem, bem como o cronograma, que deve se ajustar às datas dos exames. Isso fica mais claro quando a docente afirma: "Às vezes tenho menos aulas... às vezes eu tenho mais aulas... [...] normalmente no terceiro ano eu me frustro muito... porque eu sinto a pressão de terminar logo o conteúdo... de... de eles verem tudo o que eles precisam ver" (P.8).

É extremamente oportuno ressaltar alguns dos testemunhos quando se referem ao planejamento: o P.3 falou de um "planejamento mental" e o P.4 disse que tem o "plano

na cabeça". Evidentemente esse "plano na cabeça" já não é o prescrito, isto é, já é o resultado de uma renormalização efetuada com base nas experiências cotidianas; e, dessa forma, é justo pressupor que seja constantemente alterado e/ou reconfigurado em função de cada nova experiência relevante – é o resultado de um debate de normas realizado no aqui e agora das situações de trabalho; ou seja, embora seja essencialmente necessário para orientar o trabalho, esse plano nunca resta ileso ao fim de cada experiência vivida pelos docentes. É nesse sentido que deve ser tomada a afirmação da P.5, segundo a qual "o planejamento nunca é cem por cento", quer dizer, nunca é executado da mesma forma como foi proposto; e mesmo a revelação da P.7, de que existe "um planejamento oficial e outro que deixa em aberto" – e é o aberto que funciona: com certeza funciona justamente porque está em aberto ou possui brechas para as renormalizações.

Portanto, o planejamento que é sugerido pelos materiais apostilados nunca é o planejamento que é feito pelos docentes. As prescrições antecipadas pelo material didático são renormatizadas pelos profissionais que criam as suas próprias prescrições, ou seja, promovem uma outra antecipação tendo em vista suas experiências e conhecimentos acerca do histórico da situação.

4.3.3 Em atividade: *a gente não quer desagradar* ou *o morde e assopra*

O domínio sobre os conhecimentos prévios – o complexo das normas antecedentes e as prescrições para a tarefa específica – e a imersão no histórico da situação – por meio do contato com o ambiente humano e técnico, com os procedimentos e hábitos, são os elementos mediante os quais o sujeito-docente constrói sua ação, isto é, as formas do seu agir decorrem da articulação que consegue fazer desses elementos no calor da hora em uma situação real que é sempre singular. E, ao fazer essa articulação, realiza também as constantes arbitragens, ou seja, coloca em movimento o debate entre as normas impostas e as que ele considera que a atividade demanda – as contínuas renormalizações.

A realização de uma aula é, portanto, o percurso de um sujeito – o docente – em atividade; ou antes, de um sujeito interagindo com outros sujeitos – os estudantes – e com o meio – a escola e a sala.

Solicitado a falar sobre a realização de suas aulas, o P.1 afirmou, em primeiro lugar – o que deve ser ressaltado – que estimular a participação dos alunos é um desafio, pois, segundo sua avaliação, "o nosso modelo de educação está defasado", já que os "instrumentos de fora" – os dispositivos digitais como celulares e *tablets*, os aplicativos,

as redes sociais etc. – "transformaram a escola num ambiente chato, num problema na vida dos alunos". Ele citou que usa bastante a internet, a projeção de imagens e vídeos do *youtube*, porém revelou, paradoxalmente, que muitos alunos reclamam do uso excessivo dos *slides* e vídeos, pois preferem a matéria esquematizada no quadro para copiar e ter no caderno. "Quando nós não escrevemos, ou não passamos [a] matéria no quadro tem reclamações, aluno vem e fala: 'Ó professor [...], esse tipo de aula [apenas com *slides*] eu não consigo acompanhar, então eu quero que você escreva no quadro'" (P.1).

O uso da expressão "instrumentos de fora" para fazer referência aos dispositivos e aplicativos digitais revelou um entendimento por parte do professor de que eles são ou devem ser externos ao processo educativo que é realizado no interior da escola e das salas de aula; e a distância entre esses "instrumentos" e as práticas escolares explica, para ele, a defasagem do "nosso modelo de educação" e o fato da escola ter se tornado um "ambiente chato" para os alunos. Logo na sequência, no entanto, o docente afirma que usa bastante os recursos dessas tecnologias nas suas aulas: seria uma tentativa de tornar a escola ou a aula menos "chata"? Porém, surpreendentemente, ele disse que os alunos reclamam quando a aula fica só nos *slides* e vídeos. Portanto, os mesmos "instrumentos de fora" que "transformaram a escola num ambiente chato", do ponto de vista do professor, são recusados pelos alunos quando usados de forma excessiva pelos professores.

Novamente vêm à tona os problemas relativos aos recursos tecnológicos e sua presença nas salas de aula (ver seção 4.2.3). A questão chama a atenção, pois o P.2 também apontou para essa "concorrência da internet e dos celulares". O P.3 foi outro docente que ressaltou essa suposta "concorrência das tecnologias", que para ele dificulta a tarefa de manter a atenção dos alunos. O P.4 também citou a "concorrência das tecnologias" e reafirmou a sua aversão ao uso de celulares na sala de aula e lembrou:

> [...] tem professor que se o aluno tiver calado, mesmo que ele esteja fazendo outra coisa... é aquela famosa frase: "Se ele não tiver me atrapalhando, eu não estou nem aí..." Eu não consigo! Eu conheço vários professores, que são professores fabulosos, que se o cara estiver ali na aula dele fazendo outra coisa, o cara deixa e nem mexe... Até para não se indispor com o aluno... (P.4).

A crescente presença dos recursos tecnológicos digitais nos espaços de ensino e aprendizagem, o investimento feito pelas escolas nesses recursos, a tendência de associá-los a uma suposta modernização do processo educativo, a exigência das escolas no sentido de que os professores os utilizem efetivamente, tudo isso são aspectos que refletem certa

crença numa maior capacidade didática deles – ou certo "ufanismo das tecnologias", para usar uma expressão cunhada por Saviani – e que indicam a prevalência de uma concepção que valoriza as técnicas em detrimento do processo, permitindo, assim, fazer referência ao que se poderia chamar de "neotecnicismo" (FREITAS, 2012; SAVIANI, 2007).

Nesse quadro marcado pela "tendência neotecnicista" das escolas em introduzir as tecnologias digitais nos seus espaços de aprendizagem, quadro no qual os docentes reclamam da "concorrência" e em que os estudantes – os mesmos que utilizam amplamente essas tecnologias – não querem uma aula calcada apenas nelas, há uma inquestionável demanda da situação para que os professores e professoras criem estratégias alternativas.

O desenvolvimento dessas estratégias revela o esforço feito graças às experiências para a criação de jeitos de fazer singulares que imprimem uma marca pessoal na atividade dos docentes; e revela também aspectos do agir competente no qual os professores demonstram suas habilidades na articulação entre as prescrições, as condições e as demandas da situação real. Afinal, como enfrentar a "concorrência" dos recursos tecnológicos num quadro em que: 1) eles fazem parte do cotidiano dos alunos; 2) as escolas investem neles como um diferencial e querem que sejam utilizados; 3) os alunos recusam o uso excessivo deles?

Pensando nas formas pelas quais os docentes renormalizam as situações reais em função das demandas que estas colocam, o P.1 afirmou que procura, então, um meio-termo, ou seja, faz uso dos recursos tecnológicos e usa, ao mesmo tempo, o quadro e o pincel. O P.2 ressaltou que já trabalhou em uma escola que forçava o uso do projetor em todas as aulas e por todo o tempo, mas que ele prefere o quadro, pois ao anotar o aluno está estudando. Para ele os recursos tecnológicos são úteis e importantes, mas devem ser usados apenas como complemento e nunca em todo o tempo da aula.

Os testemunhos vão revelando, assim, que os docentes, geralmente, não restringem suas aulas apenas ao uso dos recursos técnicos e tecnológicos, embora algumas escolas tenham essa pretensão. Os próprios alunos não gostam que as aulas fiquem resumidas a eles, o que é bem percebido pelos professores e professoras.

Remetendo aos dramas decorrentes das tensões que enfrenta em suas atividades, o P.1 fez um balanço que pode ser aplicado aos seus colegas de profissão no segmento privado.

> Então nós temos... aí vai aquela velha frase: ser maleável, a política do "morde e assopra", "aperta de um lado", mas você dá um jeito de cá, porque é um eterno jogo de cintura... o professor dentro da escola particular ou ele faz... ou ele trabalha levando em conta a realidade dessa escola, mais o sistema em que ela está, mais a sobrevivência dela ou ele está fora, e a partir do momento que você tem a reprovação do aluno em sala, automaticamente você... como a gente costuma dizer que "a batata está fritando"... então é uma realidade terrível para nós... então dentro da escola privada o professor ele... ele tem uma carga de pressão muito grande, porque ele precisa mostrar trabalho, ele precisa convencer o aluno, ele tem que ter bom relacionamento com esse aluno para que não haja reclamação dele para a coordenação e daí... ele não vai chegar em casa também reclamando para o pai que o professor x está, entre aspas, detonando com ele... então no dia a dia é assim... (P.1).

É nesse contexto de "morde e assopra" que os docentes vão criando formas de fazer dotadas de uma inevitável singularidade. O mesmo P.1 revelou que procura sempre dar dicas sobre os exames de ingresso nas universidades e estimular a confiança de seus alunos. De fato, num ambiente em que os estudantes têm como expectativa principal uma boa preparação para esses exames essas dicas podem se constituir num importante elemento para chamar a atenção e motivar os estudantes; não esquecendo que essa capacidade do docente em dar as "dicas" de uma forma eficaz só pode ser construída considerando certa experiência dentro do ofício, o que remete à dimensão tanto dos conhecimentos prévios quanto do histórico da situação.

Para motivar seus alunos e tornar a aula mais atrativa, o P.2 relatou que procura conciliar a emoção com a diversão, e o quadro com os recursos audiovisuais.

> Nesse tempo de sala de aula eu sigo uma linha [...] que é a linha da emoção... então seja pela diversão, seja pela dor, se você se colocar no lugar do próximo, eu acredito que a emoção seja um diferencial na aula, ou seja, você conseguir passar algo, talvez que é mais chato um pouquinho... mais divertido... mais descontraído... ou algo que seja mais catastrófico, por exemplo, uma guerra, um conflito no continente africano, eu acredito que a linha da emoção seja o meu carro-chefe como estratégia, gosto muito do recurso emoção, mexer com os sentimentos dos meninos... (P.2).

