



FUNDAÇÃO EDSON QUEIROZ
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA - UNIFOR
Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - VRPPG
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Mestrado em Psicologia

MARCIZO VEIMAR CORDEIRO VIANA FILHO

Significados e sentidos do trabalho docente
para professores do Ensino Fundamental I
na cidade de Fortaleza

Meanings and senses of the teaching work for primary
school teachers in the city of Fortaleza

Fortaleza

2013

MARCIZO VEIMAR CORDEIRO VIANA FILHO

Significados e sentidos do trabalho docente
para professores do Ensino Fundamental I
na cidade de Fortaleza

Meanings and senses of the teaching work for primary
school teachers in the city of Fortaleza

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Fortaleza – Unifor, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia, Sociedade e Cultura.
Linha de Pesquisa: Trabalho e Cultura nas Organizações.

Orientadora: Profa. Dra. Tereza Gláucia Rocha Matos.

Fortaleza

2013

V614s Viana Filho, Marcizo Veimar Cordeiro.
Significados e sentidos do trabalho docente para professores do ensino
fundamental I na cidade de Fortaleza / Marcizo Veimar Cordeiro Viana Filho.

2013.
127 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Fortaleza, 2013.
“Orientação: Profa. Dra. Tereza Gláucia Rocha Matos.”

1. Trabalho – Aspectos psicológicos. 2. Professores – Formação.
3. Ensino fundamental – Fortaleza (CE). I. Título.

CDU 159.9:331.1



Universidade de Fortaleza – UNIFOR
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Sujeito, Sofrimento Psíquico e Contemporaneidade

Dissertação intitulada *“Significados e sentidos do trabalho docente para professores do ensino fundamental I na cidade de Fortaleza”*, de autoria do mestrando **Marcizo Veimar Cordeiro Viana Filho**, aprovado pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Tereza Glauca Rocha Matos - (UNIFOR) – Orientadora

Profa. Dra. Regina Heloisa Mattei de Oliveira Maciel - (UNIFOR)

Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade - (UFC)

Fortaleza, 01 de novembro de 2013.

Visto:

Profa. Dra. Tereza Glauca Rocha Matos
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia
UNIFOR

A todos os professores que, neste imenso Brasil, se dedicam a tão nobre atividade do Ensino. Que mesmo em um País onde, infelizmente, os valores sociais se encontram invertidos, continuam a lutar por um mundo melhor por meio da educação. A esses heróis dedico este trabalho e todo o meu respeito, materializado nessas linhas.

AGRADECIMENTOS

De todos os momentos da escrita da dissertação, esse foi um dos que tive maior dificuldade de construir, não por me faltar gratidão, mas por sobrar reconhecimento a todos aqueles que, direta ou indiretamente, me ajudaram nesse desafio.

Agradeço a Deus pela força, a serenidade e a sabedoria nesse processo.

Agradeço a minha orientadora, professora doutora Tereza Gláucia Rocha Matos, primeiramente pela “adoção acadêmica” e porque, com muita simplicidade, precisão e humor peculiar, orientou-me nesse processo.

À professora Regina Maciel, que, mesmo com suas tendências “antifreirianas”, me provocava de forma dialógica, fazendo-me sair da zona de conforto para conseguir dar passos substanciais no processo de pesquisa, estimulando-me a buscar melhor fundamentação para aquilo a que me propus.

Ao professor Francisco Ari de Andrade, que prontamente se dispôs a integrar a banca examinadora e ofereceu significativas contribuições.

À Universidade de Fortaleza (Unifor), por ter aberto as portas para a realização da pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, nas figuras de seus docentes, que se tornaram pedras básicas nesse processo dialético de construção do conhecimento.

Ao Laboratório de Estudos do Trabalho (LET), um presente maravilhoso no qual pude amadurecer a prática da pesquisa, e a todos que o fazem, mas gostaria de singularizar a dupla José Wilson e Karen Bonfim pela recepção, pelo carinho e pela

atenção que sempre tiveram não só comigo, mas com todos que os procuravam.

Em especial, gostaria de agradecer a minha amiga Silvia Vale por todo o apoio a mim conferido, que se revelou tanto na realização dos grupos focais quanto na maturidade de saber respeitar o meu processo de desenvolvimento acadêmico.

Não poderia deixar de destacar Isabele Mitozo, amiga e companheira de grandes batalhas que precederam minha entrada no mestrado, e seu apoio durante o mesmo.

A outra figura fantástica, Gláucia Rebeca Teixeira de Oliveira, que, pacientemente, ajudou-me a solidificar passos importantes na realização da pesquisa e sempre se manteve disposta e colaborativa.

Gostaria de estender meus agradecimentos a todos do Instituto de Ensino Superior Teológico Cristão (Iestec), que, muitas vezes, de forma companheira e amiga, “seguraram as pontas” na minha ausência.

Não há como não agradecer a minha família, nas figuras do meu pai, minha mãe e meu irmão, que não mediram esforços para me apoiar. Gostaria de destacar a atuação da minha prima Débora Magalhães em sua disponibilidade de ajudar junto à Secretaria Municipal de Educação.

Aos meus amigos, que nunca duvidaram de minha capacidade e acreditaram na realização do meu trabalho.

Considerando esta pesquisa como resultado de uma caminhada que não começou na Unifor, agradecer pode não ser tarefa fácil, nem justa. Para não correr o risco da injustiça, agradeço de antemão a todos que, de alguma forma, passaram pela minha vida e contribuíram para a construção de quem sou hoje.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objeto conhecer os significados e sentidos do trabalho docente para professores da Rede Pública na cidade de Fortaleza. A reestruturação produtiva ocorrida na passagem do século XX para o XXI produziu impactos sobre a formação docente, a realização de suas atividades e à atribuição de sentidos a essas atividades. A pesquisa desenvolvida, de natureza qualitativa, teve dimensões exploratória, comparativa e descritiva. As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram grupo focal e entrevistas narrativas. O instrumento de investigação foi elaborado a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do grupo *Meaning of Work International* [MOW] e Morin (2001, 2007). Os sujeitos da investigação são professores que atuam no Ensino Fundamental. Por questões metodológicas, dividiram-se esses sujeitos em dois grupos de pesquisa: o dos aprovados no concurso de 2001 e o dos aprovados no concurso de 2009. Houve três grupos focais, totalizando 22 participantes. Posteriormente, foram realizadas entrevistas individuais com cinco participantes de cada concurso. Os dados foram analisados a partir das contribuições de Bardin (2011) e Castro, Abs e Sarriera (2011). Dentre os resultados, observou-se que o trabalho docente mantém um caráter de centralidade, porém, os indicadores diferem em ambos os grupos. No que tange aos sentidos do trabalho, as dimensões individuais, organizacionais e sociais apresentaram-se como marcadores de diferenças. Conclui-se que a formação inicial, o contexto de inserção laboral, o tempo de serviço, as mudanças na legislação e as experiências vivenciadas constituem fatores relevantes na construção dos sentidos do trabalho.

Palavras-chave: Trabalho, sentidos do trabalho, docência.

ABSTRACT

This research aims to know the meanings and senses of teacher's labor to teachers from the Public Schools at Fortaleza. The productive restructuring which took place in the turn of the twentieth century produced some impacts on teacher education, its activities and its sense. The research developed, qualitative in nature, had exploratory and descriptive comparative dimensions. The techniques used for data collection were focal group and narratives interviews. The research instrument was drawn from the theoretical and methodological assumptions of the Meaning of Work Group International [MOW] and Morin (2001, 2007). The research subjects are teachers working in elementary school. For methodological questions, they were divided into two research groups: those approved in the contest of 2001 and of 2009. There were three focus groups, totaling 22 participants. Later, individual interviews were conducted with five participants in each contest. Data were analyzed from the contributions of Bardin (2011) and Castro, Abs and Sarriera (2011). Among the results it was observed that teaching remains a character of centrality, however the indicators differ in both groups. Regarding the meanings of work, individual, organizational and social dimensions were expressed like differences markers. It is concluded that the initial training, the context of labor insertion, length of service, changes in legislation and the experiences are relevant factors in building up the meaning of labor.

Keywords: Labor, meaning of labor, teaching.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	TRANSFORMAÇÕES OCORRIDAS NOS PROCESSOS DE TRABALHO NA PASSAGEM DO SÉCULO XX PARA O SÉCULO XXI.	16
2.1	Tempos líquidos: novas condições das Organizações Sociais.....	16
2.2	Da classe trabalhadora à “classe-que-vive-do-trabalho”: o trabalho como categoria de análise social ainda é possível?.....	18
2.3	Sentidos e significados do trabalho: esclarecendo conceitos.....	23
2.4	O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise.....	26
3	A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL NA FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS APÓS A IMPLANTAÇÃO DA LDB DE 1996.....	42
3.1	Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar.....	42
3.2	O financiamento da Educação Básica: impactos na Escola Contemporânea.....	47
3.3	Mundo do trabalho e formação docente: o profissional Pedagogo.....	48
3.4	Breve história do trabalho docente em Fortaleza (2001 – 2012).....	57
4	PERCURSO METODOLÓGICO.....	61
4.1	Tipo de abordagem.....	61
4.2	Sujeitos da pesquisa.....	63
4.3	Elaboração das perguntas disparadoras e técnicas utilizadas.....	64
4.4	Coleta de dados: realização de Grupos Focais e Entrevistas.....	65
4.5	Dimensões de Análises de Conteúdo.....	68
4.6	Análise e discussão dos resultados.....	70
4.6.1	Centralidade do trabalho docente.....	70
4.6.2	O trabalho docente e seus sentidos para professores da rede pública de Fortaleza.....	80
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
	REFERÊNCIAS.....	100
	ANEXO.....	103
	APÊNDICES.....	104

1 INTRODUÇÃO

No contexto da crescente precarização das condições de trabalho (Antunes, 2003, 2009), faz-se necessário investigar que significados e sentidos o trabalho docente vem assumindo, pois esses podem funcionar como normas que orientam o comportamento laboral. Isso significa que a análise das novas configurações do contexto escolar e do trabalho docente torna-se cada vez mais necessária à compreensão das experiências vivenciadas pelo trabalhador da educação no século XXI.

Saviani (2008) destaca que, nessas novas condições do mundo capitalista, reforçou-se a importância da educação escolar na formação dos trabalhadores da educação, que, pela exigência de flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial, aqueles de ordem matemática. Manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o desenvolvimento do processo econômico-produtivo.

A pouca formação, no tocante ao contexto em que se constroem as relações desse trabalhador da educação, aliam-se também o excesso de informação a que é exposto, a falta de reconhecimento social, os baixos salários, a sobrecarga física e psíquica de trabalho, o adoecimento, a exposição direta a situações de violência simbólica (e, em alguns casos, de violência física), entre outros problemas que o acometem no exercício laboral.

A organização escolar no Brasil tem uma história bastante complexa, assumindo, na contemporaneidade, várias roupagens (Bauman, 2007). Nessa perspectiva, um conflito latente sobre o papel dessa instituição não deve ser desconsiderado: de um lado, tem-se uma proposta de escola com perfil de iniciativa

privada e impessoal e, de outro, a compreensão de que a escola deve ter um caráter comunitário e de íntima ligação com as necessidades sociais e pessoais.

Com as mudanças das configurações familiares e a perda de credibilidade em instituições como o Estado e a Igreja, percebe-se um deslocamento de responsabilidades para a organização escolar, à qual é atribuído o papel de educar e formar os indivíduos para além dos conteúdos institucionalizados. Todavia, a mesma não está (nunca esteve e, talvez, nunca estará) preparada para desempenhar essas funções, porquanto não constituem efetivamente o fim a que se destina.

Desse modo, faz-se necessário discutir quais as relações entre a reestruturação produtiva (Antunes, 2009) e as mudanças que produziram a condição contemporânea (Bauman, 2007), evidenciando seus impactos sobre a organização escolar, e, em especial, sobre o trabalho docente.

Isso porque a realidade laboral resultante da configuração contemporânea de mundo influencia no processo de construção dos significados do trabalho por parte de profissionais que atuam no ambiente educacional. Estes, por sua vez, internalizam experiências laborais, atribuindo-lhes sentidos.

