

**Resumo**

*Propõe-se pensar a escola, em seus diferentes contextos, na contemporaneidade, a partir do trabalho dos professores. Tal escolha argumentativa embasa-se em estudos e pesquisas realizados nos últimos anos sobre as condições, as implicações sociais e as perspectivas do trabalho dos professores, inserido em um contexto social marcado pelas relações capitalistas que acabam por precarizá-lo, intensificá-lo e gerar-lhe condições de performatividade. Dessa análise, resultam perspectivas apresentadas sob um conjunto que tem sido denominado de gestão do pedagógico, ou seja, a recuperação da centralidade do pedagógico pelos professores-trabalhadores, entendendo-se como quem produz a aula e, nela, produzem conhecimento junto com os estudantes. Redimensionando essa descrição do trabalho dos professores, criam-se possibilidades de a escola reencontrar-se com sua função social.*

**Palavras-chave:** pedagogia, docentes, qualidade da educação, pesquisa pedagógica, gestão educacional (fonte: Tesouro da Unesco).

# Trabalho dos professores na escola: por que gestão do pedagógico?

*Trabajo de los profesores en la escuela: ¿por qué gestión de lo pedagógico?*  
*The Work of Teachers in School: Why the Management of Teaching?*

Liliana Soares-Ferreira

Doutora em Educação.

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação.

Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Santa María, Brasil.

anailferreira@yahoo.com.br

**Resumen**

*En este artículo se propone pensar la escuela contemporánea en sus diversos contextos, a partir del trabajo de los profesores. Esta elección se fundamenta en estudios e investigaciones de años recientes sobre las condiciones, las implicaciones sociales y las perspectivas del trabajo de los profesores, en un contexto social marcado por las relaciones capitalistas, que terminan volviéndolo precario, aumentándolo e imponiéndole condiciones de desempeño. De este análisis se derivan perspectivas agrupadas en un conjunto denominado gestión de lo pedagógico, es decir, recuperación de la importancia de lo pedagógico por los profesores trabajadores que dictan clases y, en estas, producen conocimiento junto con los alumnos. Al redimensionar esta descripción del trabajo de los profesores, se crean posibilidades de que la escuela reencuentre su función social.*

**Palabras clave:** pedagogía, docentes, calidad de la educación, investigación pedagógica, gestión educativa (fuente: Tesoro de la Unesco).

**Abstract**

*The article suggests the contemporary school in its diverse contexts be regarded on the basis of teachers' work. This option is supported by studies and research done in recent years on the conditions, social implications and prospects for the teacher's work in a social context marked by capitalist relations that eventually make it precarious or unstable by increasing and imposing conditions on performance. The prospects derived from this analysis are grouped into a system known as education management; that is, recovery of the importance of teaching by working teachers who give classes and, in those classes, produce knowledge in conjunction with their students. Rescaling this description of the teacher's work creates possibilities for the school to rediscover its social function.*

**Key words:** Pedagogy, teachers, quality of education, pedagogic research, education management (Source: UNESCO Thesaurus).

## Introdução

Indubitavelmente, vivem-se momentos intensos de mudanças que se tornam cotidianas, através da ajuda de meios e tecnologias de comunicação muito ágeis, colocando em discussão crenças, valores, argumentos, e questionando inclusive o sentido da vida e do ser humano. Tais mudanças produzem contextos diferenciados do que habitualmente se vivia em todas as organizações sociais, inclusive na escola.

Falar de escola contemporânea sem falar dos reflexos e impactos desse cotidiano ágil é pecar contra a dinâmica social. Sabe-se que a escola, assim como a igreja, a família, o sindicato e algumas outras instituições, tentam manter vivos os valores tidos por tradicionais; por isso, consideram-se referências relativas à cultura de cada grupo social. Entretanto, nem sempre resistir é possível, e a escola acaba procurando modos de adequar-se aos imperativos sociais. Esse talvez seja o mais complexo enfrentamento da escola contemporânea: produzir educação para todos com iguais condições e estar em sintonia com seu tempo, sem perder sua função e lugar social. Ora, se a escola são os seres humanos que a compõem, fica complexa ainda mais essa situação, posto que implica repensar coletivamente historicidades, valores, sentidos e projeções.

Uma abordagem de tal complexidade exige que se defina sob qual aspecto se abordará a instituição escolar. Optei por referir-me à escola a partir de um elemento que a faz escola: o trabalho dos professores. Esta abordagem se fará com base nos estudos e pesquisas que substanciarão a aproximação ao trabalho dos professores, tendo como referência dois argumentos básicos: 1. como se pode caracterizar esse trabalho hoje; 2. que possibilidades e desafios se podem apresentar. Assim composto, este artigo apresenta-se como uma sistematização desses estudos e pesquisas, centrado na relação entre a escola e o trabalho dos professores e embasado em intensa pesquisa bibliográfica, que se comentará ao longo da escrita.