Pode-se dizer que é impossível "mexer com os sentimentos" de outrem sem se emocionar. A docência implica, por sua própria essência, uma relação entre aquele que pretende ensinar e aquele que vai aprender, e essa relação é mediada, entre outras coisas, pelo aspecto emocional; aspecto que parece ser fundamental no processo de ensino-aprendizagem para que possa atingir seu objetivo de fazer alguém aprender algo.

Durante a sua aula o P.3 afirmou que estimula os alunos a manter a atenção, que utiliza uma postura gestual, que gosta de andar pelas carteiras quando fala e que procura evitar usar todo o tempo da aula com a exposição do conteúdo – usando parte dele para

interagir com os alunos abordando assuntos não relacionados com a escola ou ao tema específico da aula e, por isso, tende a evitar as aulas geminadas.

Sobre a realização de suas aulas, a P.5 destacou que "para não ficar aquela coisa cansativa de apostila e leitura eu uso muito o *Datashow*", embora como ela já havia dito antes, "esse ano aqui está dando problema, não está funcionando" (P.5). A docente considerou que "hoje em dia o professor ele é artista também ... eu sempre entrei na sala de aula não pensando que eu vou lidar com alunos ... [...] ... eu vou lidar com seres humanos... eu vejo isso como um diferencial enorme ..." (P.5).

A P.6 destacou que na realização de sua aula ela percebe que a "motivação é maior quando se trabalham textos e temas que têm a cara dos processos que eles vão fazer...". Nas turmas de primeiro e segundo anos a docente indicou que os estudantes são mais dispostos a participar "no sentido de quererem debater, quererem discutir, de trazerem exemplos [...] da vida deles" (P.6), ao passo que os alunos das turmas de terceiro ano e pré-vestibular parecem mais passivos: "[...] a impressão que dá é que tem sempre a desconfiança do colega... o colega está ali... é meu concorrente... então se eu falar muita coisa ele vai tomar o meu conhecimento..." (P.6).

Sobre a realização de sua aula, a P.8 considera que ela é "dialogada" e que sempre tenta estimular a participação dos estudantes, no entanto, ela disse que "nem sempre dá [...] ... o primeiro horário numa sexta-feira, eles estão muito lentos... com *powerpoint*... uma sala escura... é um desafio né... então o meu desafio começa aí... mantê-los acordados... então eu tento fazer uma aula expositiva dialogada...". A docente argumenta:

> [...] eu sou tão jovem quanto eles... eu brinco com isso... [...] e aí a gente fala a mesma língua e a gente está falando... pensando sobre imagens, a gente está pensando sobre arte, a gente está pensando sobre estudo... [...]... de quebra do cotidiano na aula e eu acho que isso alivia um pouco e redimensiona a atenção deles, que não é... não é linear por cinquenta minutos de aula... (P.8).

A P.8 não reclamou dos recursos tecnológicos e não citou a "concorrência". Ao contrário, a professora fez questão de ressaltar que na sua disciplina – Artes – os recursos são essenciais, pois trabalha muito com imagens. No entanto, não deixou de destacar que a utilização dos *slides* tende a deixar os alunos sonolentos, principalmente nos primeiros horários da manhã, e que para evitar essa situação – "o meu desafio começa aí" – procura basear suas aulas numa exposição dialogada, estimulando, assim, uma participação maior dos estudantes, já que ela acredita que isso "alivia um pouco e redimensiona a atenção deles". A P.6 afirmou, por sua vez, que consegue maior participação dos alunos quando

recorre a textos e temas dos exames de ingresso – os vestibulares e o Enem – e ressaltou a importância dos recursos tecnológicos para as suas aulas sem falar em "concorrência". A P.5 explicou que para a aula não ficar cansativa – "de apostila e leitura" – ela usa muito os *slides*, porém, como nas escolas em que trabalha os recursos tecnológicos não funcionam, ela precisa encontrar outras formas, daí a afirmação de que "hoje em dia o professor ele é artista também", afirmação que pode ser entendida como relacionada à capacidade de improvisação diante de uma ocorrência que compromete o que foi planejado: o não funcionamento do equipamento de projeção dos *slides*. Em suma, uma demanda da situação real que faz com que ela necessite recorrer ao seu patrimônio, ou repertório, ou "estoque" de recursos para gerir o instante.

Nesse ponto é importante destacar uma nova divergência que emerge dos testemunhos: apenas os professores reclamaram da concorrência dos recursos tecnológicos. As professoras, pelo contrário, ressaltaram a importância deles no trabalho educativo: a P.5 reclamou foi do fato de não estarem funcionando; a P.6 destacou que são úteis em seu trabalho e que os utiliza oportunamente; a P.7 disse que dar aula sem eles é como "ensinar natação sem piscina"; e a P.8 revelou que eles são importantes na sua disciplina, embora o uso seja compartilhado com as "exposições dialogadas" para motivar a participação dos estudantes.

Contudo, não obstante as divergências, o fato é que todos e todas procuram criar estratégias singulares, conciliando o uso dos recursos de que dispõem, o desafio de estimular os estudantes, o atendimento aos objetivos das instituições em que trabalham e as suas expectativas pessoais e profissionais. Esse trabalho de conciliação de elementos às vezes difíceis de combinar revela a complexidade de um ser humano em atividade e a natureza do seu agir competente, momento em que promove uma articulação de vários ingredientes e da qual resulta uma situação sempre inédita e imprescritível (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007).

As estratégias singulares criadas pelos docentes podem envolver, por exemplo, os outros professores da escola ou da disciplina específica, como revelou o P.1:

> A gente [a equipe de professores da disciplina] costuma sempre fazer o quê? Dividir os conteúdos alternando durante os semestres... por quê? Se eu dou um trabalho aqui e o aluno não foi aprovado, ele vai assistir aula de novo?... Se ele viu relevo comigo, no semestre que vem [outro professor da equipe] vai dar essa parte e eu pego a parte de geopolítica. Então para poder... me força eu ficar atualizando e o aluno tem uma visão diferente de um outro professor, enfoques diferentes.

Essa prática favorece, certamente, a motivação e a aprendizagem por parte dos estudantes, além de permitir uma reciclagem por parte dos professores, o que, provavelmente, diminui o desgaste na sala de aula.

O P.3 destacou como importante, por outro lado, a separação professor-aluno que procura manter e deixando clara a sua autoridade, já que gosta de "ter a sala nas mãos". O docente ressaltou a necessidade de zelar pelo vocabulário, o que significa evitar termos inadequados, brincadeiras de mau gosto e apelidos ofensivos ou vexatórios. Outro ponto destacado pelo P.3 foi a necessidade de o professor ter um leque variado de alternativas, ou um "plano B" no caso, por exemplo, de o projetor não funcionar ou de surgir qualquer outro problema que dificulte a realização da aula – questão também indicada pela P.5, "porque a cobrança é maior nas escolas privadas" (P.3).

O P.4 resumiu suas estratégias pessoais em três passos, quais sejam, o primeiro é "fazer o meu trabalho": cumprir as regras da escola, obedecer às datas e aos horários e não dar motivos para problemas; o segundo é "organização": saber sempre onde está com a matéria e dominar toda ela; e o terceiro é "atualizar": a matéria, os conceitos, as piadas, a linguagem – "falar a língua dos jovens". O docente afirmou que, "se você seguir essas três coisas, não dá errado! Aí eu, assim como outros, não vai ser mandado embora de escola nenhuma, não vou! Essa é a técnica minha que nesses dezoito anos deram certo, então eu creio que não seja preciso mexer agora..." (P.4). Não obstante, no decorrer de seu depoimento, o P.4 revelou outros aspectos das suas maneiras de fazer que extrapolam os três passos indicados acima. Apesar da pressão do tempo e das exigências de cumprimento da programação, o docente relatou:

> [...] quando a turma te responde muito, a tendência sua é mais... Mesmo que isso possa às vezes te atrasar um pouquinho o conteúdo, porque as aulas são muito contadas, mas quando você vê que o aluno está ali para te sugar, você está pronto para ser sugado, é isso que você quer, eu como professor, eu estou pronto para isso. (P.4).

O P.4 se perguntou: "[...] até que ponto eu posso cobrar do aluno sem atrapalhar a escola como empresa?". A resposta:

> [...] então às vezes... o que eu faço, o que eu queria fazer... fica meio emperrado nisso... porque às vezes o menino... você sabe que ele não quer, sabe que ele está lá obrigado... porque o pai quer ficar livre dele... e ele mete o menino na escola... não adianta você ficar tentando forçar o aluno demais... se o aluno for mal na prova você vai chamar o pai dele na escola o pai dele vai virar e falar assim: "Não, ele não quer estudar nada não, mas tem que ficar aí...". Então você fica meio de pés e mãos atados nessa situação porque você não pode cobrar muito... No ensino particular você ainda tem uma porcentagem muito grande de pais que ainda fica naquela assim: "Não, eu estou

> pagando a escola então você vai ter que fazer bem"... então esses pais que ainda pensam assim, você consegue cobrar, você consegue tentar fazer... Então o que eu faço muito para tentar modificar é isso... eu sempre levo exercícios extras, atividades-surpresa, é... simulados de última hora para tentar pôr o aluno para pensar assim: o [professor] pode me pegar a qualquer hora, então eu tenho que estar preparado, só que não adianta você querer fazer isso, por exemplo, sempre em colegial, porque a vida vai ser sempre a mesma, quando é que menino de colegial, principalmente de primeiro e segundo, quando é que ele estuda? Na véspera da prova, ele não vai ficar estudando em sequência igual o aluno de terceiro e igual o aluno de pré-vestibular [...]. Então não adianta... então... eu tento fazer isso principalmente em terceiro e pré-vestibular. No ensino médio, no primeiro e segundo, eu faço? Faço. Mas faço avisado. Falo: "Ó, tal dia eu vou cobrar isso e isso e assado, vale ponto"; porque não adianta, menino de primeiro e segundo se você não o mover com ponto, ele não quer nada, ele não vai te dar a ideia para nada". (P.4).

O testemunho do professor é significativo ao demonstrar as complexidades e tensões próprias da situação em que trabalha o docente e que exigem dele a constante capacidade de elaborar jeitos de fazer diante desses dramas cotidianos que enfrenta: é a "batalha do trabalho real", conforme sugere Alves (2009).