Portanto, a compreensão acerca de como os professores veem sua prática é uma das portas de entrada para a descrição e explicação de suas atitudes e comportamentos. As experiências de vida dos professores se relacionam às tarefas profissionais, já que o ensino requer uma maior implicação pessoal (Tardif, 2012). A construção das identidades por intermédio do trabalho depende de uma relação dialética entre o contexto em que se realiza o trabalho, os valores dos sujeitos e o trabalho em si mesmo.

O primeiro postulado a ser esclarecido para o alcance dessa compreensão é a definição do que vem a ser trabalho docente. Em linhas gerais, esse trabalho consiste na ação de formação humana. O trabalho do professor é um ato de intervenção na realidade por meio dos instrumentos que lhe são disponibilizados e das possibilidades que os contextos oferecem (Tardif, 2011).

Na sequência, indaga-se: como essa modalidade laboral vem se organizando no Brasil? Precisa-se conhecer o processo histórico do trabalho docente para se tentar compreender suas atuais conotações. Encontram-se diversos modos de se compreender o trabalho docente na visão dos professores. Parte dessa diversidade está ancorada em concepções teóricas de suas formações, inicial e continuada. Alguns formados em meados das décadas de 1970, 1980 e 1990 do século passado, que têm uma visão de educação mais tecnicista (Saviani, 2008), convivem com novas formações do século XXI, as quais trazem em seu bojo outra visão de educação (progressistas, libertadora, críticos-social do conteúdos, etc) e, conseqüentemente, do que seria o trabalho docente.

O trabalhador da educação passou por um processo de transformação após a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB] nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB, 1996). Com a nova legislação educacional, houve maior exigência no que tange à apropriação de saberes e conhecimentos específicos, bem como em relação à formação mínima para o exercício do magistério, que passou a ser de nível superior. No contexto do século XXI, tem-se um “professor”/profissional, do ponto de vista legal, para atuar nos diversos segmentos educacionais, o que requer uma estrutura educacional que o prepare para o exercício de sua profissão de forma profissional. Questões como essas justificam que se procure avaliar o impacto da LDB sobre o sistema

educacional brasileiro e seus reflexos nas novas formas de trabalho daí configuradas.

Isso porque, apesar dos avanços e inovações na legislação e nos discursos pedagógicos, seja no âmbito acadêmico, seja por parte de políticas públicas, paradoxalmente, observa-se uma precarização do trabalho e das condições do trabalho docente, como salientado anteriormente. Essa nova morfologia do trabalho se reflete no âmbito escolar.

O trabalho docente pode assumir diversos significados e sentidos na atualidade de acordo com as experiências vividas pelos que o realizam, e, ao serem detectados, podem fazer emergir uma situação que os mesmos vivenciam no seu cotidiano, além de denunciar os perigos que possivelmente rondam os profissionais da educação. Conforme Imbernon (2010), na profissão docente, a identidade depende da relação entre o contexto em que se realiza o trabalho e o trabalho em si mesmo.

Poder-se-ia problematizar os vários segmentos da Educação Básica (Infantil, Fundamental e Médio), entretanto, é no Ensino Fundamental, em especial no segmento que vai do 1º ao 5º ano, que se encontra a gênese da formação das principais habilidades e competências do indivíduo. Isso não implica dizer que os demais níveis não formam; pelo contrário, têm importância basilar, mas, com direcionamentos diferentes.

Os professores que atuam nesse segmento são sobrecarregados de trabalhos que envolvem das dimensões manuais às intelectuais. São denominados de “polivalentes”, porque lhes compete ensinar história, geografia, português,

matemática, preencher diários, organizar festas, entre outras atribuições, além de enfrentar os reflexos da ausência familiar na maioria das crianças.

Para agravar o quadro geral de atuação desses profissionais, encontra-se uma lógica de mercado perversa que propõe que a educação de crianças (0 a 11 anos) no estado do Ceará seja delegada a profissionais considerados de menor qualificação e titulação (Ensino Médio, na Modalidade Normal, e Graduação, apenas). Uma lógica implícita e explícita no atual sistema educacional brasileiro é a de que, quanto maior sua qualificação, maior deve ser o segmento a lecionar.

Nesse contexto, formula-se uma das perguntas que se considera fundamental: diante dessa conjuntura, qual (is) o(s) significado(s) e sentido(s) do trabalho para os professores da rede pública de Fortaleza? A respectiva dissertação é uma tentativa de oferecer resposta a essa questão central. Não se arrisca a tentar responder a essa indagação somente a partir de uma visão simplista de acomodação ou de facilidade de acesso a essa esfera do mundo do trabalho. Uma hipótese elaborada inicialmente foi a de que, após as mudanças estruturais ocorridas nas últimas décadas no mundo do trabalho e na educação brasileira, em especial posteriormente à implantação da LDB de 1996, outros significados e sentidos poderiam estar sendo atribuídos a esse trabalho.

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa consiste em se investigar os significados e sentidos do trabalho docente para os professores da rede pública na cidade de Fortaleza.

Para tentar dar conta dessa questão, o trabalho dissertativo foi estruturado em cinco partes, das quais a primeira é esta introdução. Na segunda, busca-se fazer uma apresentação da contemporaneidade (Bauman, 2007) e as marcas que a

caracterizam. Em seguida, discute-se como a classe trabalhadora/classe-que-vive-do-trabalho (Antunes, 2003) vem se configurando nesse contexto e qual a importância da investigação sobre significado e sentido do trabalho. No fechamento dessa segunda parte, explicitam-se as principais dimensões para uma investigação da docência na atualidade.

No terceiro momento, descreve-se a problemática da reestruturação produtiva do capital (Antunes, 2003) e seus reflexos na formação dos profissionais da educação, após a implantação da Lei nº 9.394/96. Aqui, traz-se à baila a discussão acerca de como as estratégias de controle e regulação da gestão escolar, as políticas de financiamento da Educação Básica e a formação docente se intercambiam.

Por fim, na quarta parte, apresenta-se o percurso metodológico e a análise dos resultados obtidos a partir de três grandes eixos: centralidade do trabalho docente, normas sociais do trabalho docente e seus sentidos para professores da rede pública de Fortaleza, após o que, na quinta parte, são oferecidas algumas considerações e recomendações, a título de conclusão.

2 TRANSFORMAÇÕES OCORRIDAS NOS PROCESSOS DE TRABALHO NA PASSAGEM DO SÉCULO XX PARA O SÉCULO XXI

2.1 Tempos líquidos: novas condições das Organizações Sociais

Um dos primeiros passos para se tentar compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho é contextualizá-las. O trabalho apresenta-se como uma das grandes dimensões da vida humana. Bauman (2007) destaca pelo menos cinco grandes mudanças que vêm perpassando a realidade global.

A primeira grande mudança é a que o Autor denomina de passagem da fase “sólida” da modernidade para a “líquida” (Bauman, 2007). Dito de outro modo, a entrada da civilização atual em uma condição de existência em que as organizações sociais não podem mais manter sua forma por muito tempo. Decompõem-se e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las e, uma vez reorganizadas, para que se estabeleçam. A aceleração temporal e social vivenciada pelas organizações empurra os indivíduos para a adoção de modos de ser - no mundo social - cada vez mais efêmeros.

O segundo aspecto destacado por Bauman (2007) é a separação e o divórcio entre poder e política. O Estado-Nação não consegue cumprir as promessas de bem-estar social da Modernidade. Conseqüentemente, as funções anteriormente desempenhadas por ele se tornam um *playground* para as forças do mercado, notoriamente volúveis e inerentemente imprevisíveis, e/ou são deixadas aos cuidados da iniciativa privada (Bauman, 2007).

Outro aspecto que caracteriza a reconfiguração conjuntural do mundo laboral é o enfraquecimento da ação coletiva, que desestabiliza e solapa os alicerces da

solidariedade social. Essa mudança, por sua vez, é mais aberta material e intelectualmente.

A “sociedade” é cada vez mais vista e tratada como uma “rede” em vez de uma “estrutura” (para não falar em uma “totalidade sólida”); ela é percebida e encarada como uma matriz de conexões e desconexões aleatórias e de um volume essencialmente infinito de permutações possíveis. (Bauman, 2007, p.9)

O quarto grande evento que contribuiu para a configuração da realidade contemporânea é o colapso do pensamento, do planejamento e da ação a longo prazo e o desaparecimento ou enfraquecimento das estruturas sociais nas quais estes poderiam ser traçados com antecedência. Estimula-se, dessa forma, uma existência fragmentada dessas estruturas, haja vista que sucessos passados não aumentam necessariamente a probabilidade de vitórias futuras.

Por fim, a responsabilidade pela resolução dos dilemas gerados por circunstâncias voláteis e constantemente instáveis é jogada sobre os ombros dos indivíduos (Bauman, 2007), que são instados a agir de forma flexível, sem se ater às regras e prontos para mudar repentinamente de táticas e de estilo, abandonar compromissos e lealdades sem arrependimento e buscar oportunidades mais de acordo com sua disponibilidade atual do que com as próprias preferências. A flexibilidade se torna uma regra e a lealdade, um valor ultrapassado.

Em síntese, Bauman (2007) salienta que é o momento de se perguntar como essas mudanças modificam o espectro de desafios que homens e mulheres encontram em seus objetivos individuais e, portanto, obliquamente, como

influenciam a maneira pela qual esses sujeitos tendem a viver suas vidas. Esta pesquisa não desconsiderou essas relações sobre o mundo do trabalho.

2.2 Da classe trabalhadora à “classe-que-vive-do-trabalho”: o trabalho como categoria de análise social ainda é possível?

O esclarecimento conceitual é passo basilar para o desenvolvimento de qualquer pesquisa. Alguns termos de longa tradição nas pesquisas podem gerar interpretações equivocadas e, às vezes, até comprometer a qualidade da investigação. Dessa forma, o conceito de classe trabalhadora precisa ser discutido e elucidado.

Essa denominação ganhou maior expressão a partir das obras de Karl Marx (1996), que cunhou uma definição mais ampla de classe trabalhadora, no entanto, com base em uma experiência do século XIX, que tinha como características ser industrial, masculina e material. A problemática que emerge nas pesquisas atuais é que tal definição é utilizada de forma anacrônica e acrítica para explicar uma configuração laboral do século XXI.

A partir das contribuições de Thompson (1987, 2001) amplia-se o tratamento conferido a esse conceito. A classe operária não surgiu tal como o sol, numa hora determinada. Ela estava presente em seu próprio fazer-se, como explicita o Autor:

Por classe, entendo um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência como na consciência. Ressalto que é um fenômeno histórico. Não vejo a classe como uma “estrutura”, nem mesmo como uma “categoria”, mas como algo que corre efetivamente (e cuja ocorrência pode ser demonstrada) nas relações humanas. (Thompson, 1987, p.9)

Dessa forma, a problematização da situação da classe trabalhadora docente precisa ser discutida em sua historicidade, como algo que acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e, geralmente, se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram e/ou entraram involuntariamente.

A consciência de classe e a forma como essas experiências são tratadas, em termos culturais, são encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais. Para Thompson (1987), “Se a experiência aparece como determinada, o mesmo não ocorre com a consciência de classe” (p.17). Dito de outro modo, observa-se uma lógica nas reações de grupos profissionais semelhantes que vivem experiências também parecidas, mas não se pode, a partir dessa observação, predicar nenhuma lei universal e necessária à classe.

A crítica de Thompson (1987) é contra a tendência à generalização e à suposição de que a classe é uma coisa, quando, em sua tese fundamental, a classe é uma relação. A classe é definida pelos homens enquanto vivem sua própria história e, ao final, esta é sua última definição. Nas palavras do Autor, “estou convencido de que não podemos entender a classe a menos que a vejamos como uma formação social e cultural, surgindo de processos que só podem ser estudados quando eles mesmos operam durante um considerável período histórico”. (p.12)

Conseqüentemente, as pesquisas relativas à “classe trabalhadora” precisam reconhecer esse postulado, de que ela tem dimensões sociais e culturais ligadas ao tempo e ao espaço. Desse modo, a partir da elucidação de Thompson (1987),

podem-se compreender as novas configurações da *classe-que-vive-do-trabalho*, haja vista que, a partir de então, o aporte teórico para a investigação das metamorfoses atuais do trabalho precisa ser historicizado.