## O trabalho dos professores na escola: qual trabalho e qual escola?

Penso que se vive uma contemporaneidade, muito mais perto de ser moderna do que, como querem alguns autores, pós-moderna. Denomino esta fase de contemporaneidade porque também não posso apoiar os que defendem uma conceituação de modernidade sem perceber uma evolução dialética, expressa cotidianamente, e que exige contínua re-interpretação. Por isto, insiro-me entre os que acreditam mais em “uma mudança no interior da modernidade e o dissenso sobre sua natureza” (Nascimento, 1997, p. 74). Dois processos significativos para se entender esta evolução, com base neste autor, são a globalização e a exclusão social. Decorrentes das metamorfoses do capitalismo para se manter, a globalização “é inerente ao sistema capitalista, que por sua natureza não respeita nem espaços nem crenças” (Nascimento, 1997, p. 85). O mesmo autor indica que não existe uma única globalização, mas globalizações, que, no meu entender, acabam por reconfigurar a modernidade. A exclusão, do mesmo modo, “é incompatível com a modernidade” (p. 85), porque, embora existam discursos apregoando a igualdade dentro das classes sociais, o processo de exclusão exige “a destruição deste espaço de igualdade e, em conseqüência, a redefinição da democracia como forma de resolução de conflitos em uma sociedade de plurais. Em última instância, o esgotamento da modernidade” (p. 91).

Entendo a exclusão social como os meios, forças e políticas que acabam por alijar os sujeitos da prática de um trabalho, de enquadrar-se nas características sócio-culturais de seu ambiente, de utilizar tecnologias para intervenção no ambiente, ou seja, de praticar a cidadania, isolando-se do seu grupo de pertença. Excluído, nesta forma de raciocinar, é todo aquele cujas possibilidades de ser e vivenciar sua condição de cidadania são nulas. Tenho a exclusão social como um fenômeno resultante da expropriação dos meios de produção, das relações

de produção e, ainda, do trabalho em si. Embora eu entenda ser uma contingência do próprio processo de proletarização, é exclusão estar fora dos meios de produção, das relações de produção e do trabalho em si, pois, de outra forma, não seria proletário. Entretanto, concordo com Ribeiro (1999) em que esta concepção de exclusão, bastante marcada ideologicamente, não explica os processos de pobreza e precarização evidenciadas nas relações de trabalho. Esses processos acabam por inviabilizar o acesso ou a permanência na escola das camadas populares (Ribeiro, 1999, p. 49). Portanto, é necessário um estudo da exclusão social capaz de abarcar as iniciativas dos excluídos no sentido de superar-se; assim se redimensionaria esta concepção. De acordo com Marx (2008), a desigualdade é um fenômeno sócio-econômico oriundo da relação capital-trabalho, na exploração do trabalho pelo capital. Da desigualdade gera-se a exclusão.

Na sociedade capitalista, a exclusão implica desvinculação do mundo do trabalho, que podem gerá-la diversos fatores, a maior parte deles relacionados à falta de características de empregabilidade. Esta concepção ideológica responsabiliza unicamente ao trabalhador por suas condições de acesso ao trabalho e ao emprego.

Para entender melhor estes argumentos, recorro a Antunes (2003). Nos últimos trinta anos, aconteceram transformações no mundo capitalista que influenciaram diretamente na configuração da escola e implicaram, sobretudo, mudança no sistema de produção e, em decorrência, geraram desemprego estrutural: uma suposta vitória do capitalista com a queda dos governos de inspiração socialista; o desaparecimento da social-democracia clássica; o acirramento das relações de trabalho nos contextos neoliberais, exigindo que os trabalhadores laborem mais e recebam cada vez menos (Antunes, 2003). Estas mudanças repercutiram diretamente na classe trabalhadora, diminuindo a estabilidade do emprego, aumentando a precarização do trabalho, criando

uma articulação entre lutas de gênero e de classe a partir da feminização do trabalho e excluindo os jovens do mercado de trabalho (Antunes, 2003). Com base nestes argumentos, este autor passa a apresentar teses contra os que defendem a perda da importância do trabalho como categoria central para explicação do social. Estas teses podem resumir-se em nove discussões que sistematizo assim:

1. O capital não elimina o trabalho vivo e sua interdependência com o trabalho morto.
2. A crise da sociedade e do trabalho abstrato é no âmbito epistemológico e não ontológico. Há interação e intersubjetividade no âmbito do trabalho, que integra o mundo sistêmico.
3. A classe trabalhadora pode fazer a revolução no trabalho, do trabalho e pelo trabalho.
4. É necessário lutar pela pertença a uma classe e, conseqüentemente, a um movimento social.
5. O capitalismo mantém a alienação dos trabalhadores.
6. O capital continua explorando o trabalho no tempo e no espaço.
7. A ciência se tornou a principal força produtiva, até o limite que o capital permite e não há como produzir ciência senão pelo trabalho.
8. Há a redução, onde possível, do trabalho improdutivo: os trabalhadores passam a gerenciar e, ao mesmo tempo, realizar o trabalho.
9. Há crescente imbricação entre trabalho material e imaterial. Todas estas defesas contribuem para que se pense em uma ampliação e contemporaneização da categoria trabalho (Antunes, 2003).