"Entrar em sala de aula com alegria e prazer" foi a estratégia destacada pela P.5. A docente afirmou que "não adianta eu vir forçada, vir imaginando que aqui é um amontoado de alunos... [...] a minha maior estratégia é eu entrar na sala porque eu gosto de dar aquele conteúdo, a minha maior estratégia é falar com o aluno individualmente...". Trabalhar com satisfação e ciente de que está falando com pessoas, "falando com seres humanos e não com um amontoado de alunos", é o que a P.5 julgou ser a característica principal de suas estratégias.

O testemunho da P.6 não revelou uma marca especial ou estratégia pessoal bem definida na atividade docente dela. Contudo, a professora argumentou que o foco das escolas e as expectativas dos alunos com os exames de ingresso nas universidades são o principal limitador para seu trabalho e afirmou que "tem uma preocupação com os temas, de serem instigantes, daquilo que eles vão poder discutir, de participar..." (P.6). Apesar de ter apontado que as suas estratégias em geral têm sido satisfatórias, ela ressaltou que "muitas vezes me sinto desmotivada nesse sentido de você tentar apresentar o melhor possível e muitas vezes não ter a atenção que a gente quer" (P.6).

De acordo com a P.7, a sua estratégia pessoal pode ser resumida numa frase cunhada por um aluno seu: "A brava que resolve". Definindo-se como uma "pessoa ordeira" a professora explicou que, "se tem uma regra, se a escola me passou uma regra, eu vou cumprir essa regra, mesmo que eu não ache que essa regra seja regra de ouro..." (P.7). A professora revelou que já viu "muita gente entrar e sair do colégio desde que [está lá]" e afirmou, criticando algumas estratégias provavelmente usadas por outros

professores, que "não vou distribuir alguma coisa para os alunos só porque o outro... Não! Não vou sentar no chão se o outro sentou também... Não! Não vou fazer essas coisas..." (P.7).

Sendo a mais jovem de todos os docentes entrevistados no estudo, a P.8 considerou, quando instada a falar sobre suas estratégias, que "pelo pouco tempo que eu tenho de sala de aula... eu acho que eu ainda estou criando essa identidade... eu ainda estou tentando ser mais autônoma... eu ainda estou tentando dar mais da minha personalidade para...". Dentro desse esforço a professora lembrou que disse aos seus alunos do terceiro ano que "eu preciso de um bordão para começar a aula... porque todo mundo tem um bordão... eu não tenho um bordão ainda..." (P.8). Porém, depois de pensar um pouco a docente revelou que quando vai iniciar um determinado conteúdo ela conta "uma história, outra... pessoal ..., mas que tem a ver com aquilo que [...] [está] falando... que... e que me aproxima deles...". Na escola em que a P.8 trabalha com terceiros colegiais – uma instituição confessional católica –, há a chamada "acolhida religiosa", na qual o professor ou professora, geralmente, é orientado(a) a fazer uma leitura, no início do primeiro horário, de aproximadamente dez minutos de um texto religioso para os alunos; entretanto a docente revelou que

> tentava fazer outra coisa... [...] ... pegar uma coisa mais filosófica... não tão religiosa... católica... porque aí eu acho que é um jeito que eu subverti... e aí eu trazia isso para fazer dinâmicas de... [...] ... relacionadas com *performance*, [...] de consciência corporal e esse tipo de coisa... aí é um tanto subverter regras né... não sei... não descobriram ainda não... (P.8).

Todas essas estratégias que os docentes criam e recriam a cada dia não ficam alheias a outro aspecto que contribui para tensionar bastante a atividade dos docentes do ensino médio privado: é a questão disciplinar. Lembrando que os alunos-clientes são os que irão responder às pesquisas de satisfação realizadas regularmente pelas direções das escolas e que um resultado muito negativo pode significar a demissão do profissional em questão. Assim, esse ponto deve ser considerado como um influenciador importante no agir de cada profissional, ou seja, a forma como ele lida com a questão é um diferencial de peso na determinação dos resultados das pesquisas. Até que ponto a percepção dessa importância pode alterar ou constranger o desempenho do docente no que se refere às perspectivas de seu trabalho educativo?

O P.1 argumentou, por exemplo, que, como a maioria das suas aulas no ensino médio é nos dois primeiros horários da manhã, ele encontra os alunos ainda calmos e que

é mais fácil de controlar; mas revelou que às vezes a coordenação envia *e-mails* pedindo mais atitude por parte dos docentes.

> Nós não queremos desagradar o aluno nem o pai do aluno, mas acaba desagradando. Aí a coordenação, que é a parte interessada e tem que agir pelo meio-termo, geralmente a gente tenta amenizar, conversa com o aluno, tenta mostrar para ele a necessidade, mas num segundo caso, geralmente, quando eu tenho essa afinidade eu convido para sair mesmo, mas é em último caso. (P.1).

O P.4 afirmou ser "muito enjoado" com a disciplina dos alunos em sala, mas disse que costuma "ser muito brincalhão" para chamar a atenção dos estudantes. A P.5 destacou que não tem nenhum problema com a disciplina dos estudantes, exceto nas turmas de primeiro ano, que "fala mais... e você tem que chamar mais a atenção", e afirmou que tem bastante apoio das coordenações em relação a isso. Para a P.7, o controle da disciplina "é uma das questões mais complicadas que eu acho da sala de aula", pois existem as regras, os alunos sabem das regras e "você passa o tempo todo chamando a atenção do aluno"; é por isso que a P.7 defende que "se existe uma disciplina alguém deveria fazer isso para o professor, não é o professor que tinha que ficar na sala de aula falando: "Menino!'... acho isso muito difícil!". A P.8 deixou claro, por sua vez, que não tem problemas com a disciplina e acredita que, em parte, seja "porque eles entendem a minha juventude... o meu princípio... é... porque eu demonstro exemplos de empatia...".

O testemunho do P.1 é significativo. "Não queremos desagradar o aluno nem o pai do aluno, mas acaba desagradando aí a coordenação [...] a gente tenta amenizar...". Pode-se supor que a coordenação deva receber reclamações sobre a questão da disciplina em sala e cobra uma atitude mais rígida dos professores. Estes, por seu lado, temem, ao serem mais exigentes, desagradar os alunos e os pais que, também, podem reclamar para a coordenação acerca de uma postura muito rigorosa do docente ou expressarem o seu descontentamento nas pesquisas de satisfação do cliente. Por isso, "a gente tenta amenizar", ou seja, é preciso administrar essas tensões de uma forma que contente todas as partes. É um "morde e assopra", como já disse anteriormente o P.1. Compreende-se, assim, a postura do P.4 que disse ser "enjoado" com a disciplina, mas que logo em seguida afirmou "ser muito brincalhão" nas suas aulas. A P.7 destacou que é uma questão complicada e sugeriu que o ideal é ter alguém para cuidar disso para o professor, ou seja, para ela essa pessoa poderia aliviar a pressão que recai sobre o docente e que torna a relação com os estudantes mais difícil. Já a P.8 disse não ter problemas com a disciplina,

justificando o fato como decorrente da sua idade, mais próxima da dos estudantes e, por isso, mais propícia aos exercícios de “empatia”.

Portanto, em função do teor desses testemunhos e a despeito das diferenças que apresentam, pode-se concluir que os problemas relacionados à questão da disciplina em sala influenciam o trabalho dos docentes, isto é, eles constrangem a atividade dos professores e professoras e os estimulam na criação de estratégias peculiares surgidas das tensões entre fazer o trabalho de forma condizente com as suas concepções e atendendo as expectativas da instituição e dos clientes, mas com a obrigação de manter a disciplina nos limites aceitáveis por parte dos alunos e da coordenação. É de tudo isso que resulta a estratégia do “morde e assopra”, ou seja, a dialética entre a atividade esperada, a atividade impedida e a atividade possível. Porém, é preciso ressaltar que, nessas condições, o trabalho educativo realizado pelos docentes tende a sofrer inflexões importantes e difíceis de mensurar em função, sobretudo, das formas singulares por meio das quais os professores e professoras tentam solucionar o problema.

Os vários testemunhos acerca das estratégias desenvolvidas pelos docentes em suas atividades de trabalho no interior das salas de aulas revelam a extrema capacidade delas e deles em inventar e reinventar jeitos de fazer no calor das demandas das situações de trabalho em que se inserem. Pressionados entre as prescrições de outros e as deles mesmos; constrangidos pelas expectativas que são colocadas à sua atividade de trabalho – as da escola, dos pais e dos alunos; e restringidos pelas condições de trabalho que encontram nas diversas escolas, os docentes promovem adaptações e reconfigurações contínuas e imprescritíveis. Em se tratando de uma atividade de trabalho que incide sobre outras pessoas, uma relação atravessada pelo eixo incontornável dos valores, basta imaginar que uma movimentação, um olhar ou expressão diferentes de um aluno podem ser interpretados de várias maneiras; um ato, mesmo que ínfimo, pode alterar o ritmo da fala ou da exposição do assunto; a direção de um olhar ou a postura podem testemunhar o grau do interesse; e tudo isso, certamente, faz o docente realizar reajustes no calor da hora, no aqui e agora de sua atividade, reconfigurando seus jeitos de fazer.

Por todas as características atribuídas ao trabalho docente nas escolas privadas de ensino médio na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, percebe-se que nem todo docente consegue nelas atuar e, sobretudo, nelas permanecer. A atuação desses profissionais é extremamente complexa e é realizada sob várias tensões e dramas, os quais exigem deles e delas uma grande capacidade de gerir defasagens continuamente

renovadas e solicitam continuamente aquela imprevisível inventividade do trabalhador diante do trabalho (cf. ALVES, 2010).

São grandes as expectativas das instituições privadas de ensino médio com os seus professores e professoras (ver o item 2.2.1 do Capítulo 2) e, não obstante todo o talento que demonstrem, no processo educativo que efetivam, a preponderância é dada à transmissão dos conteúdos da forma mais palatável possível aos estudantes e visando, sobretudo, bons resultados nos exames de ingresso nas universidades. As instituições usam desse talento para vender sua "mercadoria" – uma educação escolar especializada na aprovação nos exames; mas que depende diretamente de outra "mercadoria": o trabalho docente que, como já foi indicado, quase sempre não se limita a esse objetivo. As escolas querem, então, o professor talentoso, mas esse talento extrapola o que a escola quer, ou seja, a docência tem um potencial incontrolável e imprescritível que depende muito das opções axiológicas, éticas e políticas dos próprios docentes.