Nesse sentido, é a partir de Antunes (2009) que se explicita a compreensão de classe trabalhadora como *a-classe-que-vive-do-trabalho*. Essa leitura traz à tona a forma de ser da classe trabalhadora do início do século XXI, em uma noção ampliada de classe trabalhadora que busca dar conta das mudanças no seio dessa formação histórica contemporânea.

A expressão “classe-que-vive-do-trabalho”, utilizada nesta pesquisa, tem como objetivo conferir validade contemporânea à noção de classe trabalhadora. Isso porque, segundo Antunes (2009), quando tantas formulações vêm afirmando a perda da validade analítica da noção de classe, essa designação pretende enfatizar o sentido atual da classe trabalhadora, sua forma de ser. Portanto, faz-se necessário defini-la com precisão:

A classe-que-vive-do-trabalho, a classe trabalhadora, hoje inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos . . . Ela não se restringe, portanto, ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo assalariado. (Antunes, 2009, p.102)

Dito de outra forma, *a classe-que-vive-do-trabalho* engloba também as formas de trabalho utilizadas como serviço, seja para uso público ou para a iniciativa privada, e que não se constituem como elemento diretamente produtivo, como elemento vivo do processo de valorização do capital e de criação de mais-valia.

Uma noção contemporânea de classe trabalhadora, ampliada, deve incorporar a totalidade dos trabalhadores assalariados. Essa concepção ampliada inclui todos aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, incorporando, além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho para o capital. De acordo com Antunes (2009), essa noção incorpora o proletariado precarizado, o subproletariado moderno, *part time*, o novo proletariado dos McDonald's, os trabalhadores terceirizados, precarizados e os trabalhadores da chamada "economia informal", além dos trabalhadores desempregados, que foram expulsos do mercado de trabalho.

Em síntese, compreender contemporaneamente a *classe-que-vive-do-trabalho* desse modo ampliado, como sinônimo da classe trabalhadora, permite reconhecer que o mundo do trabalho vem sofrendo mutações importantes, o que aponta para a complexidade e a diversidade das formas de trabalho da atualidade. Nesse sentido, para a investigação dessa forma de ser da classe trabalhadora, precisa-se ter em vista as várias dimensões que a compõem.

O reconhecimento dessa complexidade ontológica da *classe-que-vive-do-trabalho* remete a outra questão: o trabalho como categoria de análise social ainda é possível?

As portas de entrada para a compreensão da realidade são diversas. Entretanto, a escolha desse ponto de partida deve estar atrelada a sua importância na construção das relações sociais.

Dentre as possibilidades de leitura da realidade, o trabalho se apresentou como uma categoria de análise social por diversas décadas. Na passagem do século

XX para o século XXI, o debate sobre a centralidade do trabalho na vida humana foi intenso, e envolveu, inclusive, especulações acerca de que o seu fim estaria próximo.

Entretanto, já neste século XXI, estudos apontam que o trabalho pode ter mudado sua configuração, mas não perdeu sua centralidade no mundo social. Navarro e Padilha (2007) sustentam que o trabalho é também fonte de experiência psicossocial, sobretudo, dada a sua centralidade na vida das pessoas, haja vista que consideram indubitável que o trabalho ocupe parte importante do espaço e do tempo em que se desenvolve a vida humana contemporânea.

Essa centralidade é paradoxal (Navarro & Padilha, 2007), pois o trabalho tanto pode dar sentido à vida das pessoas, como pode fazer com que venham a adoecer. No entanto, essa satisfação ou adoecimento não constitui campo de interesse para esta pesquisa, em virtude de que ambas as consequências são extremos da prática social do trabalho.

Navarro e Padilha (2007) destacam que quando se discute a dimensão do trabalho como categoria primeira deve-se levar em consideração duas perspectivas: o valor-de-uso e o valor de troca. O trabalho concreto é a atividade que cria valor-de-uso e que trava relações entre o homem e a natureza. O trabalho abstrato pode ser caracterizado como uma atividade estranhada e fetichizada, que cria valor-de-troca. O estranhamento e o fetichismo fazem parte do processo de coisificação do homem.

Em suma, o trabalho não produz só mercadorias, produz a si próprio e ao trabalhador, e o trabalho estranhado e fetichizado produz sujeitos cada vez mais fragmentados e flexíveis, o que resulta em grande impacto na vida pessoal e familiar dos trabalhadores.

Em uma linha similar, Coutinho *et al.* (2007, 2009) sustentam a importância do trabalho e de seus sentidos na construção das identidades. Os Autores destacam o trabalho como uma categoria fundamental, embora não única, para a compreensão das relações sociais. Em outras palavras, a dimensão ocupacional ainda preenche um grande espaço na vida das pessoas, permeando as relações sociais, e, por sua vez, os processos identificadores do modo de ser dos sujeitos.

Salienta-se que, mesmo nas atuais relações de trabalho fragmentadas, a construção dos processos identitários pelos sujeitos ainda tem lugar (Coutinho *et al.*, 2007). São posições de sujeitos transitórias e efêmeras, mas não é possível negar a coerência e a continuidade na história de vida de cada um.

Em síntese, respondendo-se à questão inicial (o trabalho como categoria de análise social ainda é possível?), de acordo com as pesquisas aqui apresentadas, a resposta é sim. Isso devido a importância que a atividade laboral ocupa na vida dos sujeitos e os impactos dessas ocupações sobre a dimensão biopsicossocial.

2.3 Sentidos e significados do trabalho: esclarecendo conceitos

O esclarecimento conceitual é um postulado necessário para a inteligibilidade de uma pesquisa. Na relação de comunicação, quando o conceito não está claro e preciso para os interlocutores, corre-se o risco de alimentar um debate infrutífero. Nessa perspectiva, antes de se avançar no texto, faz-se necessário debater e esclarecer dois conceitos: os de sentido e significado.

Sentidos e significados são tratados, muitas vezes, de forma indiscriminada e tidos como sinônimos, conforme destacam Tolfo e Piccinini (2007) no emblemático artigo intitulado *Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros*. As Autoras fazem uma revisão da literatura e

apontam para as concordâncias, as discordâncias e as consequências do não esclarecimento conceitual.

Portanto, para o alcance de um bom desempenho neste trabalho, procura-se diferenciá-los. De acordo com Tolfo e Piccinini (2007), os *significados* são construídos coletivamente em um determinado contexto histórico, econômico e social concreto, ao passo que os *sentidos* se caracterizam por consistirem em produção pessoal em função da apreensão individual dos significados coletivos, nas experiências do cotidiano.

Um aspecto precisa ser ressaltado: a polissemia do termo significado. Este pode ser compreendido na tradição da linguística e semiologia na perspectiva de signos e representações sociais. Na presente dissertação, o significado é entendido como grau de importância atribuído a algo, e um dos componentes básicos na construção de sentidos.

Dito de outra forma, o significado aponta para os signos e símbolos que podem ser atribuídos a determinada prática social. O sentido se relaciona, em primeira instância, com os sentimentos ou o sentir que os sujeitos atribuem às práticas sociais. Ainda se pode afirmar que o sentido (Morin, 2001) é um efeito, uma estrutura afetiva composta por três componentes: a significação, a orientação e a coerência.

O esclarecimento desses conceitos fica mais evidente nas pesquisas do grupo *Meaning of Work International* [MOW] (1987 como citado em Tolfo & Piccinini, 2007), de Goulart (2008, 2009) e de Morin (2001, 2007). O grupo MOW investigou os padrões de definição do trabalho. Ao investigar o significado do trabalho procurou

temporalizar a definição social do *que é trabalho*. Esses critérios serviram de base para as pesquisas de Goulart (2009), que adaptou o inventário para o Brasil.

Morin, por sua vez, em diálogo muito próximo com o grupo MOW, direcionou suas pesquisas não para *o que é trabalho*, mas para qual (is) sentido(s) essa prática pode assumir. Em 2001, a Autora realizou pesquisas no Canadá sobre as dimensões dos sentidos do trabalho. Em 2007, por sua vez, a pesquisa foi adaptada à realidade brasileira.

A partir do exposto, pode-se afirmar que o significado tem a possibilidade de cristalizar-se no particular. Em outras palavras, assume a dimensão de sentido. Contudo, a relação inversa não é recíproca, haja vista que a produção pessoal de sentidos está ligada às experiências cotidianas dos sujeitos, círculo que pode se encerrar no particular. Ou, para utilizar uma linguagem mais precisa, o sentido singulariza o sujeito.

Os significados estão colados à linguagem, e os sentidos podem tornar-se significados desde que se cristalizem nas diversas formas de linguagem e na expressão humana. O trabalho docente, por exemplo, esteve impregnado de diversos significados na história da Educação.

No Período Colonial (1534-1808), por exemplo, o trabalho docente (o ato pedagógico) esteve perpassado por signos religiosos. Tardif (2013) denominará o período que vai do século XVI ao XVIII como a Idade da Vocação, porquanto o ensino, nessa época, era essencialmente uma “profissão de fé” em duplo sentido: primeiramente, ensinar era exercer uma atividade em tempo integral; em segundo lugar, ensinar exigia do professor que assumisse uma conduta orientada por princípios morais.

Assim, afirmar que o ensino era considerado uma vocação significa compreendê-lo como um movimento interior - um élan íntimo, uma força subjetiva - por meio do qual os indivíduos se sentiam chamados a cumprir uma importante missão: ensinar, ou seja, professar sua fé religiosa junto às crianças. No exercício da vocação, a mulher que se dedica ao ensino está à serviço da vontade de Deus (Tardif, 2013).

Basta destacar as expressões atuais como “fulano tem o dom”, “tem vocação para a educação”, constructos de signos atribuídos à prática social. Todavia, o sentido atribuído à realização dessa atividade pode ser diferenciado daquele socialmente difundido; por exemplo, podem-se ter, em uma mesma prática, os sentidos de sobrevivência e de uma racionalidade simbólica.

No Período Imperial (1822-1889), por seu turno, o trabalho docente assume um significado menos religioso, contudo, mais ligado ao ideário de Nação. Nesse momento, novos significados são associados ao trabalho, desvinculando-o um pouco da visão religiosa e aproximando-o dos interesses do Estado em formação. Seria um anacronismo pensá-lo nesse momento apenas na perspectiva religiosa.

Na continuidade, discorre-se sobre a docência na contemporaneidade. E de como esta passou a ser compreendida como um trabalho nos moldes do capitalismo contemporâneo.

2.4 O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise

Até aqui, discutiu-se acerca das configurações da contemporaneidade e das novas condições das organizações sociais (Bauman, 2007), e se trouxe à tona o debate sobre quais as metamorfoses e características assumidas pela classe trabalhadora/classe-que-vive-do-trabalho nessa atual condição contemporânea.

Assim, foi possível problematizar se o trabalho ainda se sustenta como categoria de análise social.

Após a discussão sobre a centralidade do trabalho na vida contemporânea, observou-se que uma das grandes variáveis para entender seu entorno é a problemática dos significados e sentidos do trabalho, sendo o primeiro definido como uma construção social e o segundo, como uma experiência mais individual e subjetiva.

Posteriormente, foi possível entrar em outra dimensão da pesquisa: por que estudar docência/ato pedagógico como um trabalho? Dentre as respostas à respectiva querela, encontraram-se as contribuições de Tardif (2011, 2012, 2013). Segundo o Autor, na passagem do século XX para o século XXI ocorreu uma mudança de paradigma do trabalho, cuja explicação será desenvolvida na sequência.

No modelo clássico de produção, a importância conferida ao trabalho sobre a matéria inerte e a matéria viva (animais, vegetais etc.) é considerável, já que ele estaria na base das sociedades industriais modernas. Para Tardif (2012), era o fato de estar envolvido por relações sociais de produção que definia o trabalhador e, mais que isso, o cidadão. Essas relações sociais de produção, por sua vez, eram vistas como o coração mesmo da sociedade e o trabalho produtivo, como o setor social mais essencial, aquele por meio do qual se garantiam, ao mesmo tempo, a produção econômica da sociedade e seu desenvolvimento material.