Durante este percurso argumentativo, cabe destacar as referências relativas a trabalho, as quais denotam que o autor defende a negação do trabalho, mas: o trabalho a ser negado é o trabalho assalariado, é o trabalho fetichizado, é o trabalho que dá sentido ao capital e gera perda de sentido para quem trabalha porque dessocializa,

desumaniza: quem trabalha para produzir mercadorias não se humaniza no trabalho, se desumaniza (Antunes, 2003, p. 23).

E anuncia uma concepção de trabalho que ele defende: “O trabalho concreto que os homens e mulheres livres, autonomamente, autodeterminadamente produzem, visando atendimento da sua vontade subjetiva e das necessidades humanas e sociais (...)” (p. 23). E acrescenta: “O trabalho ata o indivíduo à condição de gênero humano, ele é uma categoria fundante no ser social. É pelo trabalho que o ser social se humaniza no seu plano mais preliminar” (p. 40).

A sociedade capitalista, pelas relações que impõe aos sujeitos, determina uma organização do trabalho associada à relação capital-trabalho, que implica em se entender o papel da escola e da educação, e nestes, o papel do trabalho dos professores.

Muitos autores têm argumentado que o trabalho deixou de ser categoria central para a análise da sociedade devido às suas mudanças. Entretanto, com relação a tais argumentos, continuo afirmando com Marx (2008): “o trabalho, como criador de valores-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem –quaisquer que sejam as formas de sociedade”. Embora, por exigência do capital, evidenciem-se diferenciadas formas de produção, mas isso não significa “[...] que o capital prescindia do trabalho vivo; longe disso, ele, ao fragmentar, exteriorizar e precarizar as relações de trabalho, tem se utilizado do trabalho vivo e incrementado a articulação entre mais-valia absoluta e mais-valia relativa (Organista, 2006, p. 170).

Nesta perspectiva, entendo o trabalho como uma ação eminentemente humana, porque pressupõe planejamento, ação, avaliação, mesmo que estas etapas nem sempre sejam premeditadas, aconteçam de modo livre ou mesmo em meio à convivência. É uma atividade realizada pela necessidade de satisfazer as condições de vida humana, o que

exige transformar a realidade. Para Marx (2008), o trabalho é *práxis*. Ao realizá-lo, o ser humano se autocria, transforma objetiva e, em consequência, politicamente, recriando a natureza. Aqui cabe uma rápida reflexão sobre a concepção marxiana de *práxis*, posto que, adiante, quando se falar em gestão do pedagógico como sendo o trabalho dos professores, estar-se-á implicando essa concepção. Não se está falando em *práxis* como mera indissociação entre teoria e prática, posto que tal afirmação pode levar a pensar que prática e teoria são “entidades” autônomas juntadas pela percepção genial de Marx (Grüner, 2006, p. 122). Considera-se *práxis* o movimento natural e dialético que produz o conhecimento, porque sempre existiu; ainda que estava ocultado por força de discursos ideológicos que Marx desvelou na medida em que apresentou uma incontestada crítica à divisão social do trabalho, evidência máxima de ocultação, por meios ideológicos, da *práxis*: “esse é o enunciado político-ideológico revolucionário” proposto pela obra marxiana (Grüner, 2006, p. 123).

Através do trabalho, o ser humano interfere em seu ambiente, transformando-o e, desta forma, auto-produzindo-se. Por isto, o trabalho é centralidade no materialismo histórico dialético. Neste contexto, o trabalho pode ser, ao mesmo tempo, negativo, porque possibilita a exploração e a alienação humana e, positivo, porque permite a ação humana sobre a natureza, re-elaborando a vida. Por isto, a categoria trabalho expressa algo mais amplo que Junior e Gonzalez (2001) caracterizam assim:

O trabalho funda o mundo dos homens, este é tudo mesmo redutível ao trabalho. E o trabalho pode ser fundante de algo distinto de si próprio porque, ontologicamente, pelas suas determinações mais imanentes, remete para além de si próprio. É esse “remeter para além de si próprio” que faz do trabalho uma categoria única do ser social, sua categoria fundante [...]. (p. 13).

O trabalho é uma forma de pertencer e de produzir. Produzir e manter-se. É, deste modo, a relação mais direta dos sujeitos com sua condição de continuidade, tanto do ponto de vista da subsistência quanto do ponto de vista cultural e histórico. Isto vale tanto para o trabalho concreto quanto para o trabalho abstrato (utilizado para exploração dos trabalhadores e produção da mais-valia). Esta distinção entre trabalho concreto e abstrato é feita por Marx (2008), em *O Capital*:

A utilização da força é o próprio trabalho. O comprador da força de trabalho consome-a, fazendo o vendedor de ela trabalhar. Este, ao trabalhar, torna-se realmente no que antes era apenas potencialmente: força de trabalho em ação, trabalhador. Para o trabalho reaparecer em mercadorias, tem de ser empregado em valores-de-uso, em coisas que sirvam para satisfazer necessidades de qualquer natureza. O que o capitalista determina ao trabalhador produzir é valor-de-uso particular, um artigo especificado. A produção-de-valores-de-uso não muda sua natureza geral por ser levado a cabo em benefício do capitalista ou estar sob seu controle. Por isto, temos inicialmente de considera o processo de trabalho à parte de qualquer estrutura social determinada. (p. 211).