O trabalho docente no ensino médio privado na região pesquisada possui um núcleo duro – o "engessamento" citado pelos professores –, mas, ao mesmo tempo, oferece uma margem relativa onde os docentes desenvolvem suas próprias estratégias e jeitos de fazer que remetem às singularidades próprias das situações de trabalho e às tensões da dialética entre os usos de si. As inúmeras gestões e arbitragens realizadas pelos docentes remetem aos dramas vividos por eles e elas em suas atividades no interior dessas instituições onde são constrangidos pelas tensões entre o que se espera que eles façam – as expectativas dos proprietários, dos pais e dos alunos –, o que eles gostariam de fazer – as suas concepções sobre o processo educativo e seus objetivos principais, e o que eles, de fato, conseguem fazer dentro das condições de trabalho que encontram. É a "política do morde e assopra" – como muito bem definiu o P.1, que parece emergir dessas inúmeras gestões e arbitragens.

4.3.4 Relacionando: as pessoas

A relação dos professores com a direção (ou direções) das escolas em que trabalham foi considerada pelos docentes entrevistados, de uma forma geral, como boa e profissional. O P.1 afirmou que a relação "é ótima e marcada pelo respeito mútuo" e disse que procura "dançar conforme a música", agradando os três segmentos por meio da "estratégia do morde e assopra". O docente destacou ainda que conversa sempre com a direção e a coordenação para "saber as tendências" e ver como está a avaliação sobre a

sua atividade de trabalho. O P.2 acha, por sua vez, que na principal escola em que trabalha há uma "gestão humana onde o ser humano tem possibilidades de cometer erros e ter oportunidade para reparar esses erros para crescer como pessoa e para crescer como indivíduo... eu acho isso muito legal na escola atualmente em que eu trabalho"; o professor comparou com a escola em que trabalhou anteriormente:

> Quando eu olho para a minha experiência eu vejo pessoas que pensavam apenas em números, então por exemplo, eu tenho um professor que agrada a 30%... 40%... Ah! Não... Então esse professor não agrada... então se ele não agrada nem a metade então eu preciso substituí-lo... ele é uma peça. (P.2).

Uma relação "boa e profissional" também foi a avaliação do P.3. Para ele, quando os diretores e ou coordenadores são ou já foram professores eles dirigem melhor a escola porque entendem melhor a realidade do professor em sala. O docente lembrou ainda que é comum nas escolas privadas a contratação de professores por indicação de outros, de forma que quando a escola contrata a direção já sabe mais ou menos o perfil do contratado.

> É uma característica do meio privado da nossa região aqui... o professor ser identificado também como se ele fosse uma espécie de marca, então "é o professor Fulano de História, é o professor Sicrano de Geografia!". Então acaba que muitas das vezes os nossos nomes circulam aí no meio privado e aí cria-se uma certa..., vamos dizer assim..., meio que o mercado cria... passa-se a ter uma característica daquele professor, sabe-se o perfil de atuação dele, então normalmente quando uma escola opta pelo seu trabalho a escola já sabe quem é você, já tem referências do seu trabalho, onde você trabalhou, com quem você trabalhou, até porque aqui funciona muito também a questão da indicação né, uma escola precisa de um professor, ela chega num que já é professor dela e pede indicação. (P.3).

O P.4 avaliou que construiu "uma carreira sólida", que tem um "bom nome no mercado", que sua atividade musical ajuda bastante e que sempre é solicitado a indicar outros professores. O professor ressaltou que a relação com as direções é "a melhor possível" porque "cumpre seus deveres em dia".

Atuando em três escolas de um mesmo proprietário a P.5 disse, avaliando a relação com a direção, que não tem problemas profissionalmente, mas que numa dessas escolas há uma "coordenação que não te dá autonomia enquanto professor" (P.5) e emendou que "lá é bem pesado... [...] ... lá tudo que não dá certo a culpa é sempre do professor, e isso é muito ruim..." (P.5). A P.6 afirmou, por sua vez, que "esse relacionamento é até muito positivo" e que apesar de ter certo contato com o diretor, ela é mais próxima da coordenadora, que disse ser "muito acessível". A professora destacou que "não tem

muitas cobranças no sentido do conteúdo", mas "eu percebo que a coordenação, a direção tem muita confiança no trabalho que é feito" (P.6). Todavia, a docente revelou também que sabe "que eles percebem as falas dos estudantes, às vezes reclamação, por exemplo, me passaram o *feedback*: "Ah, eles dizem que você é muito... muito rigorosa na correção e tudo..."; mas ao mesmo tempo eles falam: " O trabalho é esse..." (P.6). A P.7 avaliou que as pessoas que dirigem a escola na qual trabalha "são excelentes" e que não vê problemas de relacionamento nenhum. A P.8 considerou, diferentemente, que "a relação é distante, mas de muito respeito"; para ela "a aproximação com os coordenadores é sempre boa... [...]... são duas mulheres... isso ajuda, facilita... [...] ...eu tenho uma relação de amizade, além de profissional...".

Não obstante algumas ressalvas, os testemunhos revelaram, no geral, um bom relacionamento entre os docentes e as direções das escolas em que atuam. Essa característica não deve ser analisada, contudo, sem levar em conta as questões referentes à subordinação e hierarquia próprias do regime de salariado e que atravessam inevitavelmente essas relações. Pode-se sugerir que a base dessas "boas relações" esteja numa suposta consciência recíproca dos papéis, ou seja, tanto os professores como os diretores (proprietários ou coordenadores) sabem o que está em jogo; e daí os testemunhos tais como "dançar conforme a música", "cumpre seus deveres em dia", "o trabalho é esse". O fato de eventualmente "não dançar" ou "não cumprir" abalará essas boas relações e culminará, certamente, na rescisão do contrato de trabalho.

A relação com os colegas de trabalho é considerada boa pelos entrevistados, embora façam algumas ressalvas. O P.1 afirmou que o relacionamento é "bom e respeitoso", que gosta de trocar informações sobre as salas com os outros docentes e revelou que numa das escolas em que trabalha a equipe de sua disciplina (Geografia) costuma alternar os conteúdos – como foi citado anteriormente.

O P.2 definiu os colegas como pessoas fantásticas e extraordinárias, mas ressaltou:

> [...] vejo alguns já um pouco cansados... já não têm mais o... talvez o tempo de sala de aula acaba consumindo... então assim já começa a entrar um amargor nessa relação ser humano-escola... então eu vejo muitos colegas... eu não sei se frustrados com a profissão... o que acontece, então alguns já um pouquinho frustrados nesse sentido. (P.2).

O docente destacou também que em algumas escolas você encontra docentes que se sentem ameaçados, que escondem informações e que não contribuem para um bom relacionamento.

Para o P.3 o relacionamento com os colegas é bastante variado.

> Então é muito comum aí, no nosso meio, surgirem amizades que duram anos e outros professores com os quais você se relaciona, mas o relacionamento não passa além ou não vai além do que aquela mera relação de colega de escola. Então isso varia muito, relacionamento com os colegas. (P.3).

.

O professor lembra da importância da rede de contatos que é estabelecida entre os docentes, pois ajuda bastante para conseguir aulas com a prática da indicação, sobretudo, em finais de ano.

O P.4 destacou que a relação com os colegas é a melhor possível, mas não deixou de fazer algumas ressalvas.

> Eu sou assim... O cara... O famoso boa praça... Mas não gosto de ficar tempo ocioso na escola... porque eu acho que escola, por mais que não... infelizmente a maioria dos nossos colegas são traíras [...] ... Se ele tiver a oportunidade de puxar o tapete ali ele vai puxar... se ele tiver a oportunidade de falar mal ele vai falar... então eu sou o cara bonzinho e que chega e dá o bom dia, faço uma brincadeirinha e tal e tudo... mas não vou ficar no meio dos assuntos deles não, não vou! Não vou! (P.4).

A P.5 assinalou que "no todo [...] eu me dou bem com os colegas" (P.5). A P.6, no entanto, destacou a presença predominante de homens para avaliar que "é uma relação muito limitada nesse sentido", pois não gosta das "piadinhas", além de que, segundo ela, "é muito machismo nessas instituições" (P.6). A professora revelou:

> [...] os meninos mesmo às vezes me perguntam: "Ah, quem são seus amigos aqui dentro?". Tem um ou outro... a gente se fortalece quando está entre mulheres, normalmente somos poucas, então a gente procura também se fortalecer no sentido inclusive de perceber que as exigências maiores são nossas...

Para ilustrar a sua postura a docente relatou uma situação ocorrida na escola em que trabalha apenas com o ensino médio, apesar de a instituição oferecer também o curso preparatório para os vestibulares e para o Enem.

> Isso aconteceu inclusive semana passada... chega próximo do Enem... "Ah, você trabalha tal coisa..." [...] ... Aí foi pedido... "Ah, os alunos [do pré-vestibular] estão pedindo para você trabalhar figura de linguagem". Falei: "Uai, mas eu [...] não estou dando aulas regulares [no pré-vestibular]... tem um professor que está dando Redação nas aulas regulares... um homem [e ela frisou bem]... os professores de Português e Literatura também... Por que eles não deram?... Esse conteúdo é deles"... "Não, mas eles não trabalharam [o conteúdo]!"... Falei: "E eu tenho que dar agora? [...] Tá bom, vou dar!". Mas aí você percebe que de certa forma está sendo usada nesse sentido... Ah, então o outro não dá... eu não tenho outro horário... eu não quero... aí as poucas mulheres que tem na equipe é que precisam então trabalhar esse [conteúdo]... (P.6).

Questionando o fato de que nas escolas privadas de ensino básico muitos docentes dão aula de uma disciplina sem ter uma formação específica, além do predomínio da presença masculina, a P.7 assinalou que tem "um relacionamento bacana com a grande maioria dos colegas de trabalho". A professora considerou que isso, certamente, é um resultado da percepção deles de que ela não vai concorrer com eles no ensino médio. A P.8, por outro lado, disse que em termos de relação com os colegas tenta "flexibilizar e socializar", pois procura "entender que os [...] interesses são em comum, que precisa da troca para fazer a profissão ser válida, ser construtiva, ser evolutiva", contudo, ela ressaltou que sente ainda "dificuldade de socializar com todos".

Observa-se nos testemunhos relativos à questão da relação com os colegas que os docentes revelam o seu esforço para estabelecer boas relações uns com os outros, mas que isso nem sempre é possível, restando a constatação de que é um relacionamento muito variado, como argumentou o P.3. Entre os fatores que permitiram perceber as possibilidades de um bom relacionamento está o exemplo oferecido pelo testemunho do P.1, segundo o qual a sua equipe opta pela alternância dos conteúdos a cada semestre; ou, como afirmou o P.3, as boas relações contribuem bastante para as indicações, sobretudo num segmento em que há grande instabilidade e insegurança quanto ao número de aula ou mesmo quanto ao cargo completo.