Entretanto, quais as características desses modelos clássicos de trabalho? Ainda para Tardif (2012), cinco postulados sustentavam esse paradigma: a) o trabalho industrial, produtor de bens materiais, era compreendido como o paradigma

do trabalho; b) o trabalho exerce hegemonia teórica e prática sobre as demais atividades humanas; c) os agentes sociais são definidos por suas posições no sistema produtivo; d) as posições centrais são ocupadas pelos detentores (capitalista) e os produtores (operários) de riquezas materiais; e) o sistema produtivo é o coração da sociedade e das relações sociais.

Nesse modelo, qual o lugar da docência e o significado do trabalho dos professores? Segundo Tardif (2012), o ensino era visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficavam subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira era a de preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho.

Entretanto, desde meados do século XX ao início do século XXI, com as mudanças no mundo do trabalho, a docência assumiu outra roupagem. As sociedades modernas se modificaram e, desse modo, “[...] longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho” (Tardif, 2012, p.17).

O que comprovaria tal tese? O Autor aponta quatro grandes argumentos para sua sustentação. O primeiro é que desde o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a categoria dos trabalhadores produtores de bens materiais está em queda livre em todas as sociedades modernas avançadas. A revolução dos serviços estaria suplantando a revolução industrial. Esse fenômeno se encontra no Canadá e também na Europa.

A segunda constatação é que, na sociedade dos serviços, grupos de profissionais, cientistas e técnicos ocupam posições importantes e até dominantes

em relação aos produtores de bens materiais, haja vista que criam e controlam o conhecimento teórico, técnico e prático necessário às decisões, às inovações, ao planejamento das mudanças sociais e à gestão do crescimento cognitivo e tecnológico (Tardif, 2012).

A terceira constatação é a de que essas novas atividades trabalhistas estão relacionadas historicamente às profissões e aos profissionais que são representantes típicos dos novos grupos de especialistas na gestão dos problemas econômicos e sociais, com o auxílio de conhecimentos fornecidos pelas ciências.

Por fim, a quarta constatação é a observação do crescente *status* de que gozam, nas sociedades modernas avançadas, os ofícios e profissões que têm seres humanos como “objeto de trabalho”. Essas ocupações se referem ao que Tardif (2012) destaca como trabalho interativo, cuja característica essencial consiste em colocar em relação, no quadro de uma organização, um trabalhador e um ser humano que se utiliza de seus serviços.

Desse modo, escolas, hospitais, prisões, dentre outras instituições, são espaços nos quais essas relações são travadas e se constroem, e essa dinâmica oportuniza que a docência seja estudada como um trabalho. Dito de outra forma, a mudança nas relações de produção e o advento do trabalho interativo colocaram a docência e outros ofícios em evidência.

Para Tardif (2012), importa compreender que as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas, a “matéria-prima” do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores.

Os ofícios e profissões que lidam com o outro nem sempre têm contornos bem delimitados, porquanto implicados por fortes mediações linguísticas e

simbólicas entre os atores, bem como da parte dos trabalhadores, de competências reflexivas de alto nível e de capacidades profissionais para gerir melhor a contingência das interações humanas na medida em que vão se realizando.

Em síntese, o trabalho interativo parece ser um dos principais vetores de transformação das sociedades modernas avançadas. Observa-se uma demanda social maior pela prestação de serviços, por parte de profissionais competentes, mais e mais especializados e diversificados, destinados diretamente às pessoas, e a docência/ato pedagógico apresenta-se como um desses serviços prestados nessas novas configurações laborais.

Conclui-se, então, segundo Tardif (2012), que essas constatações e os fenômenos que elas indicam mostram que as análises clássicas baseadas no paradigma hegemônico do trabalho material, sejam de inspiração marxista, funcionalista ou liberal, não correspondem bem às transformações em curso nos últimos cinquenta anos, fazendo-se necessário mudar as categorias de análise para a compreensão dos novos modelos laborais.

Passa-se, agora, para dois pontos que precisam ser tratados em relação dialética: a profissionalização do ensino e o trabalho docente. Essas duas dimensões necessitam ser discutidas em relação intrínseca. Nesse sentido, três pontos que interagem entre si devem ser destacados: a) a reestruturação produtiva e o advento dos serviços; b) os novos modelos de gestão; e c) a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

No que tange à reestruturação produtiva, observou-se seu impacto na criação de novas relações laborais (Antunes, 2009). Conforme destacado anteriormente, o

advento da prestação de serviços foi um sintoma dessa outra forma de se produzir riqueza.

A problemática dos novos modelos de gestão aponta para a profissionalização do ensino. Em primeiro lugar, pode-se observar que as formas de gestão da iniciativa privada colonizaram a iniciativa pública. Um bom exemplo que confirma tal tese são os trabalhos organizados a partir de metas e indicadores que permeiam as políticas públicas em educação. Em segundo lugar, o “Estado-Empresa” precisa contratar mão de obra especializada e qualificada para a realização de suas atividades. Dito de outro modo, a lógica de mercado perpassa tanto a escola pública quanto a escola da iniciativa privada. Esse fenômeno impulsionou a profissionalização do ensino.

Os paradigmas de gestão da iniciativa privada estão sendo cada vez mais incorporados às formas de gestão nas instituições públicas. Conforme afirma Castro (2007), o modelo burocrático de gestão pública, em funcionamento nas últimas décadas do século XX, vem sendo substituído por uma nova forma de organização e de gerenciamento dos serviços inspirada no setor privado, com implicações para o campo educacional.

No ambiente escolar-laboral, o professor tem a experiência da conjuntura do século XXI atrelada a vários fios da teia social. Em primeiro lugar, inserido em uma lógica de mercado, como qualquer outro profissional, o professor vende sua força de trabalho; em segundo, apesar de estar inserido nessa relação laboral, a ele é atribuído um conjunto de funções que estão para além da lógica capitalista.

Em síntese, seu ofício atualmente lhe exige que tenha habilidades de gestor, psicólogo, pai, mãe e de outros “atores sociais”, indicando um deslocamento de responsabilidades de outras instituições e da família para a escola.

Reconhece-se que o desenvolvimento da aprendizagem humana e a preparação do indivíduo para sua inserção no mundo do trabalho são etapas fundamentais na formação do ser humano, razão pela qual exigem de quem a elas se dedica uma formação específica.

Em sequência, coroando os dois pontos anteriormente destacados, encontra-se a implantação da Lei nº 9.394/96, cujo artigo 3º assim dispõe: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: . . . VII - valorização do profissional da educação escolar; . . . XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.” (LDB, 1996)

O respectivo artigo se encontra na seção que versa sobre os princípios e fins da educação nacional. Os incisos VII e XI merecem destaque, o primeiro porque ressalta a necessidade de valorização do profissional, traduzida pelas políticas públicas como um processo de profissionalização do corpo docente, e o último, porque aponta a importância da dimensão de preparação para o trabalho, no âmbito da qual se prepara o docente para que, por sua vez, prepare o educando para o mundo do trabalho.

Para Tardif (2012), é necessário ligar a questão da profissionalização do ensino à questão mais ampla do trabalho docente. Sua tese é a de que a profissionalização coloca concretamente o problema do poder na organização do trabalho escolar docente.

Uma profissão, . . . , não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização. (Tardif, 2012, p.27)

Portanto, a profissionalização do ensino teve consequências sobre o trabalho docente. Entretanto, o que caracteriza esse trabalho? O que o diferencia das demais modalidades de trabalho? Para Tardif (2012), a presença de um “objeto humano” modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador. É fundamentada nesse pressuposto que se desenvolve esta pesquisa.

Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. Conforme Tardif (2012), dir-se-á que o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano se torna aquilo que ele faz.

Contudo, o que caracteriza esse trabalho? Nessa perspectiva, o autor aponta que a presença de outrem diante do trabalhador conduz a um novo modo de relação do trabalhador com seu objeto: a interação humana. Para a compreensão do trabalho docente, essa dimensão da interação com o outro não deve ser descartada. Pelo contrário, ela é fundante e é a partir dela que a reflexão toma outra dimensão.

A importância do reconhecimento dessa premissa é basilar, pois todo trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre o trabalhador a humanidade de seu objeto: o trabalhador pode assumir ou negar essa humanidade de mil maneiras, mas

ela é incontornável para ele, pelo simples fato de levá-lo a interrogar sua própria humanidade (Tardif, 2012). Em outras palavras, a tradicional dicotomia sujeito-objeto perde espaço quando o objeto mantém uma relação de interação dialética com o sujeito.

A proposição aqui discutida é a de que os modelos de trabalho material e tecnológico não são suficientes para explicar o processo de trabalho sem negá-lo ou desfigurá-lo, quando acontece num contexto de interações humanas, como é o caso do trabalho docente. Ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos. Essa impregnação do trabalho pelo “objeto humano” merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente.

Dessa forma, problematizar a relação do trabalhador com o seu objeto de trabalho e a própria natureza desse objeto são essenciais para se compreender a atividade em questão. De acordo com Tardif (2012), o fato de tratar-se de um objeto material, simbólico ou humano requer, em cada caso, modalidades adequadas de trabalho e de tecnologias, bem como conhecimentos diferenciados.

A partir dessas considerações, há que se problematizar a atividade docente quanto ao objeto material, a cognição e a presença do outro. No caso do trabalho industrial, seu objeto concerne a realidades tangíveis, materiais, que possuem uma substância e uma forma determinadas, definidas, fixas, o que, de certa forma, o distancia dos moldes do trabalho docente, haja vista que este é composto por realidades intangíveis e imateriais. Reconhecer a limitação desse modelo explicativo, portanto, conduz ao modelo cognitivo.

O trabalho cognitivo se caracteriza por constituir uma atividade de observação, compreensão, interpretação, análise e criação intelectual. Nesse caso,

os símbolos são materialmente intangíveis e referem-se a números, termos, conceitos, palavras, significados, em suma, à produção simbólica. Parafraseando Tardif (2012), os trabalhadores intelectuais não fazem mais que utilizar informações. Essas constituem, ao mesmo tempo, o processo, a matéria e o resultado de seu trabalho.

Ainda em sintonia com o Autor, é inegável que o componente cognitivo ou simbólico está bem no centro da docência, embora se observe que não constitui o elemento central desse trabalho. E assim, adentra-se o trabalho sobre o outro.

Pode-se, agora, discutir a questão da interatividade e, posteriormente, observar como isso se configura na docência/ato pedagógico. Desse modo, a porta de entrada para a compreensão do trabalho sobre e com outros seres humanos é a interação. Essa dimensão, quando presente, deve considerar que a relação laboral é permeada por relações entre pessoas, nas quais se encontram algumas sutilezas: negociação, controle, persuasão, sedução, promessa etc. Esse trabalho sobre o humano evoca atividades como instruir, servir, ajudar, entreter, divertir, curar, cuidar, controlar, entre outras.

Conseqüentemente, o trabalho sobre o outro levanta questões de poder e até mesmo conflitos de valores, pois seu objeto é, ele mesmo, um ser humano, capaz de juízos de valores e detentor de direitos e privilégios que os símbolos, as coisas inertes e os animais não possuem. Essa peculiaridade do objeto muda a relação clássica dicotômica sujeito/objeto.

Portanto, qual a natureza do trabalho docente? Vale destacar que, ao se utilizar o termo “natureza”, não se quer referir a uma realidade transcendental da

atividade, mas a características que lhe são iminentes ou se encontram essencialmente presentes nessa atividade.

Em linhas gerais, os professores se dirigem às pessoas cuja presença na organização tem como fim receber um tratamento ou serviço e é obrigatória. Os alunos são obrigados a ir à escola até a idade prevista por lei.

De acordo com Tardif (2012), os alunos são clientes forçados, obrigados a ir à escola. Assim, a necessidade quase constante de “motivar” os alunos mostra que os professores se confrontam com o problema da participação do seu objeto de trabalho – os alunos – no trabalho de ensino e aprendizagem.