Desde os escritos de Marx, o trabalho vem passando por metamorfoses em acordo com os metabolismos do capitalismo e, mais recentemente, do capital. Tendo como causas o desemprego estrutural, o acréscimo dos trabalhadores imigrantes explorados, os quadros de flexibilização e precarização, gerou-se uma nova morfologia do trabalho que atinge não somente os assalariados, os operários das indústrias, mas “[...] vem ampliando enormemente o contingente de homens e mulheres terceirizados, subcontratados, *part-time*, que exercem trabalhos temporários, entre tantas outras formas

assemelhadas de informalização do trabalho, que proliferam em todas as partes do mundo” (Antunes, 2005, p. 17). Todas essas mutações geram processos de performatividade, precarização e intensificação no trabalho de modo geral, atingindo também o trabalho dos professores.

Início por destacar a performatividade. Trata-se de uma facilitação do monitoramento do Estado (Ball, 2004, p. 1116) ou de outros centros de poder que, mesmo à distância, controlam os fazeres, parecendo serem onipotentes e onipresentes. Mesmo não estando presentes, operam, controlam. Segundo Santos, relendo Ball, “é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e termina se revelando como meio de controle, de desgaste e de mudança” (p. 1152). Neste processo “[...] as especificidades das interações humanas envolvidas no ensino e na aprendizagem são apagadas. A prática do ensino é re-elaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas” (p. 1117). E tal cultura, assentada na competitividade e no desempenho, põe a ênfase mais nas falhas que propriamente nas conquistas.

Deste modo, em se tratando do trabalho dos professores, a performatividade pode ser essencialmente pernicioso, quando impede os profissionais de se reconhecerem nos trabalhos que realizam, gerando o que Ball denomina, entre outros aspectos, “a destruição de solidariedades baseadas numa identidade profissional comum”. No caso do Brasil, não creio em uma “identidade comum”, pois seria contraditório em uma diversidade cultural tão evidente. Entretanto, defendo a necessidade de uma pertença ao grupo profissional, em movimentos de aproximação e de questionamento do que é ser professora, professor, qual o seu trabalho e como está sendo realizado. Tais questões inserem estes profissionais em renovadas “formas de relações de classes e novas modalidades de luta de classes” (p. 1120). Oliveira (2004) afirma serem exigidas dos professores ações para além de suas condições, relativas

ao atendimento da saúde, da inserção social, do tratamento das questões psíquicas, gerando “um sentimento de desprofissionalização, de perda da identidade profissional, da constatação que ensinar às vezes não é o mais importante” (p. 1129). E Santos (2004) ainda adverte:

É que na cultura a performatividade vai sutilmente instalando nos professores uma atitude ou um comportamento em que eles vão assumindo toda a responsabilidade por todos os problemas ligados ao seu trabalho e vão se tornando pessoalmente comprometidos com o bem-estar das instituições. (p. 1153).

Neste processo, a auto-intensificação se revela sob a forma de desqualificação, desvalorização e perda da autonomia em poder pensar, planejar e realizar seu trabalho, se sentindo implicado e reconhecido socialmente por ele. Estou escrevendo com referência a uma concepção de autonomia no trabalho dos professores, elaborada por Barroso (1996):

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime certo grau de relatividade: somos mais ou menos autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não ser em relação a outras. A autonomia é por isso uma maneira de gerir, orientar as diversas dependências em que os indivíduos e grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com suas próprias leis. (p. 17).

É claro que os professores têm responsabilidades quanto à produção do conhecimento, mas não todas as responsabilidades pelo aprender, pois grande parte dos problemas nesta área são “de ordem econômica, social e institucional e não apenas relacionados ao

seu trabalho pessoal” (Santos, 2004, p. 1153). Exemplos cotidianos são, na escola de educação básica, a busca incessante por cursos “de formação de professores”, centrados em receitas para os fazeres pedagógicos e, no ensino superior, o contínuo investimento em atividades, escritas, pesquisas em busca de uma medalha denominada *qualis*, com a qual preencher o currículo na Plataforma *Lattes*.

Outro processo que se evidencia na caracterização do trabalho hoje é denominado precarização. Para Organista (2006), trabalho precário é aquele “[...] exercido em condições de trabalho degradantes e/ou extralegis, com a exploração do sobretrabalho, exercendo atividades remuneradas sem vínculo salarial direto, ou mesmo não remuneradas, bem como as diversas formas de trabalho em domicílio”. (p. 43).