No entanto, os testemunhos que revelaram uma suposta segurança dos homens acerca de seu cargo em relação à ameaça das mulheres – com disse a P.7; ou a constatação de que a maioria são "traíras" e que podem puxar o tapete – ver o testemunho do P.4; ou a afirmação de que muitos docentes se sentem ameaçados e escondem informações – como afirmou o P.2, remetem claramente à concorrência entre os docentes pelas vagas existentes nas escolas privadas; talvez possa ser incluído também aí o testemunho da P.7 indicando e criticando os casos de professores que dão aula de uma matéria sem ter uma formação afim.

A relação com os alunos é considerada pelos entrevistados como extremamente variada e heterogênea. O P.1 afirmou que o aluno é uma "caixinha de surpresas", sobretudo porque os docentes não sabem os problemas que eles têm na vida fora da escola, mas diz que gosta de "fazer com que eles se sintam bem e que exige respeito". O docente citou que "os alunos são muito heterogêneos e que os mais fracos de conteúdo ou prerrequisitos são os que se constituem no maior desafio". Outro ponto indicado pelo professor é o desconhecimento por parte do professor dos problemas pessoais e familiares

dos alunos e que interferem diretamente na sala de aula; o P.1 ressaltou ainda que "tem aluno que por pagar a escola pensa que você é funcionário dele [...], e aí geralmente esse aluno não vê, não encara o professor como alguém que possa ser algo transformador na vida dele ou que estaria agregando". No entanto, objetou que "o aluno é um cliente, mas tem que seguir as regras da escola" (P.1). Segundo o professor, "os jovens gostam de direitos, mas não têm compromisso com os deveres" e destacou o fenômeno da "desagregação familiar" como um grande problema, pois "os pais trabalham e não participam da vida escolar do filho ou não se interessam".

O P.2 ressaltou que a relação é muito variada: tem de todos os tipos. Para o P.3 o relacionamento com os estudantes é também muito diverso e destaca que sempre gostou de manter a relação professor-aluno e "não misturar". O P.4 disse que "não deixa virar pressão", que é ele quem determina as regras e que "não dá asa para aluno".

Indagada sobre o seu relacionamento com os alunos a P.5 afirmou que "é cem por cento", ou seja, "não tenho o que falar de jeito nenhum... [...] ... eu não tenho o que reclamar não! Nunca tive também reclamação direta...". A P.6 relatou que tem "fama de ser rigorosa [...] por conta da correção das redações" e que, apesar de não ser "muito de brincadeira", tem procurado "estar próxima dos alunos [...] no sentido de temas [de redação] que vão ao encontro de necessidades deles...". No entanto, ela revelou que "para mim o mais importante nem é isso", mas "as discussões feitas, para os temas que foram trabalhados, no sentido de atingir necessidades voltadas para a vida prática, para a cidadania..." (P.6). O relacionamento "é tranquilo", ressaltou a P.7, porém, destacou também: "eu não estou lá para ser amiga de aluno, estou lá para ser professora deles". E acrescentou:

> Não quis que meus filhos fossem meus alunos, então assim... é... meu filho só foi para o colégio [em que a P.7 trabalha] no ensino médio para não ser meu aluno... e o outro não foi para o fundamental para não ser meu aluno... porque eu gosto que essas coisas sejam bem separadas... é... exatamente para não dar a impressão de que eu estou lá para ser mãe... não estou lá para ser mãe de aluno... nem amiga de aluno na sala de aula... [...]. Não! Não é isso!... você não pode ser grosseira com o aluno, mas também não é para ficar levando coisas... [...] ... eu gosto dessa distância. (P.7).

Bem diferente foi a postura da P.8, que revelou "ser próxima' e que "não consegue criar grandes distâncias". A professora relatou que "a relação com eles [...] é muito construtiva no sentido de amizade porque eles... eu acho que eles sentem que eu sou uma pessoa com quem eles podem desabafar". A docente completou:

> Existe essa troca emocional assim... e eu acho que isso é válido não só para mim, que eu sou de Arte, com ensino sensível, mas também com os outros colegas, eu vejo essa demanda dos alunos pelos professores, não só como professores, mas como amigos... como confidentes... e conselheiros... principalmente... e isso eu tenho com eles... (P.8).

A P.8, entretanto, disse que essa amizade é mais difícil nas turmas do nono ano em função das dificuldades com a disciplina, e tanto que ela precisou "ser mais rígida, coisa que eu não sou... é rígida, autoritária... eu tive que aprender a ser... [...] ... ou eles tomavam conta e eu enlouquecia... então eu tive que aprender a ter uma autoridade assim de professora que eu não tinha exercido ainda".

É digno de nota que, quando os docentes foram solicitados a falar da relação específica com os seus alunos, muitos aspectos que apareceram em outras partes dos testemunhos ficaram ausentes, tais como a sensação de ser refém do aluno, a percepção da concorrência das tecnologias, a questão da disciplina em sala e dos desafios que envolvem a tarefa de motivar os alunos para as atividades propostas – considerando que muitos dos alunos nem sempre estão dispostos ou presentes na sala de livre e espontânea vontade, como indicaram em seus testemunhos, anteriormente, o P.1, o P.4 e a P.7.

Já foi destacado em outras passagens do texto o caráter relacional da docência, pois o docente atua, ao realizar a sua atividade de trabalho, sobre outra pessoa ou pessoas, sujeitos ativos, portanto. Pode-se questionar se esse outro é um objeto-sujeito sobre o qual se atua ou um parceiro-aprendiz com o qual se atua; mas de uma forma ou de outra, no entanto, é preciso reconhecer que a ação de um incide diretamente sobre o outro, o que abre a possibilidade de alterações, adaptações e reconfigurações da atividade, ou seja, há uma incidência direta dessa relação no debate de normas, nas renormalizações feitas no aqui e agora das situações vividas no interior da sala de aula – como indicou a P.8, "eu tive que aprender a ser".

A relação com os pais é considerada como quase nula de acordo com o relato dos professores. O P.1 afirmou que praticamente não tem contato com os pais e que poucos o procuram; ele supõe que é em função do envolvimento deles com "outros afazeres" e, assim, "não educam e não participam". O P.2 avaliou que o contato "é muito pequeno e restrito". O P.3 apontou que nunca teve relação direta com os pais no ensino médio e que "não gosta desse contato", exceto em "casos extremos". Ele acha que o contato precisa ser com a direção ou coordenação da escola, porque "poucos pais entendem a situação do professor e às vezes não conhecem os próprios filhos ou têm uma imagem equivocada

deles". O P.4, embora reconheça que o contato é pequeno, afirmou que gosta de participar das reuniões com os pais e "conversar com eles na frente do aluno".

"É difícil você chegar até os pais", considerou a P.5. A professora explicou que nas três escolas em que trabalha – todas do mesmo proprietário –, há "muito cuidado com as horas trabalhadas do professor, de estar tudo dentro da lei", sendo esse, segundo ela, o motivo pelo qual as escolas não convidam os professores para as reuniões de pais, afinal, a empresa teria de pagar as horas extras para os docentes. Em resumo, "o professor não tem contato com os pais, [...] ...não tem essa parceria entre pai e professor..." (P.5). A professora revelou que "não conhece nenhum pai" e que "acha isso lamentável", apesar de supor que "pode ter entre pai e escola, mas a gente não sabe..." (P.5).

A P.6 também destacou que não tem nenhum contato com os pais dos alunos. A docente ressaltou que "no pré-vestibular não ocorre e... no colegial é... normalmente quem atende os pais, quem vai falar com os pais são os coordenadores, a coordenação e a direção... nas instituições em que eu trabalho não tem reuniões com pais de alunos".

O testemunho da P.7 revelou também o distanciamento dos docentes em relação aos pais e a mediação realizada pelos coordenadores. A professora disse que tem "muitos pais no colégio que são meus amigos da cidade" e que eles aos poucos "vão percebendo que eu faço essa separação... [...] ... qualquer coisa que um pai pergunta para mim: "Ah, como está o fulano?...". Eu falo assim: "Nossa! Conversa com a coordenação!..." (P.7).

A P.8 revelou que tenta evitar o contato e que para ela "o ensino médio é melhor [comparado ao fundamental] por isso, porque eu não me envolvo tanto com os pais...".

A cooperação entre a coordenação pedagógica, os docentes e os pais é, geralmente, considerada essencial para o bom andamento do processo educativo realizado no interior das escolas. Todavia, os testemunhos revelaram que nas escolas privadas de ensino médio onde atuam nossos entrevistados o contato com os pais é extremamente restrito: ou porque os pais não procuram, ou porque os docentes evitam, ou mesmo em função de dificuldades colocadas pelas próprias instituições; embora, no entanto, os testemunhos revelem também a percepção, por parte dos docentes, de que o contato entre os pais e a direção ou coordenação ocorra regularmente. De forma geral os docentes avaliam como positiva essa característica das escolas privadas, afinal, como relatou o P.3, "poucos pais entendem a situação do professor e às vezes não conhecem os próprios filhos ou têm uma imagem equivocada deles".

Considerações Finais

O objetivo geral do presente estudo foi o de analisar, sob a perspectiva ergológica, a experiência laboral de professores e professoras na escola privada de ensino médio na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, sendo seu objeto central o trabalho e a experiência do trabalho desse grupo profissional específico. Tanto o objetivo geral como os objetivos específicos da pesquisa foram suscitados por uma grande inquietação do pesquisador, qual seja: em se tratando de escolas que também são empresas, tendo fins lucrativos e, concomitantemente, objetivos didático-pedagógicos, seria possível delimitar possíveis tensões entre os interesses empresariais e os objetivos educacionais em tais organizações? Considerando essas tensões que foram efetivamente vislumbradas pelo estudo, de que maneira elas abalam ou constrangem a atividade dos docentes? Quais os usos de si por si são mobilizados e quais os usos de si por outros são demandados nesse quadro? Além dessas questões, a investigação buscou apreender também como os docentes avaliam a formação inicial, a entrada no mercado de trabalho, o percurso profissional, a carreira, as condições de trabalho e a relação com a direção das escolas, bem como com os colegas de trabalho, com os alunos e os pais desses estudantes.