Nessa relação laboral-interativa, o que, conseqüentemente, cabe ao docente? Esses trabalhadores precisam, se isso ainda não tiver acontecido, convencer seus alunos/clientes quanto aos benefícios de sua ação: os clientes precisam aderir subjetivamente à tarefa dos trabalhadores, seja colocando-lhe fé e, portanto, dela participando, seja cessando simplesmente de opor-lhe resistência e de neutralizá-la de diversas maneiras (Tardif, 2012). Em síntese, os alunos precisam acreditar no que lhes é dito ou fingir que acreditam e não perturbar os professores e os colegas de classe.

Nesse sentido, a docência apresenta alguns desafios, pelo fato de trabalhar com a coletividade: a equidade do tratamento e o controle do grupo.

Substancialmente, essas considerações mostram, portanto, que o objeto do trabalho e as relações que o trabalhador mantém com ele são elementos fundamentais para a compreensão de qualquer atividade profissional. (Tardif, 2012).

Entretanto, esclarecida a peculiaridade do trabalho docente, como analisá-lo? Quais entre suas dimensões precisam ser destacadas? Os próximos parágrafos tentam responder a essas duas perguntas e explicitar a construção dos indicadores de centralidade dessa modalidade de trabalho.

Para a análise do trabalho docente, utilizam-se as dimensões propostas por Tardif (2012): atividade, *status* e experiência. Nesse sentido, a partir da visão do Autor, é necessária a utilização de elementos empíricos disponíveis a fim de integrá-los numa visão de conjunto e propor-se uma interpretação clara dos fatores que contribuem para definir o trabalho docente no âmbito escolar.

As escolas não são um lugar neutro de trabalho, mas um dispositivo social cujas características físicas, estruturais e simbólicas têm um peso claro sobre os trabalhadores escolares. Portanto, as dimensões destacadas precisam ser articuladas com o contexto escolar.

Contudo, antes de se explicitar as dimensões de análise do trabalho docente, há que se discutir o que é docência/ato pedagógico. Em linhas gerais, esta pode ser entendida como uma construção social baseada em interações entre atores que negociam suas funções mútuas dentro de perspectivas múltiplas (Tardif, 2012). O cerne dessa modalidade de trabalho é a docência, que, por sua vez, precisa ser caracterizada com maior precisão.

A docência, como qualquer trabalho humano, pode ser analisada inicialmente como uma atividade. Trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo mediante o uso de utensílios e técnicas.

Para sua análise, faz-se necessário observar os aspectos dinâmicos dessa tarefa. A atividade docente é realizada, geralmente, num ambiente organizado, que é o produto das atividades anteriores. Para se estudar esse aspecto, recorre-se a uma abordagem que aponta a escola como uma organização que oferece serviços e onde predomina o elemento humano.

Essa atividade é caracterizada pela interatividade. A atividade docente é diferenciada pela simples pressão inerente à interação humana e pelas relações de poder e os tipos de conhecimento que são necessários para gerenciar a interação (Tardif, 2012). Isso afeta diretamente as orientações e as técnicas do trabalho, as relações com os usuários, as margens de manobra e as estratégias dos trabalhadores, bem como o ambiente organizacional no qual se desenvolvem as tarefas.

Outro canal para a análise da docência é sua dimensão de *status*. A docência não é apenas uma atividade, é também uma questão de *status*. De acordo com Tardif (2012), esse *status* remete à questão da identidade do trabalhador tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social, na medida em que essas funcionam de acordo com uma imposição de normas e regras que definem os papéis e as posições dos atores.

Nesse sentido, o processo de composição da identidade pertence, agora, cada vez mais ao docente, seja individual ou coletivamente, e cada vez menos à instituição escolar. Dito de outra forma, com as novas configurações laborais das últimas décadas a influência do dispositivo social escolar vem perdendo espaço diante das variáveis de mercado e de profissionalização do ensino. A docência é

uma prática que expressa relações de poder e, por sua vez, os conflitos daí advindos.

Sendo ao mesmo tempo uma atividade e um *status*, o trabalho docente também pode ser abordado, descrito e analisado em função da experiência do trabalhador, quer dizer, do modo como o trabalho é vivenciado e recebe significado por ele e para ele.

A noção de experiência em educação é complexa, contudo, duas definições se mantêm constantes. A primeira, e mais comum, é a compreensão na qual a experiência é interpretada como tempo de ofício e domínio sobre as habilidades da docência.

Conforme Tardif (2012), a experiência pode ser vista como um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do trabalho que se repetem. Um processo fundado na repetição de situações e no controle progressivo deles.

Uma segunda forma de se compreender a experiência (Tardif, 2012) pode estar relacionada com a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo. É assim, por exemplo, que se fala de experiências que mudam uma vida, que não têm necessidade de se repetir, mas que influenciam, de uma única vez, toda a existência, profundamente.

Contudo, na perspectiva de Tardif (2012), essas duas visões tendem a privilegiar uma concepção estritamente individualista, desconsiderando, dessa forma, a inserção do sujeito no meio social. Logo, o Autor amplia a compreensão de “experiência individual” para sua relação com a experiência social, conforme se pode observar em suas palavras:

Essas ideias nos parecem importantes, pois introduzem uma dimensão social no próprio coração da experiência individual, permitindo assim inscrever-se [sic] as experiências de cada um num horizonte mais ou menos compartilhado de situações comuns, típicas e de sentido semelhante. Com relação a isso, se a experiência de cada docente que encontramos é bem própria, ela não deixa de ser também a de uma coletividade que partilha o mesmo universo de trabalho, com todos os seus desafios e suas condições.

(p.53)

Observa-se que viver uma situação profissional como um revés ou um sucesso não é apenas uma experiência pessoal e “individualista”. Trata-se, também, de uma experiência social, na medida em que ambas as experiências são categorias sociais por meio das quais um grupo define uma ordem de valores e méritos atribuídos à ação. O que interessa, no tocante a essa noção de experiência social do ator, de acordo com Tardif (2012), é, precisamente, as situações e significações pelas quais a experiência de cada um é, também, de certa maneira, a experiência de todos.

Essa definição descreve muito bem parte do material empírico utilizado neste estudo, no qual os professores deixam evidentes, sistematicamente, por intermédio de sua própria fala, as tensões, os dilemas, as frustrações e as contradições que estruturam sua própria experiência de trabalho.

Esta experiência heterogênea não se separa das duas dimensões anteriores do seu trabalho, ou seja, a atividade e o status, pois é exatamente na ação cotidiana e nos papéis de que se revestem que os docentes fazem a

experiência de uma espécie de esquartejamento entre lógicas contraditórias.

(Tardif, 2012, p.54)

Dito isto, passa-se para o próximo capítulo, no qual se discute como a reestruturação produtiva teve impacto sobre a formação docente e sua articulação com as diversas lógicas ou racionalidades que compõem a realidade social e educacional.

3 A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL NA FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS APÓS A IMPLANTAÇÃO DA LDB DE 1996

3.1 Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar

Para se entender quais as relações entre a reestruturação produtiva e a profissionalização do ensino no Brasil, faz-se necessário explicitar as consequências desse processo nas formas de administração da escola, que passou a seguir o modelo de gestão pública.

De acordo com Castro (2007), após a Segunda Grande Guerra Mundial (1939-1945), o modelo de gestão adotado pelos Estados Nacionais foi o modelo burocrático, que tem como fundamento as contribuições de Max Weber (1985).

Na perspectiva weberiana, burocracia é a marca dos Estados Modernos (Weber, 1985). No plano administrativo, essa forma de organização tem como características básicas o caráter formal, a impessoalidade e o fato de serem dirigidas por administradores profissionais. Nesse sentido, a racionalização do sistema proporcionaria, do ponto de vista técnico, o surgimento de um modelo que seria capaz de favorecer o alcance do mais alto grau de eficiência. Dito de outra forma, o modelo weberiano propunha que mais racional é o modelo de administração que se afasta de erros, afetos e sentimentos.

A administração de tipo burocrática foi questionada a partir da década de 1960, e as críticas que suscitou restaram agravadas na década de 1970, quando o mundo capitalista entra em processo de recessão e a crise financeira dos países

torna-se mais aguda, reforçando inúmeras discussões e abrindo espaço para o fortalecimento de uma nova ordem econômica – o neoliberalismo (Castro, 2007).

Dentre essas críticas, encontra-se a de que o modelo burocrático, por sua vez, mostrava-se ineficaz diante dos novos desafios que emergiam no alvorecer do século XXI. A falência desse modelo de gestão burocrática permitiu a emergência de outro modelo, denominado modelo gerencialista, importado da iniciativa privada, que atendia às novas demandas socioeconômicas.

O sucesso da iniciativa privada frente ao fracasso da iniciativa pública reforçou o processo de legitimação da adoção de outra postura administrativa, considerada mais dinâmica, eficiente e eficaz. Mas, em que consiste o modelo gerencial de gestão?

Em linhas gerais, apresentou-se como um modelo alternativo diante do esgotamento do modelo anterior. Dentre suas propostas, encontra-se a diminuição da intervenção do Estado na economia, e, conseqüentemente, a privatização de empresas e serviços.

Com o desencadeamento desse processo, a administração pública começava a se reformular para além da sua estrutura organizacional, preocupando-se, também, com o desenvolvimento e os resultados das políticas e pautando-se nos pilares de eficiência, eficácia e produtividade.

Para dar sustentação a esse paradigma, surgiram medidas para a melhoria da qualidade da administração e do sistema judicial e político, além de reformas, que visavam modificar a legislação, a administração pública e a estrutura do governo central. É nesse contexto que Castro (2007) defende que o modelo gerencial para o serviço público foi importado da iniciativa privada.

O modelo de gestão gerencial se caracteriza pela busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos e serviços públicos, bem como pela demanda por melhor qualidade e pela descentralização administrativa, para a qual concede maior autonomia às agências e departamentos (Castro, 2007).

Algumas características podem ser destacadas para uma melhor compreensão desse modelo, entre as quais se apontam a descentralização/desconcentração das atividades centrais para as unidades subnacionais; a separação entre os órgãos formuladores e os executores de políticas públicas; e o controle gerencial das agências autônomas, que passa a ser realizado levando-se em consideração o controle dos resultados, a partir de indicadores de desempenhos estabelecidos nos contratos de gestão (Castro, 2007).

Nesse aspecto, a gestão gerencial promoveu algumas mudanças na forma de se ver e compreender as relações, a exemplo da visão acerca dos usuários do serviço público. O cliente, como é denominado o usuário nesse novo modelo de gestão, não é alguém sobre quem se exerce um determinado poder; muito pelo contrário, é alguém a quem se serve. Isso significa a conversão do serviço público em serviço ao público (Castro, 2007).

Posteriormente, observou-se a defesa da substituição do conceito de cliente pelo conceito de cidadão, por ser mais amplo, implicando não só a liberdade de escolher os serviços, mas, também, o exercício de direitos e o cumprimento de deveres.

Castro (2007) observa que esse modelo gerencial, pautado nos princípios da gestão estratégica e do controle de qualidade orientada para a racionalização, a eficiência e a eficácia, produziu modificações em todos os setores sociais. No campo

da educação, desde nos sistemas centrais até na escola, passaram a ser adotadas diretrizes gerenciais na condução dos serviços educacionais.

Dentre os efeitos produzidos nas práticas gerenciais escolares, destaca-se, inicialmente, a necessidade de se mudar o estilo burocrático da administração, centralizado na figura do gestor e baseado em um conjunto de normas e funções organizadas hierarquicamente, que não respondia mais às exigências da globalização e do desenvolvimento. Assim, a criação de conselhos e colegiados tornou-se um espaço de inserção dos demais atores sociais e local de deliberação.

Uma segunda consequência foi a descentralização das decisões, baseada numa concepção de que essa medida enfatiza ganhos de eficiência e efetividade, reduz custos e aumenta o controle e a fiscalização dos cidadãos sobre as políticas públicas, além de afastar a responsabilidade do Estado em relação a suas obrigações com os serviços sociais.

Castro (2007) avalia a iniciativa da descentralização administrativa como sendo bem-sucedida no âmbito da reforma educacional, pois, gradualmente, avança-se no fortalecimento da autonomia administrativa, curricular e pedagógica. Alerta, no entanto, para a necessidade, em nível central, de supervisão das políticas, bem como de regulação e avaliação dos resultados.