Nesta mesma perspectiva, Oliveira (2004) destaca que a precarização está nas relações entre trabalho e emprego, e não se atém somente às relações “intrínsecas ao processo de trabalho, mas compreende principalmente as relações de emprego, apresentando uma tentativa de flexibilização e até mesmo desregulamentação das leis trabalhistas” (p. 1138). Para exemplificar, é possível lembrar as inúmeras horas-reunião além do horário de trabalho, o compromisso com as atividades da escola nos finais de semana e a impossibilidade de planejar no tempo em que se está na escola, gerando, então, a intensificação do trabalho. Intensificação, precarização e exploração do trabalho, neste sentido, estão inter-relacionadas.

Ao se tratar da intensificação do trabalho docente, cabe mencionar a afirmação de Apple (1995):

a intensificação “representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados”. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo –desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até a falta de tempo para conservar-se em dia com sua área (p. 39).

Segundo Giroux (1992), nem mesmo das decisões relativas ao currículo, os professores participam:

São subtraídos, da influência coletiva dos professores, as decisões e as questões sobre os seguintes temas: o que vale como conhecimento, o que é importante ensinar, a forma como se julga o objetivo e a natureza do ensino, a forma como se vê o papel da escola na sociedade e conseqüente compreensão dos interesses sociais e culturais que modelam todos os níveis de vida escolar (p. 16).

Giroux (1992) classifica os professores como transformadores, críticos, adaptados, hegemônicos. Destes, os transformadores seriam os intelectuais, promovendo o desenvolvimento de projetos sociais, questionando as imposições quanto ao currículo e ao conhecimento, lutando por melhores condições de trabalho.

Neste processo, pesquisas que vêm sendo realizadas por nosso grupo na Universidade Federal de Santa Maria têm colaborado para perceber o agravamento de estado de desalento dos professores, ora por não se sentirem em condições de realizar seu trabalho, ora, em decorrência da anterior, porque não sentindo condições, não se sentem profissionais. Até mesmo a própria condição deserprofissional lhes parece alheia, preferindo, sobretudo as mulheres, apresentarem-se como vocacionadas, que têm uma missão social a cumprir, não um trabalho (Ferreira, 2006). Nesse sentido, concordo com Giroux (1992): “Acredito que é imperativo não somente considerar os professores como intelectuais, mas também contextualizar, em termos normativos e políticos, as funções sociais concretas que os mesmos desempenham” (p. 24). Para tanto, Marques (2001) destaca:

Não tem mais lugar na escola aquele professor que só se interessava por sua disciplina, por seus alunos, por seus horários. Não importa quanto professores trabalhem na escola. Importa-

ta, sim, constituam-se eles em corpo docente, não um corpo informe, mas corpo ativo, combativo, coeso em torno de lutas comuns, internamente mobilizados por seus próprios conflitos em permanente busca de superação (p. 29).

Por isto, tenho afirmado que todo processo de constituir-se professora o professor acontece no individual, mas inspirado e consubstanciado no social, uma efetiva com-vivência na qual os seres humanos partilham olhares, saberes, crenças, linguagens.

No caso dos profissionais da educação, por exemplo, tendo sempre como referência básica a sala de aula assumida, não por professores isolados, mas por uma equipe dedicada ao trabalho pedagógico solidário, em que devem se articular a reflexão em grupos e o estudo em tempos programados, para que se faça ela mais integrada, mais adequada às particularidades de cada turma de alunos e mais qualificada em termos de práticas conseqüentes e da compreensão teórica (Marques, 2001, p. 37). E mais: produzir-se professor implica, cotidianamente, a inserção na profissão, caracterizada por exigências de conhecimentos e ações muito diversas, relativas à sua dimensão humana, dialógica, interativa, cognitiva, pragmática e ética.

No trabalho cotidiano, os professores vão aprendendo a ser professores. Neste contexto, as produções são variadas, incluindo aprender a pensar a profissão, o que implica transcender ao dado, ao pronto, sem ater-se à mera reprodução tão-somente. Assim, vai elaborando a aula, sua efetiva criação. A aula é uma ação feita por meio da linguagem, implicando aspectos decisivos: o tom de voz, a seleção das palavras, das linguagens, a lógica, a argumentação, o olhar, entre tantos outros aspectos. Principia e evolui em torno de saberes organizados em discurso, amalgamando historicidade e subjetividade para produzir conhecimentos. Enfim, a aula é um espaço-tempo para diálogo entre seres, entre saberes, oportu-

tunizando a superação da transmissão, buscando a criticidade, a criação, em processos individuais e coletivos, dialeticamente possibilitados.

### **O trabalho como centralidade em contextos escolares: a gestão do pedagógico**

As instituições se alteram nos espaços e nos tempos da vida social mediante a ação humana. A escola, como instituição eminentemente social e humana, altera-se cotidianamente. Estas alterações são do âmbito instituinte (Castoriadis, 2008), mas, somadas, podem representar também alterações institucionais. Tome-se, por exemplo, o uso de uniformes escolares. Pode ser algo instituído em uma escola. Entretanto, instituintemente, a cada dia, os grupos contrários a esta prática vão resistindo, ao ponto de haver uma resistência coletiva geradora de uma nova institucionalização: abdicar da prática do uniforme. Este é exemplo ameno. Há processos mais violentos, mais rápidos e nem sempre privilegiados pela reflexão acerca de suas origens, apenas passam a existir e se instituem.