No que se refere à formação inicial a maioria dos entrevistados foi formada em universidade pública federal e iniciou a atuação nas escolas antes mesmo da formatura. Os homens disseram que não tinham, de início, a pretensão de serem professores, ao passo que as mulheres revelaram certa predisposição para a docência – o que foi surpreendente, considerando o predomínio masculino nesse segmento. De forma geral a formação inicial foi avaliada como importante, mas foi ressaltado que a formação continuada – a cada dia nas salas de aula – é fundamental para um aprendizado que se renova constantemente. A trajetória profissional deles e delas foi iniciada, predominantemente, por meio das monitorias e somente depois de certo tempo nelas é que foram assumidas as aulas regulares. As monitorias aparecem, assim, como um recurso das escolas privadas em garantir sua própria mão de obra recrutando jovens graduandos.

Construir uma carreira no ensino médio privado é um desafio que requer dos docentes uma enorme capacidade de reajustamentos contínuos num contexto de grande instabilidade que advém da dependência do número de matrículas e, logo, da quantidade de turmas que forem formadas; além do constante "abre e fecha" de escolas próprio desse segmento. É essa instabilidade que faz com que parte dos docentes, sobretudo as mulheres, nem considere a possibilidade de falar em carreira no ensino particular. No

entanto, essa característica deve ser relativizada, pois os testemunhos revelaram que os docentes, embora tenham passado por várias escolas diferentes em seus percursos profissionais, eles e elas conseguiram permanecer empregados e ativos por vários anos seguidos no segmento privado; e lembrando que dois deles optaram, mesmo diante da possibilidade de um cargo efetivo em instituições públicas, em continuar nas escolas particulares.

Os salários são considerados pelos docentes, de forma geral, como bons – embora os dados do Ipea demonstrem que quase sempre são menores que os do setor público. Para terem uma remuneração maior, os docentes das escolas privadas precisam assumir um número excessivo de aulas, geralmente em várias escolas e, muitas das vezes, em várias cidades diferentes.

Acerca da atividade dos professores e professores entrevistados o estudo permitiu concluir que o trabalho a ser realizado pelos docentes é prescrito de forma inexorável pelos materiais apostilados que são adotados pelas instituições e que estabelecem o currículo, a programação, o cronograma, tendo, portanto, uma influência decisiva na atividade de trabalho. São essas apostilas que informam as características do processo educativo que deverá ser realizado, ou seja, o trabalho esperado ou a tarefa.

Quais são os principais objetivos desse processo educativo que as apostilas procuram prescrever? A pesquisa mostrou que o objetivo predominante é o bom desempenho nos exames de ingresso nas universidades – os vestibulares e o Enem. É esse resultado que é utilizado como referência para configurar o processo educativo, ou seja, o processo é concebido quase que unicamente para atingir esse resultado.

Ora, o "resultado" estabelece uma relação intrínseca com o "processo" que foi concebido para atingi-lo. O processo é antecipado num plano que determina os procedimentos – as tarefas – necessários para se atingir certos objetivos; e, enfim, atender ou sanar alguma necessidade. A avaliação dos resultados permite reconfigurar o processo e/ou confirmar se foi eficiente ou não. O plano, embora necessário, nunca é totalmente cumprido, pois o prescrito nunca consegue enquadrar a atividade. Isso vale para qualquer atividade de trabalho e, sobretudo, para o trabalho docente, mesmo em condições de excessiva taylorização, ou seja, de grande distância entre a esfera da concepção e a esfera da execução, como é o caso nas escolas privadas de ensino médio em que os entrevistados atuam, pois a elaboração do material que pretende configurar o processo educativo é feita externamente, isto é, de forma descontextualizada em relação às situações reais de trabalho.

Os professores e professoras não têm, de fato, nenhuma participação na elaboração dos materiais, apesar de terem uma pequena margem para fazer adaptações e reajustes durante o uso deles nas salas de aula. Não obstante essa pequena margem, pode-se concluir que as regras prescritas adquirem, nessas circunstâncias, um grande poder de constrangimento sobre a atividade dos docentes, aspecto que amplia em muito, evidentemente, as dimensões dos dramas vividos por esses profissionais nas situações de trabalho que experimentam cotidianamente.

O trabalho prescrito aparece fortemente determinado nos materiais apostilados, o que expressa não só os objetivos da empresa como a expectativa dos clientes. Como consequência disso, há uma grande pressão para que seja cumprido o mais fielmente possível para que o resultado esperado possa ser supostamente alcançado e a empresa, assim, continuar no mercado garantindo a fidelização dos clientes e, logo, os empregos dos educadores e os lucros do empresário. E é o resultado que servirá, ao fim, de baliza para a consideração do êxito ou fracasso do processo educativo e, logo, para a manutenção ou não do contrato de trabalho dos professores e professoras com a instituição em questão. Portanto, um produto é vendido pela empresa-escola, que precisa oferecê-lo para continuar no mercado, os compradores – pais e alunos – esperam esse produto para continuarem clientes, e os docentes sabem que precisam oferecê-lo para continuarem no cargo. Essas constatações demonstram como os interesses da empresa intentam em enquadrar e restringir a atividade dos educadores, ou seja, os interesses empresariais tendem fortemente a constranger e inflexionar os objetivos propriamente educacionais.

Mas as expectativas da empresa e dos clientes com o processo e seus resultados são as mesmas dos docentes? A pesquisa revelou que há uma tensão entre o que a empresa quer que seja oferecido – juntamente com a expectativa de seus alunos-clientes – e o que o docente acha que deve ou tem que, de fato, oferecer. O quadro geral das situações de trabalho que os docentes encontram nessas instituições foi elaborado e concebido visando o objetivo principal da empresa, contudo, a análise da atividade de trabalho dos professores e professoras feita por meio de uma aproximação dos usos de si, que disseram em seus testemunhos, revelou como esse trabalho extrapola, quase sempre, o que lhe foi prescrito, não obstante todas as limitações que são colocadas aos sujeitos. Essa extrapolação é referenciada, geralmente, na crença de cada um deles e delas numa determinada concepção de educação escolar que é informada pelos valores que adotam acerca do que é ou deveria ser o ensino e por suas opções éticas e políticas.

Sabendo que a maior parte dos docentes que colaboraram com o estudo foi formada em universidade pública federal, seria justo inferir que teve – sobretudo na parte didático-pedagógica – uma formação referenciada em teóricos e pesquisadores profissionais do campo da educação. Estes últimos, não obstante as divergências que possuem, adotam, no geral, uma concepção bem ampla do que deve ser o processo educativo formal regular e seus objetivos: a formação integral do ser humano. Consequentemente, esses mesmos teóricos tendem a criticar o ensino estreito e pragmático calcado no treinamento para os exames – aquele que é geralmente defendido pelos reformadores empresariais com forte influência daquela razão gestionária já citada. Talvez esse aspecto ajude a entender melhor o conflito de concepções acerca do processo educativo que foi revelado nos testemunhos.

Dessa discussão emergiu também a constatação da importância tanto dos sentidos da ação docente como da questão da formação de professores. Certamente não é por acaso que se deu, simultaneamente à difusão das reformas educacionais de caráter empresarial nas últimas décadas, uma grande ampliação das instituições privadas de ensino superior, tendo estas, atualmente, grande predomínio na oferta de vagas e, principalmente, nos cursos de licenciatura; e tem ocorrido também a proliferação de iniciativas de entidades privadas – como o Sistema S, por exemplo – com o fito de ampliar a oferta de cursos de formação. Percebe-se, de fato, o acirramento da disputa pelo controle da ação docente refletida nas tentativas de se prescrever fortemente tanto a formação como o currículo.

Entretanto, a despeito das muitas forças e interesses que conspiram para que a atividade de trabalho permaneça dentro de certos limites e barreiras, a ação dos docentes ultrapassa esses limites por sua própria natureza de ser incontrolável e imprescritível, características que, com certeza, não são exclusivas do trabalho docente.

De acordo com os testemunhos dos professores e professoras, as instituições nas quais trabalham têm como principal tarefa para eles e elas a efetivação de uma boa preparação dos estudantes para os exames de ingresso nas universidades, essa é a principal característica do trabalho que lhes é prescrito. O material didático utilizado é elaborado visando exatamente essa finalidade; e os alunos-clientes bem como suas famílias têm como expectativa justamente esse objetivo. Contudo, os próprios docentes costumam extrapolar esse objetivo que é, para muitos deles, extremamente restrito em função de suas concepções acerca da educação formal regular.

Mas, mesmo que os docentes se restringissem a trabalhar visando somente esse objetivo mais restrito, ainda assim teriam dificuldades. Os testemunhos revelaram que os

materiais didáticos utilizados nem sempre atendem aos quesitos requeridos para os exames nos quais o trabalho está focado, exigindo adaptações. Ou seja, as apostilas que são elaboradas para configurar o trabalho mais restrito de preparar para os exames de ingresso, às vezes, não conseguem suprir nem mesmo essa necessidade, o que amplia as tensões e os dramas dos profissionais na realização de suas atividades.

Considerando que os professores e professoras desempenham suas atividades na tensão entre o que a empresa e os clientes esperam que eles façam e aquilo que eles gostariam de fazer, que o material didático que utilizam nem sempre é adequado para o que pretendem fazer e, às vezes, nem mesmo para o que se espera que eles façam, ainda é preciso lembrar que não atuam sobre um objeto-coisa, mas sobre um objeto-sujeito: os alunos. O caráter relacional e emocional da docência é um aspecto que tende a tornar a atividade ainda mais complexa, sobretudo quando os testemunhos apontam para o problema de alunos que, muitas vezes, não demonstram o interesse esperado pelos docentes, já que podem estar ali por obrigação dos pais. Percebem-se, mais uma vez, as dimensões das dificuldades.

Os docentes fizeram menções à concorrência dos dispositivos digitais manuseados pelos alunos, fator que, para eles, faz que os estudantes desviem a atenção da aula e/ou que a torna, às vezes, desinteressante; contudo, os testemunhos revelaram também que os mesmos estudantes reclamam quando a aula se restringe apenas aos *slides*, vídeos e filmes. Pelos testemunhos foi possível descobrir que em algumas das escolas os recursos tecnológicos existem em todas as salas à disposição do docente; em outras eles existem, mas não funcionam; e há ainda a que privilegia o quadro e giz, apesar de disponibilizar os recursos em caso de necessidade e solicitação do docente. Esse quadro exige dos docentes a criação de estratégias alternativas no sentido de conciliar esses recursos com outras atividades nas quais eles são dispensáveis, além da necessidade de sempre ter um "plano B", no caso de não funcionamento de algum dos recursos técnicos.