Outro avanço na gestão pública gerencial presente na gestão educacional, na visão de Castro (2007), é a busca por um maior protagonismo da comunidade educativa local para que assuma papel mais estratégico na administração da escola.

Contudo, a Autora alerta para alguns limites no âmbito dessa política. O primeiro é a falta de cultura de participação dos atores sociais e as próprias condições das instituições, que não incentivam, em linhas gerais, a efetiva

participação dos pais, alunos e professores nas decisões da escola (Castro, 2007). Ressalta a dificuldade de se institucionalizar experiências participativas em contextos marcados por relações historicamente clientelistas e corporativas e pela fragilidade das instituições políticas representativas.

O segundo diz respeito à inexistência de uma tradição de conquista de cidadania no universo social brasileiro, o que dificulta a criação de uma cultura de compromisso popular com qualquer forma de associativismo (Castro, 2007). Os dois aspectos estão muito próximos um do outro, implicando que as estratégias de gestão, por si só, não se efetivam sem uma cultura de participação que lhes agregue valor e sentido.

Nesse contexto de autonomia local, supervisão e avaliação externas, o profissional da educação enfrenta diversos desafios. O seu papel extrapola as prerrogativas tradicionais de que o professor apenas transmite conteúdos. Ele se torna um gestor, um “assistente social”, um mediador de relações, entre outros atores.

Em síntese, a concepção de modernização da gestão vem sendo introduzida no âmbito das reformas educacionais como uma estratégia fundamental para garantir o sucesso escolar. A gestão baseada nos resultados e nos indicadores de desempenho constitui-se em fator crucial da modernização da gestão educativa (Castro, 2007).

Nesse contexto, o exercício do trabalho docente se vincula a uma dupla dimensão. A primeira, relativa ao repertório teórico-prático que o profissional precisa adquirir para atingir melhor desempenho dentro de uma lógica produtivista. A

segunda, no tocante à necessidade de sua formação contínua para atender aos perfis previstos pelas novas configurações da reestruturação produtiva.

3.2 O financiamento da Educação Básica: impactos na Escola Contemporânea

Nesta subseção discutem-se, em linhas gerais, os impactos das políticas de financiamento da Educação Básica no Brasil. As principais políticas públicas que caminharam nessa direção foram o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e, posteriormente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Conforme se pode observar pela sua própria nomenclatura, a primeira política tinha como foco central o Ensino Fundamental e a valorização do Magistério. A segunda, por sua vez, ampliou seu raio de ação para abranger a Educação Infantil, o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial e Inclusiva.

As políticas de financiamento da educação produziram algumas consequências, a primeira das quais o processo de municipalização. As prefeituras ficaram com a competência de gerir o ensino fundamental. Esse processo incentivou as prefeituras a buscar matricular os alunos, o que, por sua vez, resultou em outra situação: a escolarização.

Vale destacar que educação é diferente de escolarização. A primeira se refere ao processo de transmissão simbólica dos bens culturais em ambientes formais e não formais; a segunda constitui um processo mais pontual, consistindo na passagem e na permanência do aluno no sistema escolar.

Pode-se observar que a “perspectiva da escolarização” alterou profundamente a face da instituição escolar. Nesse sentido, a “cor da escola” também foi alterada, em razão da grande presença de negros, índios e pardos em suas dependências.

Com essas novas demandas, o currículo passou por transformações, e, conseqüentemente, o profissional da educação teve de ser adaptar a essa nova realidade escolar.

3.3 Mundo do trabalho e formação docente: o profissional Pedagogo

Abordam-se, aqui, as relações entre neoliberalismo, mundo do trabalho e formação docente. As três dimensões dialogam entre si. A proposta do Neo-Liberal, ou Estado Mínimo, teve repercussões no mundo do trabalho e este, por sua vez, criou demandas laborais que abrangeram a formação docente, cujos detalhes serão visualizados na sequência.

Para Lima (2004), o trabalho medeia o processo de humanização que ocorre mediante a relação homem-natureza. Essa atividade laboral inaugura o rompimento entre o homem e o animal. Nesse sentido, a educação se apresenta como um processo de trabalho e, portanto, como o próprio fazer-se do homem.

Dito de outra forma, a partir do trabalho o homem abandona sua posição passiva e assume a função de sujeito frente à natureza, realizando nela seus projetos subjetivos (Lima, 2004). Ainda de acordo com o Autor, foi com o advento do capitalismo que o saber emergiu como condição de possibilidade de manutenção desse modo de produção. A educação escolar se tornou um mecanismo de controle necessário ao padrão de acumulação que se instaurou, principalmente por meio do

adestramento do trabalhador às funções e papéis estabelecidos pela institucionalidade burguesa.

Portanto, para se compreender a forma que o trabalho tem assumido na contemporaneidade, faz-se necessária a compreensão da forma social vigente, marcada por uma profunda crise no conjunto dos valores, costumes, hábitos, crenças, representações em geral e pela perda de perspectivas sobre um futuro diferente do proposto pela lógica do mundo das mercadorias.

De acordo com Lima (2004), a contemporaneidade capitalista tem duas grandes configurações: uma política e outra econômica. No plano político, impera a lógica do Estado Mínimo. Na economia, o economicismo, pautado numa visão mistificadora e que destaca o mercado como esfera fundamental de regulação da sociabilidade em geral.

Nesse sentido, tais modificações impactaram diretamente sobre o mundo do trabalho, levantando inclusive debates acerca de sua validade para explicar a sociedade atual (Antunes, 2003, 2009), levando alguns teóricos a decretar o fim do trabalho e, portanto, dos referenciais de explicitação da sociabilidade fundada em tal pressuposto.

Nesse novo contexto laboral, destaca-se a transformação do proletariado em cognitariado (Frigotto, como citado em Lima, 2004), identificado como o conjunto de trabalhadores que possuem uma formação geral básica e sólida que lhes permite serem treinados e retreinados conforme as exigências do mercado e cujas competências se definem por capacidade de abstração, polivalência, flexibilidade e criatividade, adequadas às exigências da competição intercapitalista global.

Lima (2004) sustenta que essa exigência não reflete apenas na formação do trabalhador, mas está também intimamente ligada à formação de professores que reúnam competências que os habilitem a forjar tal trabalhador. A educação emerge, então, no discurso hegemônico, como passaporte irrefutável e necessário para o desenvolvimento e condição de possibilidade de diminuição da distância social que separa os países tecnologicamente industrializados e os países em desenvolvimento, no interior do capitalismo internacional.

Nessa instância do trabalho discute-se, a partir de uma análise da Lei nº 9.394/96, a problemática da formação docente e suas especificidades no contexto do neoliberalismo e da reestruturação produtiva (Antunes, 2003, 2009). A respectiva legislação torna-se um expoente dessa configuração.

A Lei nº 9.394/96 solidificou a cisão entre os seguintes segmentos da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino fundamental e Ensino Médio. Por sua vez, essa separação repercutiu na criação de espaços laborais e na formação docente.

Não houve apenas a fragmentação da Educação em níveis, mas em áreas e formações específicas. O exercício da docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental ficou a cargo dos pedagogos. As séries finais e o Ensino Médio se transformaram em zona de ação das Licenciaturas Específicas. Institucionalizou-se a formação para atuar na Educação Básica (artigo 62, LDB).

Os cursos de Pedagogia experimentaram as metamorfoses laborais de forma sintomática. A divisão entre o exercício da docência e de serviços educacionais foi reduzida (LDB, 1996), indicando, de certa forma, o perfil do profissional polivalente, flexível e criativo, adequando-se às exigências da competição intercapitalista global.

Conforme se pode observar nos artigos da Lei nº 9.394/1996 transcritos na sequência, os programas de cursos tiveram de se adaptar às demandas profissionais. A educação continuada explicita as tendências de um mundo laboral em intensa metamorfose.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (LDB, 1996).

Observa-se, aqui, que o pedagogo, em especial, torna-se um polivalente laboral. Ele exerce a docência, mas também tem licença para atuar no planejamento, na supervisão e na orientação educacional. Desse modo, o leque de suas possibilidades se amplia. Contudo, essa ampliação implica uma formação continuada e contextualizada.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (LDB, 1996)

Por fim, o artigo que segue é um exemplo da interseção entre os mundos do trabalho e da formação docente. O discurso do plano de cargos e carreiras, o direito

ao aperfeiçoamento profissional e a avaliação de desempenho são expressões das mudanças vivenciadas na formação docente a partir da reestruturação produtiva. Vale salientar que “o aperfeiçoamento profissional” tem uma ampla dimensão de empregabilidade e manutenção do profissional na competição de mercados.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; VI - condições adequadas de trabalho. (LDB, 1996)

Após os pontos aqui apresentados, qual a relação entre o mundo do trabalho e a formação do pedagogo? Que mudanças ocorreram nos cursos de Pedagogia com a implantação da Lei nº 9.394/96? Qual o perfil do egresso desejado pelas esferas públicas e pela iniciativa privada? Na tentativa de se responder a essas questões passa-se para os próximos parágrafos que discutirão as relações entre o mundo do trabalho e a formação do pedagogo.

As transformações ocorridas nas últimas décadas foram significativas na reconfiguração de antigas e novas formas de trabalho. As lutas por espaços laborais e fronteiras profissionais ficaram mais acirradas a partir do discurso de valorização da flexibilidade. Nesta parte do trabalho, faz-se uma revisão documental sobre a formação docente, em especial, a do pedagogo. As legislações que serão

destacadas expressam a tentativa de delimitação desses espaços e são manifestações desses embates.

Dois marcos merecem atenção: a) o primeiro consiste nas prerrogativas da Lei nº 9.394/96; e b) o segundo, na Resolução do Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno [CNE/CP] nº 1, de 15 de maio de 2006. Em ambos os documentos serão analisados os aspectos referentes à formação do pedagogo e, em especial, seus aspectos ligados ao mundo do trabalho e à profissionalização do ensino.

Nesse momento, uma pergunta se faz necessária: quais os espaços de ação laboral do pedagogo? Comumente, associa-se a Pedagogia somente ao magistério, quando, de fato, essa relação é bem mais complexa. A atividade docente tem suas peculiaridades, conforme destacou Tardif (2012).

Analisam-se, primeiramente, dois artigos da Lei nº 9.394/96. Ambos se mostram sintomáticos no concernente à regulação das zonas de atuação do pedagogo, com ênfase em suas habilidades e competências. Portanto, faz-se necessário destacar que a ação do pedagogo compreende desde a docência às atividades de apoio e serviços. No que tange à formação para o exercício da docência pode-se observar que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (LDB, 1996)

Observa-se que o artigo versa sobre a licença para atuar no magistério, ou melhor, para o exercício da docência. A existência de uma regulamentação para tal ofício expressa como este se tornou cada vez mais um espaço laboral. Qualquer pessoa e/ou profissional, de acordo com a legislação em vigor, não está licenciado (o) para exercer a docência. A autorização para seu exercício deve passar por um crivo institucional.

Essa regulamentação se mostra mais complexa no artigo 64, quando se observam as diversas atividades que podem ser desempenhadas pelo pedagogo, dentre as quais se destacam as atividades de apoio e serviços.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (LDB, 1996)

Em síntese, a Lei nº 9.394/96 oficializou a profissionalização do pedagogo apontando suas competências básicas. Entretanto, esse processo precisa ser analisado a partir das configurações de mercado. São esses os profissionais que, em um primeiro momento, preparam o grande contingente de mão de obra empregável.

Contudo, os dispositivos anteriormente destacados não foram suficientes para delimitar os espaços das ações. Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Pedagogia, deu novo impulso ao processo de profissionalização do ensino,

expressando o perfil do egresso para os cursos de Pedagogia e sua relação com o mundo do trabalho.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (Resolução CNE/CP nº 1/2006)

Observa-se, no dispositivo, que o estudante deve estar preparado para uma diversidade de situações e para proporcionar respostas às demandas organizacionais e sociais. Essa tese pode ser constatada no artigo 4º da mesma resolução, que orienta a quem se deve dirigir o curso de Pedagogia.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (Resolução CNE/CP nº 1/2006)

O leque de ação pedagógica é ampliado para contextos escolares e não escolares. Observam-se outras possibilidades para o licenciado em Pedagogia, de atuar nas áreas de serviços, apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Por fim, na análise do artigo 5º, é coroado o perfil do egresso, conforme se pode observar:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: . . . IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; . . . XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; . . . XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; (Resolução CNE/CP nº 1/2006)

Portanto, as habilidades exigidas do egresso são adaptabilidade e flexibilidade. Esse indivíduo deve estar em permanente processo de adaptação às demandas de mercado expressas em diversas organizações. Vale destacar, não lhe

competete apenas “adaptar-se”, mas saber identificar situações que venham a emperrar seu desempenho.