O lado ideológico da escola, enquanto instituição, corroborar para que se alienem os sujeitos-professores em relação ao seu trabalho, está no próprio sentido de escola. O que é uma escola, senão uma construção social e humana? Entretanto, ao apresentar-se como construção racional ou uma instituição supra-social, apresenta “o melhor meio de subtraí-la à ação humana, de garantir sua conservação permanente, sua duração” (Castoriadis, 2007, p. 69). Garante, deste modo, um lugar de não acessibilidade, o para-si: “finalidade de auto-conservação, de autocentramento e a construção de um mundo próprio” (p. 71). Romper esta lógica implica em os professores, em seus coletivos, considerarem que são sujeitos humanos, de um lado, “como subjetividade em pleno direito e, de outro, a sociedade vista no projeto de autonomia” (p. 71). Trata-se aqui do sujeito entendido como “um projeto, ainda está por fazer, por fazer acon-

tecer, é uma possibilidade de qualquer ser humano, mas não uma fatalidade” (p.72).

Com certeza, há um imaginário que organiza os professores no seu entendimento de si: quem são eles como trabalhadores? A resposta a esta questão é variada, e, acordo com duas proveniências: ou condizente com um imaginário individual ou com um imaginário social ou imaginário instituinte (p. 28). Do mesmo modo, cabe perguntar: como atribuir sentido ao trabalho dos professores, não estando integrado ao grupo, à escola onde este trabalho acontece, participando de sua cultura e partilhando seu imaginário? Os sentidos de ser professora ou professor estão por demais atrelados às “significações imaginárias sociais” (p. 40) que estes sujeitos partilham nos espaços-tempos escolares e, por isso mesmo, acessíveis somente a esta comunidade. Portanto, qualquer observação que não provenha deste lugar é vaga, pura cogitação, suscetível a ser desconsiderada; pois imprópria enquanto elemento de análise. Do mesmo modo, falar do trabalho dos professores implica considerar que o trabalho “se apresenta como o momento de articulação entre subjetividade e objetivação, entre a consciência e o mundo da produção, entre superestrutura e infraestrutura, compreendidos como pólos da relação dialética (...)” (Kuenzer, 1988, p. 18) que compõem o trabalho em educação ou, como tenho chamado, a gestão do pedagógico pelos professores, concepção que passarei a explicitar.

Creio que ao se falar sobre o trabalho dos professores, a questão é saber que trabalho é este? Qual é sua natureza e qual é seu objeto? Aos professores, cabe o trabalho de produzir aula; nela, necessita acontecer a produção do conhecimento. Portanto, é um trabalho atrelado à educação de trabalhadores, sendo, ao mesmo tempo, gerador de trabalhadores, mas não de mercadorias diretamente, embora, ainda assim, esteja inserido na lógica do capital e, deste modo, participa dos processos de acumulação e produção.



Ao elaborar seu projeto pedagógico individual, os professores vão lapidando as categorias que orientam seu trabalho, seu agir profissional, uma vez que: “Se o saber é produzido socialmente, pelo conjunto de homens nas relações que estabelecem no trabalho para garantir sua sobrevivência, ele é elaborado, sistematizado, privadamente” (p. 16). Tais categorias lapidadas pelos professores permitem-lhe o discernimento entre o que querem-não querem, o que podem-não podem, entre saberes-conhecimentos, entre produção-construção do conhecimento. Deste modo vão produzindo sua autonomia, seu descolamento da mera reprodução do fazer pedagógico e esculpindo seu fazer, próprio, subjetivo, significado, sem, no entanto, descolar-se do seu coletivo, pois somente podem saber se o que propõem é possível na sujeição do que produzem à avaliação e ao enriquecimento de seus pares. Em relação a este movimento necessário na constituição da profissão dos professores, é interessante destacar a sua existência apenas na linguagem. E, sendo assim, é paradoxal, pois é uma singularização que se dá no universal: os professores se produzem ou buscam se produzir singulares e o fazem, na linguagem, uma universalidade. Portanto, não há uma singularidade total; quando muito, existe uma singularidade “combinatória, uma falsa singularidade” (Castoriadis, 2007, p. 115), ainda que seja uma singularidade. E esta, enquanto projeto de autonomia e descolamento da reprodução vazia de significação, é uma evidência de crescimento profissional. Este aspecto reforça a compreensão da singularidade como um processo paradoxal de socialização: “o indivíduo social é uma fabricação da sociedade” (p. 121). A singularidade dos sujeitos também é, neste sentido, produto das representações elaboradas por este sujeito mediante sua pertença social e sua subjetividade, ligada à idéia de “reflexão ou reflexividade” (p. 123). A reflexão ou reflexividade é fundamental na elaboração do projeto pedagógico individual e, conseqüentemente, na gestão do pedagógico: é o

sujeito-professor dando-se o lugar subjetivo de sujeito de seu trabalho e profissionalidade.