Sobre as condições de trabalho, mesmo que parte dos entrevistados as tenha considerado como satisfatórias, é preciso ressaltar que alguns dos testemunhos apontaram vários problemas, tais como a falta de laboratórios, equipamentos que não funcionam, o ruído dos ventiladores, a inadequação dos prédios, o quadro e giz etc. Nesse ponto pode-se argumentar que, se determinada escola tem por objetivo principal a preparação para os exames de ingresso, os investimentos na estrutura podem ser mais restritos; ao passo que, se tem com horizonte uma formação mais ampla, isso exigirá uma estrutura mais complexa. Em consequência, o docente que trabalha numa escola de "quadro e giz" terá

maiores dificuldades em executar um trabalho que extrapole o objetivo relativamente menos complexo de formar apenas para os tais exames.

O relacionamento entre as direções das escolas e os professores e professoras que nelas atuam é, em termos gerais, caracterizado, como se depreende dos testemunhos, pelo profissionalismo, termo utilizado por alguns dos docentes e que faz subentender certa responsabilidade com as tarefas a serem cumpridas. Os envolvidos parecem estar, de certa forma, cientes do que devem fazer para que essa relação profissional permaneça estável e duradoura. Os docentes revelaram a ciência de que a instituição é uma empresa que está no mercado e que precisa se manter, isto é, precisa de clientes – de matrículas –, de oferecer um produto determinado a esses clientes, sob o risco de perdê-los para outras instituições. A redução das matrículas e/ou o fechamento de turmas torna-se uma ameaça tanto para os docentes quanto para os proprietários, pois reduz os lucros para esses últimos – em casos mais extremos pode levar à falência e fechamento da instituição – e a perda de aulas para os primeiros, tendo, como consequência, a redução do salário ou mesmo a demissão.

Esse contexto nos faz refletir sobre a amplitude das pressões que recaem sobre os professores e professoras quando têm de, ao mesmo tempo, realizar a sua atividade de uma maneira compatível com as suas concepções, atender aos interesses da empresa e dos clientes, agradar ao cliente-aluno que, muitas das vezes, está ali por obrigação e não por opção, e esperar e torcer por bons resultados desses alunos nos exames a que se submetem, já que todo o seu trabalho será avaliado por esses resultados. A relação de subordinação própria do regime de salariado inerente às empresas privadas aumenta bastante a dimensão dessas pressões, embora muitos dos testemunhos tenham dado a elas um caráter mais ameno; característica que pode ser questionada e problematizada quando nos lembramos que alguns docentes convidados para as entrevistas recusaram com o argumento de temer retaliações das empresas por supostos dizeres desfavoráveis a elas.

A atividade de trabalho docente no ensino médio privado, embora na maior parte do tempo seja exercida de forma isolada pelo profissional no interior de uma sala de aula com seus alunos, depende muito também do trabalho dos outros colegas de profissão e da relação pessoal com eles. A presença de uma “equipe de professores da escola” ou da “equipe de uma determinada disciplina escolar” remete à existência dos coletivos e aos usos que uns podem fazer dos outros; grupos dentro dos quais o relacionamento pode ser de colaboração, como trocas de experiências e informações, revezamento de conteúdos no caso de uma mesma disciplina – lembrando que o bom relacionamento com os colegas

pode favorecer uma indicação para trabalho em outra instituição; ou de competição, como a ocultação de informações ou de práticas que possam contribuir de alguma maneira para um melhor aprendizado que, inevitavelmente, revela o receio diante da ameaça da perda do emprego ou o desejo de resguardar alguns aspectos da experiência pessoal que pode funcionar como um diferencial em relação aos outros colegas e, logo, refletir numa melhor negociação acerca do valor hora/aula e nas pesquisas com os clientes.

Nesse quadro a relação dos docentes com os seus alunos adquire características bem específicas: é preciso cumprir as regras, é preciso preparar os alunos satisfatoriamente para os exames, mas, ao mesmo tempo, é preciso agradá-los de forma que permaneçam matriculados e assíduos; compreende-se a estratégia sugerida pelo P.1 calcada no "morde e assopra", pois esta somente pode ser originada da tensão peculiar em que trabalha o docente no ensino médio privado. Talvez essa tensão explique também a tendência de maior parte dos entrevistados em revelar que não quer, evita ou não gosta da relação com os pais, pois isso só aumentaria essa tensão.

No que tange aos usos de si – as dramáticas dos usos de si ou as dramáticas de um corpo-si –, o estudo permite dizer que os docentes são usados pelas escolas-empresas que os contratam – elas usam suas habilidades, suas experiências, seus talentos específicos na condução de uma aula; são usados pelos colegas com os quais compartilham suas atividades, já que eles se valem das contribuições uns dos outros; são usados pelos alunos nas atividades desenvolvidas dentro e fora das salas de aula, pois os estudantes se utilizam das várias disposições e capacidades do regente da sala. São muitos, portanto, os usos de si por outros que são demandados na atividade de trabalho docente realizada nas escolas privadas de ensino médio: é preciso dominar o conteúdo, sobretudo aquele que é predeterminado pelas apostilas e que é cobrado nos exames de ingresso, tanto nos vestibulares como no Enem; é preciso saber adequar esses materiais apostilados aos interesses e objetivos da escola, das turmas e de seus alunos; é preciso motivar os estudantes e fazer que eles assimilem os conteúdos de uma forma palatável e para que tenham um resultado satisfatório nos exames para os quais fizeram opção, mesmo a despeito dos interesses e disposições deles para isso; é preciso cumprir sua parte no trabalho realizado por sua equipe disciplinar específica; é preciso fazer os alunos aprenderem o conteúdo de forma mais agradável possível para conseguir uma boa avaliação nas pesquisas de "satisfação do cliente" e manter o emprego.

Mas cada docente também se usa, usa seu corpo, mobiliza toda uma infinidade de valores, saberes, experiências e concepções ao se colocar como "aquele que deve fazer

alguém aprender algo" e que, ao mesmo tempo, necessita "se manter no mercado". Tendo de utilizar a linguagem como mediadora de sua atividade diante do aluno, o docente precisa mobilizar toda a sua capacidade de fazer adequações e ajustamentos, já que vai utilizar uma linguagem supostamente mais culta e típica dos conhecimentos formalizados na tarefa de comunicação com adolescentes que, muitas das vezes, não têm contato muito efetivo com essa linguagem e fazem uso, correntemente, de uma linguagem mais informal – ver o testemunho segundo o qual "a linguagem deve ser atualizada para atingir o jovem".

A atividade docente possui um caráter relacional essencial, pois o professor ou professora atua, quando trabalha, sobre outro ser humano. Essa característica pressupõe um forte envolvimento emocional que não pode ser subestimado; basta ver os testemunhos que indicaram a percepção da importância da emoção para a efetividade do processo de aprendizagem e mesmo a tendência dos estudantes em eleger alguns de seus professores e professoras como "conselheiros" ou "confidentes". Esse envolvimento emocional, embora não possa ser negligenciado, ainda necessita de uma compreensão mais aprofundada em termos das dimensões de sua influência nas atividades de trabalho dos docentes, bem como na natureza das operações que constituem a sua mobilização pelo sujeito no aqui e agora das situações de trabalho.

Pensar os usos de um corpo-si na docência ultrapassa as dimensões da linguagem falada ou escrita por meio de signos constituídos de palavras e letras e que tende a aparecer como o aspecto principal da atividade docente. Percebe-se o envolvimento integral de um corpo, isto é, uma mobilização que vai para muito além das capacidades cognitivas e intelectuais: um docente ressaltou que no começo da carreira tinha, diante da necessidade de oferecer resultados, sintomas físicos como dores abdominais; outro revelou que em todas as salas que entra, todos os dias, a cor da camisa, do sapato, da pulseira do relógio, da capa do celular e da garrafinha de água é sempre a mesma – o professor destacou, inclusive, o efeito disso entre os alunos. Esse enfeite do corpo usando cores e acessórios remete a um caráter performático da atividade do professor e, por consequência, aos usos de si por si mesmo na difícil tarefa de mobilizar a atenção dos alunos; outro docente aludiu para a postura gestual que utiliza no decorrer das suas aulas, postura menos espalhafatosa, mas não menos confirmadora da presença de um corpo mobilizado e usado na situação de trabalho.

Por tudo que foi exposto nas páginas anteriores acredito poder afirmar que ficou um pouco mais transparente essa "desconhecida" que é a atividade de trabalho docente

no ensino médio privado. É certo que é impossível precisar o grau dessa “maior transparência” recém-adquirida; mas, por mais ínfima que seja, não deixa de ser, por isso mesmo, existente. Talvez, por um lado, grande parte das contribuições desse trabalho não sirva para mais que reforçar evidências já suficientemente consolidadas sobre o trabalho docente em geral; porém, por outro lado, é preciso reconhecer que algo de novo emergiu sobre a atividade dos docentes no âmbito das instituições privadas de ensino médio.

Não se pode esquecer que essa possibilidade somente foi alcançada por meio de uma fértil colaboração entre o polo do conhecimento e o polo da experiência. Os dizeres da experiência viva do trabalho em fricção com as perspectivas éticas, políticas e epistemológicas do pesquisador ocasionaram a emergência de alguns novos saberes e/ou a confirmação de outros acerca da atividade docente no ensino médio privado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Jacqueline Dias. *Saberes do trabalho e dos trabalhadores da educação de adolescentes, jovens e adultos:* a prática pedagógica de professores. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2015.

ALVES, Vanessa Aparecida. *A atividade de trabalho docente em uma escola privada:* usos de si e circulações de valores, saberes e competências. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2009.

ALVES, Wanderson Ferreira**.** *A formação contínua e a batalha do trabalho real*: um estudo a partir dos professores da escola pública de Ensino Médio. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2009.

ALVES, Wanderson Ferreira. *O trabalho dos professores*: saberes, valores, atividade. Campinas: Papirus, 2010.

ALVES, Wanderson Ferreira. Crítica à razão gestionária na educação: o ponto de vista do trabalho. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 56, p. 37-249, 2014.

ALVES, Wanderson Ferreira. A invisibilidade do trabalho real: o trabalho docente e as contribuições da ergonomia da atividade. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis, SC. *Anais*... Florianópolis: UFSC, 4 a 8 out. 2015.

ALVES, Wanderson Ferreira. Avaliar e gerir: força e miséria de um ideário presente nas políticas educacionais contemporâneas. *Revista Brasileira de Educação* [online], v. 21, n. 64, p. 189-207, 2016.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNADER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais*: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. Universidade Estadual de Campinas, 1999.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

AUAREK, Wanilde Mary Ferrari. *Educação profissional técnica de nível médio:* circulação de saberes e valores na atividade de trabalho docente. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2012.