Por fim, a partir dessa análise documental, pode-se observar que os professores formados em 2001/2002 não receberam diretamente as influências dessas diretrizes em sua formação inicial. Conseqüentemente, sua forma de compreender o trabalho docente e a docência pode ser substancialmente diferente da mantida por aqueles que estiveram sob a atmosfera da Resolução CNE/CP nº 1/2006. Evidencia-se, ao mesmo tempo, que as diretrizes em comento procuraram se afinar com as novas demandas laborais. O pedagogo não deve ser mais só um “dador de aula”, mas um profissional apto a atuar em várias instâncias das organizações, enquadrando-se como mão de obra qualificada.

3.4. Breve história do trabalho docente em Fortaleza (2001-2012)

Para se discutir a atual situação dos professores da rede pública de Fortaleza, faz-se necessário destacar alguns pontos. Em primeiro, conforme já salientado anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi implantada no ano de 1996. Desse modo, é uma legislação relativamente nova, se comparada a outras formas de ordenamentos jurídicos de outros países e legislações brasileiras.

Destaca-se a hipótese de que a norma jurídica influenciou as novas configurações do trabalho docente, haja vista que, nas prerrogativas legais, encontram-se dispositivos que regulam a ação profissional na Educação Básica.

A legislação contribuiu para a criação de uma imensa demanda por formação no ensino superior. De acordo com a legislação vigente, só poderiam atuar como docentes profissionais com formação superior. Entretanto, as universidades e faculdade existentes no País não conseguiram atender a esse contingente. Foi

nessa atmosfera que a iniciativa privada supriu o que o Estado brasileiro não alcançou como meta.

No Ceará, particularmente, os cursos de regime especial em Pedagogia surgiram como um verdadeiro *boom*. Essa expansão possibilitou o acesso ao ensino superior tanto no município de Fortaleza como nos interiores do Estado. Havia frentes de trabalho e uma imensa mão de obra em potencial que foi aproveitada pela lógica capitalista.

Nesse ínterim, a rede pública de educação de Fortaleza começou a assumir outra roupagem. No ano de 2001, foi realizado o primeiro concurso público após a implantação da Lei nº 9.394/96. Estava se iniciando o processo de municipalização. Em outras palavras, as prefeituras ficavam com a responsabilidade pelo Ensino Fundamental, e o Estado, pelo Ensino Médio. Essa cisão foi, de certa forma, consequência do Fundef.

O processo de municipalização ampliou a possibilidade de acesso ao ensino fundamental, ao mesmo tempo em que criou uma demanda de profissionais para atuar nesse segmento. Para responder a essa demanda, uma das estratégias utilizadas pelas prefeituras foi as chamadas seletivas (principalmente no interior do estado do Ceará) e os concursos para professor substituto.

Os substitutos, por sua vez, transformaram-se em um importante instrumento de dominação da categoria docente por parte do Poder Público, haja vista que não tinham (e não têm) garantias asseguradas ao funcionalismo público efetivo, a exemplo do direito a receber de acordo com a progressão por titulação, qualificação e tempo de serviço, a saúde e previdência, a gratificações como difícil acesso e outros direitos que se encontram na rede de ensino.

O que deveria ser uma prática temporária e emergencial vinha tornando-se uma regra. Entretanto, a partir de 2006, com a implantação do Fundeb, a pressão por professores efetivos tornou-se mais intensa. O edital de concurso público em 2009 possibilitou uma nova configuração do funcionalismo público da prefeitura de Fortaleza, com o ingresso de aproximadamente 1.200 professores que estavam previstos no respectivo edital.

Assim, a partir de 2010, a realidade escolar na prefeitura, de forma sistemática, assumiu outra configuração, contemplando os seguintes profissionais: a) professores oriundos de indicações e processos seletivos anteriores à LDB; b) outros, provenientes do concurso público de 2001; c) outros, já a partir de 2010. Além dessa heterogeneidade da categoria, encontram-se os diretores (tanto eleitos pelos conselhos escolares como ocupantes de cargos comissionados) e os temporários.

Essa era a atmosfera (e ainda é) do que se poderia chamar de “categoria docente municipal”, abrangendo uma diversidade de formações, visões de mundo e educação convivendo nos mesmos ambientes educacionais. Foi nesse clima que emergiu a greve de 2011.

O episódio da greve foi outro marco na história desse grupo social. De acordo com as versões divulgadas nos meios de comunicação¹, os professores, nesse ano, teriam reivindicado o cumprimento do piso salarial. Os acontecimentos que se

¹ Confusão e agressão em protesto dos professores, matéria exibida no programa Barra Pesada, da TV Jangadeiro, no dia 07/06/2011. Recuperado em 15 outubro, 2013, de <http://www.youtube.com/watch?v=vLbRkNN0znU>; Polícia de Acrísio Sena e Luizianne agride Professores na Camara, matéria exibida no Jornal CETV, da Rede Globo, em no dia 07/06/2011. Recuperado em 15 outubro, 2013, de <http://www.youtube.com/watch?v=idkwKV-onLY>; Diretor da Guarda Municipal fala no Barra Pesada sobre confusão, matéria exibida no programa Barra Pesada, da TV Jangadeiro, no dia 08/06/2011. Recuperado em 15 outubro, 2013, de <http://www.youtube.com/watch?v=ms2FFkyJX8E>.

seguiram foram tensos: a) impedimento dos professores de entrarem na Assembleia; b) agressão por parte da Guarda Municipal ao grupo de professores que estavam do lado de fora da Câmara; e c) manobra política para que apenas a base aliada estivesse na plenária.

Esses fatos não constituem objeto de estudo deste trabalho. Contudo, são variáveis que marcaram e marcam a atmosfera social em que os significados e sentidos do trabalho docente são criados. Conforme Thompson (2001), as experiências históricas são únicas e singulares. Em suma, fez-se necessário trazer à baila esses aspectos, pois o panorama das transformações sociais influencia de modo significativo na forma como os docentes atribuem significados e sentidos ao seu trabalho.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Na tentativa de compreensão e explicação da problemática anteriormente destacada, fez-se necessário escolher um percurso metodológico que estivesse em sintonia com a natureza da pesquisa. Um conhecimento que pretende alcançar certo grau de cientificidade deve ancorar-se em bases teóricas e metodológicas sólidas.

Dentre os pilares da respectiva pesquisa, as contribuições do grupo *Meaning of Work International* [MOW] (1987 como citado em Tolfo & Piccinini, 2007), em sintonia com os avanços de Morin (2001, 2007), serviram como suporte teórico-metodológico para a investigação dos significados e sentidos do trabalho.

4.1 Tipo de abordagem

A abordagem utilizada na pesquisa foi de natureza qualitativa. Uma vez que se pretendeu investigar os possíveis significados de determinada prática social, as informações foram obtidas pelas seguintes vias: realização de grupos focais, que forneceram os dados a serem classificados e analisados; aplicação de entrevistas individuais como complemento do momento anterior. A partir dessas experiências em grupo e particulares foi realizada a análise dos conteúdos dos discursos, que resultou em generalizações de forma indutiva.

A pesquisa teve caráter exploratório, comparativo e descritivo. A dimensão exploratória teve como finalidades permitir que o pesquisador: se familiarizasse com o fenômeno investigado; formulasse hipóteses com mais precisão, de modo a facilitar a escolha das técnicas mais adequadas às pesquisas futuras; e decidisse sobre as questões que mais necessitavam de atenção.

A dimensão comparativa fez-se necessária devido à hipótese inicial de que os grupos sociais objetos de estudo da seguinte pesquisa têm semelhanças e diferenças muito sutis, podendo ser compreendidos como sujeitos de uma mesma categoria: trabalhadores da educação.

A dimensão descritiva da pesquisa, por sua vez, foi eleita em razão do interesse em se descobrir e observar determinado fenômeno, buscando descrevê-lo, classificá-lo e interpretá-lo. Conforme salientam Gaio, Carvalho e Simões. (2008), “o/a pesquisador/a está interessado/a em conhecer a realidade, sem num primeiro momento interferir para modificá-la, o que denota uma contribuição indireta]” (p.156), tendo em vista que esse tipo de pesquisa necessita de que os dados sejam publicados para a conscientização da população pesquisada quanto à realidade em questão.

Dentre suas formas mais comuns encontram-se a pesquisa documental, a pesquisa de opinião e o estudo de caso. Contudo, de acordo com a natureza da proposta deste trabalho, a pesquisa de opinião foi o caminho que possibilitou explorar, comparar e descrever o campo dos significados e sentidos do trabalho docente por parte de professores do Ensino Fundamental I. Essa modalidade de pesquisa “procura identificar atitudes, pontos de vista e preferências que têm as pessoas a respeito de algum tema/problema. Os dados coletados podem ser analisados qualitativamente, utilizando-se de palavras para descrever a realidade” (Gaio *et al.*, 2008, p.156). Assim sendo, por meio da análise dos discursos dos sujeitos pode-se identificar e descrever os significados e sentidos do trabalho.

4.2 Sujeitos da pesquisa

O acesso aos sujeitos ocorreu de várias formas: em visitas às escolas, utilização das mídias, indicações de conhecidos, salas de cursos de especialização etc. Em reciprocidade com o exposto anteriormente, os sujeitos desta investigação são professores da rede pública de Fortaleza que atuam no segmento do Ensino Fundamental.

Por questões de ordem metodológica, dividiram-se esses sujeitos em dois grupos de investigação: o primeiro contemplava os aprovados no concurso de 2001; o segundo, aqueles que passaram no concurso realizado em 2009 para professor efetivo na Rede Pública de Fortaleza. Grande parte dos selecionados possuía Licenciatura em Pedagogia, graduação plena, com especializações na área.

Possivelmente por terem formação inicial, contexto de inserção no serviço público e tempo de serviço diferenciados, apresentariam uma compreensão dos significados e sentidos do trabalho diferente. Entretanto, nos quatro últimos anos, os integrantes de ambos os grupos vivenciaram as mesmas experiências no mesmo contexto laboral.

Um aspecto fundamental para se entender a composição dos grupos foi o relativo aos critérios de inclusão: a) ser professor da Rede Pública de Fortaleza e trabalhar no Ensino Fundamental; b) ser docente que passou pelo processo seletivo de 2001; ou c) que tenha sido selecionado por meio do Concurso Público para também professor efetivo no mesmo município, em 2009 (Edital 050/2009); e d) ter no mínimo dois anos de docência. Vale salientar um quinto critério: e) estar em exercício do magistério.

Um dado que chamou atenção foi que professores da Educação Infantil, substitutos, professores em licença e gestores, ao saberem da pesquisa, manifestaram interesse e disponibilidade em participar. Alguns chegavam a comentar “mas ninguém vai saber”. Esse dado precisava ser destacado, pois aponta para outras possibilidades de pesquisas.

4.3 Elaboração das perguntas disparadoras e técnicas utilizadas

A categoria investigativa central da pesquisa foi o trabalho (Goulart, 2009; Morin, 2001, 2007; MOW, 1987 como citado em Tolfo & Piccinini, 2007). Entretanto, no contexto laboral, encontra-se a prática da docência. Desse modo, precisou-se articular de forma mais precisa as duas dimensões: trabalho e docência. Para dar conta do objeto, fez-se necessário contextualizar a docência no âmbito das relações laborais a partir de Tardif (2011, 2012, 2013).

Nessa delimitação do objeto, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos anteriormente destacados, elencaram-se três dimensões investigativas (Goulart, 2009; MOW, 1987 como citado em Tolfo & Piccinini, 2007): a centralidade do trabalho docente, as normas sociais do trabalho e os resultados valorizados pelo respectivo trabalho.