Vale refletir sobre a subjetividade, entendida por Castoriadis como portadora de vontade ou capacidade deliberada, de reflexividade e de auto-apropriação do social mediante uma auto-referência: os sujeitos são em relação a uma representação do social, pois na subjetividade “existe reflexividade no sentido forte, que implica outra coisa: possibilidade de que a própria atividade do sujeito torne-se objeto explícito, e isso independentemente de qualquer funcionalidade” (p. 126). Por esses motivos, na busca da autonomia, que é condição necessária à gestão do pedagógico, entendida como processo de elaboração de cada sujeito, tradita uma pertença ao histórico e uma responsabilidade de continuidade. Nas palavras de Castoriadis:

Ser autônomo é também ser profundamente consciente de que existe uma parte de nós mesmo que quase nos esgota e da qual não estamos nem conscientes de que não “pertence” –só o estamos, no máximo, em geral, de maneira puramente teórica: sei que em 99,9% me devo aos que me precederam, sem nunca poder, todavia, fazer partilha. Essa consciência é consciência, portanto, do que foi feito, que tento continuar –era isso que havia a fazer e essa tarefa termina-se para mim com minha morte, como se terminou para aqueles que me precederam (p. 174)

Ainda que uma autonomia responsável e marcada pela continuidade, não se trata de um controle. Ao contrário, pressupõe que o sujeito seja capaz de questionar, e daí a importância da reflexividade, o instituído. Por isto, neste sentido, autonomia e adaptação são antagônicas, pois a autonomia:

[...] é a capacidade de pôr em questão o instituído e as significações estabelecidas –e uma sublimação que respeita as significações imaginárias sociais instituídas não as coloca

evidentemente em perigo, mas essas significações também não são ameaçadas por uma explosão de “desejos”, por definição desarticulados e desarticuláveis –assim como não são ameaçadas pela aparição fantasmática e mais que improvável na cena social do “sujeito do inconsciente” (p. 176).

Em suma, trata-se de autonomia “como capacidade de questionar-se a si mesmo e de colocar em questão as instituições existentes” (p. 176). Somente questionando-se, os profissionais professores conseguem transcender às práticas repetitivas, recriando seus fazeres e renovando-se como sujeitos da gestão do pedagógico.

Quanto a essa renovação, fala-se muito em qualificação dos professores. Em Marx, segundo Machado (1992),

[...] o conceito de qualificação é tomado enquanto um conjunto de condições físicas e mentais que compõe a capacidade de trabalho ou a força de trabalho dispendida em atividades voltadas para a produção de valores de uso em geral. Assim, a capacidade de trabalho é condição fundamental da produção, portanto tem seu próprio valor de uso (p. 9).

Com isto, a qualificação reduz-se a um lugar tido como operacionalização das condições de trabalho, da empregabilidade e da profissionalidade que, sobretudo em relação aos trabalhadores-professores chega a ser antiético pensar. Como operacionalizar, instrumentalizar os professores para um trabalho essencialmente humano e imprevisível? É uma qualificação com tendências a excluir e a alienar os trabalhadores.

Freitas (2003) vai ainda mais adiante, afirmando haver um movimento intencional por uma qualificação dos professores centrada no desenvolvimento de competências comportamentais concomitante a

um movimento “aparentemente contraditório e profissionalização, regulação e flexibilização do trabalho docente” (p. 1098), evidenciado após a LDB 9394/96 e colaborando para, entre outros aspectos: exigência somente de ensino médio para professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; formação e complementação pedagógica para qualquer bacharel, possibilitando acesso de outros profissionais ao magistério; restrição da sólida formação teórica com o aproveitamento de experiências e formação em serviço; certificação, avaliação e premiação contínua dos professores, reforçando a busca individual por competências (p. 1099). Destaco estes aspectos por estarem diretamente relacionados com os argumentos ora apresentados. Denunciando estes aspectos que, na discussão proposta, minimizam as condições de profissão dos professores, Freitas sugere:

Este momento é propício a fim de recuperarmos nossas concepções históricas de formação de educadores, avançando para novas formas de organização e desenvolvimento dos espaços de formação de professores para um novo tempo e uma outra escola fundados em um projeto histórico social emancipador (p. 1119).

Por outro lado, a qualidade do trabalho dos professores é uma condição cultural apropriada a um ambiente cultural que somente pode ser constatada em um movimento dialético do individual para o coletivo. Por isto, concordo com Machado (1992) quando afirma que a qualidade do trabalho dos seres humanos “diz respeito, em primeiro lugar, a uma qualificação coletiva dada pelas próprias condições da organização da produção social, da qual a qualificação individual não só é pressuposto mas também resultado (...)” (p. 10). Compreendo este discurso da qualificação do trabalho dos professores como ideológico e reitero esta compreensão com as afirmações de Antunes (2003):

[...] na maior parte das vezes, essa qualificação é instrumental e ideológica para subordinar o trabalho ao capital num mundo em que o exército industrial de reserva é monumental, nunca foi tão grande, a qualificação se torna um instrumento (p. 50).