BOUYER, Gilbert Cardoso. Contribuição da psicodinâmica do trabalho para o debate: "o mundo contemporâneo do trabalho e a saúde mental do trabalhador". *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, São Paulo, v. 35, n. 122, jul.-dez. 2010.

BRASIL. *Constituição (1988).* Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] União*, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007 [...]. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, 17 fev. 2017.

BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito*: escola pública e escola privada. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CANGUILHEM, Georges. O vivente e seu meio. In: _____. *O conhecimento da vida*. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

CARVALHO, José Murilo. *Os bestializados*: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHARLOT, Bernard. Educação, trabalho: problemáticas contemporâneas que convergem. In: NOZAKI, Izumi (Org.). *Educação e trabalho*: trabalhar, aprender, saber. Campinas, SP: Mercado de Letras; Cuiabá, MT: Ed. UFMT, 2008.

CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho.* 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

CUNHA, Daisy Moreira. Linguagem entre a experiência (de trabalho) e o conceito. *Eutomia Revista de Literatura e Linguística*, v. 1, n. 8, 2011.

CUNHA, Luís Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil.* Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? *Educação & Sociedade*, v. 25, n.87, p. 423-461, maio-ago. 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio-ago. 2009. Disponível em: < http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 jun. 2016.

DUARTE, Adriana Cancella; VIEIRA, Lívia Fraga (Coord.). *Dicionário "trabalho, profissão e condição docente"*. Belo Horizonte: Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO-UFMG), 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-apresentacao>. Acesso em: 24 fev. 2014.

ENGUITA, Mariano. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação:* Dossiê Interpretando o Trabalho Docente, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor: a profissão que pode mudar um país? In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

FAUSTO, Boris. *História concisa do Brasil*. São Paulo: Edusp; Imprensa Oficial do Estado, 2001.

FEITOZA, Cláudia de Jesus Abreu. *Trabalho docente em EAD*: representações construídas em uma entrevista de instrução ao sósia. 2012. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2012.

FERNANDES, Florestan. *Marx, Engels, Lênin*: história em processo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FRANCO, Fábio L. F. N. Norma, o normal e o patológico. *Filosofia*, São Paulo, ed. especial, p. 29-39, 1º maio 2008.

FREITAS, Luis Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, Antônio. *Americanismo e fordismo*. Tradução de Gabriel Bogossian. São Paulo: Hedra, 2008.

GRAMSCI, Antônio. Caderno 12 (excertos). In: MONASTA, Attilio. *Antônio Gramsci*. Tradução de Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

GUÉRIN, Fraçois; LAVILLE, Antoine; DANIELLOU, François; DURAFFOURG, J.; KERGUELEN, A. *Compreender o trabalho para transformá-lo*: a prática da ergonomia. Tradução de L. Sznelwar et al. São Paulo: Edgard Blücher: Fundação Vanzolini, 2004.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos*: o breve século XX: 1914-1991. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HYPOLITO, Álvaro L. M. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus, 1997.

KHOURY, Yara Aun. Narrativas orais na investigação da História Social. *Projeto História*, São Paulo, n. 22, p. 79-103, jun. 2001.

KLIEBARD, Herbert M. Burocracia e teoria do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 5-22, jul.-dez. 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun. 2017.

LHUILIER, Dominique. A invisibilidade do trabalho real e a opacidade das relações saúde-trabalho. *Trabalho & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 13-38, jan.-abr. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Do trabalho à formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n.146, p. 428-451, maio-ago. 2012.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. *HISTEDBR* [on-line], Campinas, n. especial, p.188-204, ago. 2006. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr>. Acesso em: 25 jul. 2016.

MARX, Karl. *Capítulo IV inédito de* O Capital: resultados do processo de produção imediata. São Paulo: Moraes, [s.d.].

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl. *O Capital*: crítica da economia política. São Paulo: Editora Nova Cultural 1996. (Coleção Os Economistas).

MARX, Karl. Glosas marginais ao "Tratado de Economia Política" de Adolfo Wagner. Tradução de Evaristo Colmán. *Serviço Social em Revista*, Londrina, v. 13, n.2, p.170-179, jan.-jun. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul.-set. 1993.

MIRANDA, Kênia. *A organização dos trabalhadores em educação sob a forma-sindicato no capitalismo neoliberal*. 2005. Dissertação (Mestrado) – UFF, Niterói, 2005.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

NOSELLA, Paolo; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A educação em Gramsci. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 15, n.2, p. 25-33, maio-ago. 2012.

OLIVEIRA, Dalila A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PARO, Vitor. A natureza do trabalho pedagógico. In: PARO, Vitor. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

PEREZ, Karine Vanessa. *Se eu tirar o trabalho, sobra um cantinho que a gente foi deixando ali:* clínica da psicodinâmica do trabalho na atividade de docentes no ensino superior privado. 2012. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia Social e Institucional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2012.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n.3, p. 3-15, 1989.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n.10, p. 200-212, 1992.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano*: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan.-abr. 2007.

ROSA, Maria Inês. Trabalho: nova modalidade de uso de si e educação: debates/confrontos de valores. *Pro-Posições*, v. 1, n. 5, jul. 2000.

ROSA, Maria Inês. *Usos de si e testemunhos de trabalhadores*: com estudo crítico da sociologia industrial e da reestruturação produtiva. São Paulo: Edusp/Letras & Letras, 2003.

ROSAS, Maria Letícia Messias. *Análise psicodinâmica do trabalho de professores de uma escola rural do município de Iranduba, AM.* 2012. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2012.

ROSEMBERG, Dulcinéia Sarmento. *O trabalho docente universitário sob o ponto de vista da atividade:* tessituras de vidas em uma universidade federal. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2011.

SANTOS, Eloisa Helena. Ciência e cultura: uma outra relação entre saber e trabalho. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, n. 7, jul.-dez. 2000.

SANTOS, Francecirly Alexandre dos. *Relações entre o trabalho e a saúde das professoras de escolas públicas de João Pessoa, PB.* 2011. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2011.

SANTOS, Laymert Garcia dos. *Desregulagens:* educação, planejamento e tecnologia como ferramenta social. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHWARTZ, Yves. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 65, p. 101-140, dez. 1998.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e uso de si. *Pro-Posições*, v.1, n. 5, jul. 2000a.

SCHWARTZ, Yves. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, n. 7, jul.-dez. 2000b.

SCHWARTZ, Yves. Entrevista de Yves Schwartz. *Revista Educação e Saúde*, v. 4, n. 2, p. 457-466, 2006.

SCHWARTZ, Yves. A experiência é formadora? *Educação & Realidade*, v. 35, n. 1, p. 35-48, jan.-abr. 2010.

SCHWARTZ, Yves. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 9, n. 1, p. 19-45, 2011.

SCHWARTZ, Yves. Motivações do conceito de corpo-si: corpo-si, atividade, experiência. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 259-274, jul.-set. 2014.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (Org.). *Trabalho e ergologia*: conversas sobre a atividade humana. Niterói: EdUFF, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). *Iluminismo às avessas*: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, C. Osório da; BARROS, Maria E. de; LOUZADA, Ana. Clínica da atividade: dos conceitos às suas apropriações no Brasil. In: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea P. (Org.). *Clínicas do trabalho*: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011.

SOBRINHO, José Dias. *Avaliação*: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

TAYLOR, Frederick. W. *Princípios da administração científica*. 8. ed. Tradução de Arlindo Vieira Ramos. São Paulo: Atlas, 1990.

TEIXEIRA, Anísio E. *Educação não é privilégio*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa*. v. I-III. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TIRIBA, Lia. "De olho" nos sujeitos-trabalhadores e suas experiências de classe: contribuições ao campo trabalho e educação. *Trabalho Necessário*, ano 13, n. 20, p.119-146, 2015.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais.* São Paulo: Cortez, 2000.

VALENTE, José Armando. O uso inteligente do computador na educação. *Pátio* – revista pedagógica. Campinas: Editora Artes Médicas Sul, ano 1, n. 1, [s.d.].

VALENTE, José Armando. *Informática na educação*: o computador auxiliando o processo de mudanças na escola. Disponível em: <www.nte-jgs.rct-sc.br/valente.htm>. Acesso em: 30 ago. 2011.

VATIN, François. *Epistemologia e sociologia do trabalho*. São Paulo: Editora Instituto Piaget, 2003.

VATIN, François. Abaixo do mercado: redefinir a economia e revisitar o trabalho. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 23, n.1, p. 13-35, jan.-abr. 2014.

VEIGA, Marise Schmidt. *Informática na educação*: computador e educação? Uma ótima combinação. Petrópolis, 2001. Disponível em: < http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/inedu01.htm>. Acesso em: 30 ago. 2011.

VIEIRA JÚNIOR, Paulo Roberto. *Renormalizações*: estratégias para manutenção da saúde pela atividade docente. 2011. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) – Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2011.

Anexo A

Roteiro para as entrevistas semiestruturadas

1) Fale sobre sua trajetória profissional:

a) Por que professor(a)? E por que a disciplina?
b) Formação (avalie o curso de formação);
c) Primeira experiência;
d) Experiências posteriores;
e) Carreira;
f) Organização de classe – sindicato.

2) Fale sobre a instituição (ou instituições) em que trabalha:

a) Características (estrutura física, dimensões, localização etc.);
b) Porte (cursos oferecidos, quantidade de turmas, número de alunos por turma, perfil do alunado etc.).

3) Como você avalia o seu trabalho?

a) Condições de trabalho;
b) Aspectos positivos e negativos, possibilidades e limites.

4) Descreva em detalhes uma semana de seu trabalho (horários, deslocamentos, intervalos, alimentação etc.).

5) Descreva em detalhes todos os procedimentos que você adota visando uma aula:

a) O planejamento (o conteúdo, o tempo, o material, as estratégias, os recursos etc.);
b) A realização da aula (elementos de motivação, controle da disciplina, participação dos alunos, atividades teóricas e práticas, a avaliação etc.);
c) Questão dos recursos tecnológicos.

6) Fale sobre (as características, o relacionamento e as expectativas que você acredita que têm com o seu trabalho etc.):

a) A direção (ou direções);
b) Os/as colegas;
c) Os alunos;
d) Os pais.

7) Fale sobre suas estratégias pessoais para gerir o seu trabalho (ibope, disciplina, relacionamento etc.).