Igualmente, não creio que os professores possam ser denominados tão-somente de mediadores. A mediação, em muitos discursos, parece implicar não ser necessário um vasto conhecimento para produzir aula, bastando somente organizar grupos e promover questões. O trabalho dos professores é uma “atividade ao mesmo tempo teórica e prática, reflexiva e ativa [...], pois a decisão e a ação são momentos inseparáveis” (Kuenzer, 1988, p. 18).

Quando se afirma que ação profissional dos professores é essencialmente política, afirma-se que “não é somente a contestação da lei existente, mas a afirmação da possibilidade e da capacidade de estabelecer uma outra” (Castoriadis, 2007, p. 63). São vários processos simultâneos: contestar, afirmar o diferente, comprometer-se e agir.

### Considerações finais

Neste artigo, buscou-se ampliar as discussões sobre escola como espaço-tempo do trabalho dos

professores e sobre quais são as limitações e possibilidades desse trabalho nesse ambiente escolar. Apresentou-se, nessa perspectiva, a gestão do pedagógico como uma denominação mais adequada ao efetivo trabalho dos professores na escola: a produção da aula e, nela, a produção do conhecimento sua e dos estudantes. Assim, pretende-se transcender às caracterizações do profissional que se restringe a descrevê-lo como um tarefeiro, um funcionário do Estado, possibilitando que se reveja esse profissional como o efetivo produtor do pedagógico, embora ao fazê-lo, não o faça como sujeito individual, mas esteja amparado e inter-relacionado aos demais sujeitos da escola. Essa dialeticidade de seu trabalho, em movimentos do individual para o coletivo e do coletivo para o individual, amplia, enriquece e fortalece o seu lugar de sujeito, de profissional, portanto, de professora ou professor.

A despeito da necessidade de essas reflexões continuarem, sob a forma de novos estudos, novas pesquisas e novas sistematizações, pensa-se ser a gestão do pedagógico uma forma de recompor o lugar e as características sociais do trabalho dos professores, auxiliando-os a redescobrirem-se profissionais e, nesse lugar, produzirem efetivamente conhecimento. Se professoras e professores atuam assim, poderão contribuir para uma escola diferente, ágil, em acordo com esses tempos de mudança.

### Referências

- ANTUNES, R. Reestruturação produtiva e o mundo do trabalho. Em: Senna, E. (Org.), *Trabalho, educação e política pública* (pp. 13-50). Campo Grande: UFMS, 2003
- ANTUNES, R. *O caracol e sua concha – ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005
- APPLE, M. W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, 2004, vol. 25, No. 89, pp. 1105-1126.
- BARROSO, J. O estudo da autonomia na Escola: da autonomia decretada à autonomia construída. Em: Barroso, J. (Org.). *O estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, 1996.

- CASTORIADIS, C. *Sujeito e verdade no mundo social-histórico*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2007
- FERREIRA, L. S. *Profissionalidade, trabalho e educação no discurso de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006
- FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, 2003, vol. 24 No. 85, pp. 1095-1124.
- GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1992.
- GRÜNER, E. Leituras culpadas. Marx (ismos) e a práxis do conhecimento. Em: Boron, A., A. Javier, A. González, S. (Org.), *A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas* (pp. 101-142). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2006.
- KUENZER, A. Z. Educação e trabalho: questões teóricas. Em: Kuenzer, A. Z. et al. *Educação e trabalho*. Salvador: Fator, 1988.
- JUNIOR, J. R. S. e González, J. L. C. *Formação e trabalho: uma abordagem ontológica da sociabilidade*. São Paulo. Xamã, 2001
- MACHADO, L. R. S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. Em: Machado, L. R. S., Neves, M. A., Frigotto, G. et al. *Trabalho e educação*. São Paulo: Papyrus e CEDES, 1992.
- MARQUES, M. O. Educação nas ciências: novos desafios. *Educação nas Ciências*. Revista do Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências, 2001, vol. 1 No. 1.
- MARX, K. *O capital*. Crítica da economia política. 25ª ed. Vols. I e II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2008.
- NASCIMENTO, E. P. Globalização e exclusão social: fenômenos de uma nova crise da modernidade? Em: Dowbor, L., Ianni, O. e Resende, P. A. *Desafios da globalização*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997, pp. 75-93.
- OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, 2004, vol. 25 No. 89, pp.1127-1144.
- ORGANISTA, J. H. C.. *O debate sobre a centralidade do trabalho*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2006.
- RIBEIRO, M. Exclusão: problematizando o conceito. *Revista Educação e Pesquisa*, 1999, vol. 25 No. 1, pp. 35-49.
- SANTOS, L. L. C. P. A formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade*, 2004, vol.25 No. 89, pp.1145-1157.