As técnicas utilizadas foram grupo focal (Gatti, 2005) e entrevistas narrativas (Castro *et al.*, 2011). No que concerne ao primeiro, essa técnica pode ser caracterizada como derivada das diferentes formas de trabalho com grupos, amplamente desenvolvidas na psicologia social. Os segundos, por sua vez, possibilitaram o aumento do número de entrevistas e, conseqüentemente, a melhoria na qualidade da interpretação dos resultados, devido à saturação de padrões de resposta emergentes.

O roteiro das perguntas disparadoras utilizadas tanto nos grupos focais como nas entrevistas narrativas foi elaborado a partir dos pressupostos do grupo MOW, de Morin (2001, 2007) e Tardif (2012), conforme se pode observar na Tabela 1:

Tabela -1 : Dimensões e Perguntas disparadoras

Tabela 1
DIMENSÕES (Goulart, 2009; MOW, 1987 como citado em Tolfo & Piccinini, 2007)
1. CENTRALIDADE DO TRABALHO 2. NORMAS SOCIAIS DO TRABALHO 3. RESULTADOS VALORIZADOS PELO TRABALHO
PERGUNTAS DISPARADORAS
1. Qual a importância do trabalho docente em sua vida? 2. Quais os benefícios sociais do trabalho docente? 2.1 Quais as obrigações do Estado para com o trabalho docente? 3. O que você espera com a realização do seu trabalho? 3.1 Que recompensas você espera ao realizar seu trabalho? 3.2 Cite resultados do seu trabalho docente que o (a) fazem sentir-se bem.

Fonte: Pesquisa direta (2013).

4.4 Coleta de dados: realização de Grupos Focais e Entrevistas

O acesso aos sujeitos ocorreu de várias formas: em visitas às escolas, utilização das mídias, indicações de conhecidos, salas de especializações etc. Conforme destacado anteriormente, dividiram-se os sujeitos em dois grupos de análise: um integrado por aqueles aprovados no concurso de 2001 e o outro, pelos que passaram no concurso realizado em 2009, para professor efetivo da Rede Pública de Fortaleza.

A significação de seu trabalho precisa ser compreendida a partir de um processo dialógico, no qual, conforme Amorim (2008):

não existe uma mensagem que circula, mas há um encontro de significados. Um indivíduo não origina a comunicação, mas participa dela, o processo devendo ser entendido no nível relacional. O significado muda na medida em

que a interação se desdobra; é criado na medida em que acontece, sendo seu processo e resultado parcialmente não previsíveis. Nesse sentido, o significado linguístico é compreendido como aberto e dinâmico, sendo dialogicamente constituído no estabelecimento e desenvolvimento da intersubjetividade. (p.242)

Estabeleceu-se como meta a realização de dois grupos focais e/ou de entrevista coletiva, um de cada concurso. Estimava-se a possibilidade de participação de 16 a 24 participantes. Entretanto, as dificuldades de acesso aos participantes se impuseram e algumas estratégias tiveram de ser repensadas.

Na realização do grupo I, havia uma previsão de 10 participantes confirmados. Os mesmos eram constantemente acionados por meio de telefonemas, e-mails e mensagens informando-os sobre o dia da entrevista coletiva e motivando-os a participar. Entretanto, apenas cinco do concurso de 2001 compareceram ao encontro. Já na realização do grupo II (professores de 2009), houve uma previsão do mesmo número de participantes, que também passaram pelos mesmos processos. Contudo, apenas sete compareceram. Portanto, para se atingir uma quantidade mínima de acordo com a técnica do grupo focal foi realizado um terceiro encontro.

A terceira entrevista teve um caráter misto. Foram interpelados professores de ambos os concursos, submetidos às mesmas questões. A composição do terceiro grupo foi equitativa: cinco professores de cada concurso. Vale salientar que havia a previsão de sete participantes de cada concurso. Em síntese, realizaram-se três grupos focais, totalizando 22 participantes.

Após a realização dos grupos e a análise prévia das falas, optou-se por continuar as entrevistas de forma individual. Foram pesquisados mais cinco participantes de cada grupo e utilizou-se como critério de continuidade ou não a saturação. O aumento do número de entrevistas teve por objetivo melhorar a qualidade da interpretação dos resultados devido à saturação de padrões de resposta. Por fim, atingiu-se o número de 32 entrevistados, 15 (quinze) do concurso de 2001 e 17 (dezesete) do concurso de 2009.

O ambiente de realização das entrevistas (*lócus* da pesquisa) mostrou-se propício à livre expressão de suas opiniões e percepções. Foram realizadas nas instalações da Universidade de Fortaleza (Unifor), contando com o apoio de outros pesquisadores, a partir do contato prévio com os professores e convite oficial por meio de ofício.

A escolha do local foi outra variável que precisava de certa atenção, e teve as seguintes motivações: a) constituir-se em zona neutra quanto a posturas políticas, no sentido de partidarismo, uma vez que havia ocorrido mudança de gestão da prefeitura de Fortaleza; b) ser de fácil acessibilidade; e c) apresentar infraestrutura adequada para o registro das informações.

Em síntese, os grupos focais e as entrevistas narrativas foram realizados em locais que ofereciam as condições recomendadas pela Resolução nº 196/96. Os encontros foram gravados, com a permissão dos entrevistados, recurso que ofereceu o suporte necessário para a transcrição com reprodução fiel das falas. A aplicação das entrevistas e a análise das mesmas só ocorreram mediante o prévio consentimento dos participantes, a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

4.5 Dimensões de Análises de Conteúdo

As atividades foram desenvolvidas em encontros com grupos de professores de ambos os concursos, no âmbito dos quais se buscou pôr em evidência as seguintes dimensões de investigação e análise: centralidade do trabalho docente, normas sociais do trabalho docente e resultados valorizados pelo trabalho do professor.

Cada encontro teve duração de aproximadamente três horas. Vale destacar que, além das comunicações anteriores enviadas aos participantes, ofereceu-se a eles um momento de recepção com um *coffee break*, destinado, sobretudo, a oportunizar que os professores e a equipe de pesquisadores desenvolvessem um clima de cumplicidade e confiança.

O roteiro de todos os encontros foi o mesmo, o que possibilitou, posteriormente, o confronto entre os relatos. As sessões, por sua vez, foram gravadas, após a obtenção do consentimento dos participantes, e as transcrições dos relatos foram feitas na íntegra, e serviram de base para as análises de conteúdo.

O método da análise de conteúdo fundamentou-se nas contribuições de Bardin (2011) e Castro *et al.* (2011). Estes afirmam que a análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos que têm como fator comum uma interpretação controlada.

Nesta pesquisa, utilizou-se a análise de conteúdo dedutiva. A estrutura de análise foi operacionalizada com base em conhecimentos prévios dos estudos sobre significados e sentidos do trabalho (Goulart, 2009; Morin, 2001, 2007; MOW, 1987 como citado em Tolfo & Piccinini, 2007) e trabalho docente (Tardif, 2012), e os

indicadores de significados e sentidos foram construídos a partir das narrativas dos sujeitos (Bardin, 2011)

Passa-se à explicitação das dimensões centrais da pesquisa. Sobre a centralidade do trabalho, Tolfo e Piccinini (2007, p.39) afirmam que é “entendida como o grau de importância que o trabalho tem na vida de uma pessoa em um determinado momento”. Assim, a realização dos grupos focais teve por objetivo investigar os significados e sentidos atribuídos ao trabalho docente nas seguintes fases profissionais de ambos os grupos.

Quanto às normas sociais do trabalho (Tolfo & Piccinini, 2007), funcionam como padrões sociais que balizam as avaliações individuais acerca das recompensas obtidas pelo trabalho e consistem numa expressão geral (percepção) do que seriam trocas equitativas entre o que o indivíduo recebe da situação de trabalho e as contribuições que ele oferece para o processo de trabalho.

Por fim, no que tange aos resultados valorizados pelo trabalho, consistem nos “valores relacionados com as finalidades que as atividades representam para a pessoa, respondendo à indagação acerca dos motivos que a levam a trabalhar” (Tolfo & Piccinini, 2007, p.40). Aqui a problemática do sentido já ganha uma maior autonomia em relação à do significado.

Com base no aporte metodológico de Bardin (2011), o processo de codificação das falas ocorreu por meio de recorte, agregação e enumeração temática. Esses passos permitiram atingir uma representação significativa do conteúdo das entrevistas que foram elencadas, considerando-se as seguintes unidades de registro/indicadores (Tabela 2):

Tabela -2 : Unidades de Registro /Indicadores de Sentido

UNIDADES DE REGISTRO/INDICADORES DE SENTIDO		
<ul style="list-style-type: none"> • Docência • Sobrevivência • Interatividade humana • <i>Status</i> profissional 	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfação Pessoal • Independência e Sobrevivência; • Crescimento e Aprendizagem; • Utilidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionamento • Reconhecimento Organizacional • Relacionamento Social • Contribuição Social

Fonte: Pesquisa direta (2013).

4.6 Análise e discussão dos resultados

4.6.1 Centralidade do trabalho docente

Conforme o destacado anteriormente, denomina-se grupo I o integrado pelos professores que passaram no concurso de 2001. Historicamente, esse foi o primeiro concurso para professor efetivo após a implantação da Lei nº 9.394/96 na cidade de Fortaleza. A atmosfera pedagógica era a de novas matrizes curriculares que tentavam atender às demandas da respectiva legislação.

Em 2009 foi realizado o segundo concurso para professor efetivo da Rede Pública de Fortaleza. Os aprovados começaram a assumir seus postos de trabalho a partir de 2010. Nesse espaço de tempo, os cursos de licenciatura em Pedagogia, graduação plena, passaram por significativas modificações e atualizações.

Entretanto, as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia são relativamente novas se comparadas às de cursos mais antigos, o que se justifica, em parte, pelo fato de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional datar de 1996. Assim, tem-se aproximadamente 17 anos de experiências a partir dessas prerrogativas. As tendências pedagógicas propostas pelos cursos passaram por um processo de maturação e conflito com a realidade educacional.

Desse modo, propostas pedagógicas que desconsideravam a realidade brasileira começaram a ser postas em “xeque”. Em meados dos anos 2000, os

cursos de Pedagogia assumiram como discurso de sucesso na educação as tendências pedagógicas construtivistas, sociointeracionistas, dentre outras. Entretanto, o otimismo pedagógico oriundo do início do século XXI sofreu uma inflexão, tendo de considerar elementos da realidade brasileira que não estavam presentes em suas propostas originárias.

As duas gerações docentes passaram por formações iniciais diferenciadas em sua graduação. A primeira foi pioneira na tentativa de aplicabilidade das teorias educacionais pós-LDB, e a segunda, vive a experiência de fracassos e sucessos da primeira, buscando, assim, ressignificá-las.

Assim sendo, observa-se a complexidade que se impõe para a investigação sobre o trabalho docente. Para tal empreitada, ancorou-se nas dimensões investigativas propostas por Morin (2007), Tardif (2012) e o grupo MOW (1987 como citado em Tolfo & Piccinini, 2007), e buscou-se investigar que significados e sentidos esses sujeitos estão atribuindo a sua prática docente.

A primeira dimensão da pesquisa foi a investigação da centralidade do trabalho, que teve a seguinte pergunta disparadora: qual a importância do trabalho docente na sua vida? As unidades de registro (Bardin, 2011) observadas a partir das falas dos sujeitos foram: sobrevivência, atividade docente, interatividade e *status* e/ou reconhecimento profissional.

Começa-se pela análise das falas dos professores de 2001. Posteriormente, passa-se para o segundo grupo, tentando-se destacar semelhanças e diferenças a partir dos aspectos expostos. O primeiro foi o da *sobrevivência*, conforme se pode observar a partir da fala de dois entrevistados:

E1: 2001 Primeiro, me sustenta, né? É de onde eu tiro meu sustento.

E2: 2001 É meu trabalho, minha profissão. Primeiramente a gente não pode fugir dessa realidade porque a gente vê muito, como eu tava falando da remuneração,

O trabalho enquanto fonte de sustento financeiro esteve presente nos discursos desses entrevistados. Todavia, outro aspecto que se apresentou frequente para tais professores foi a importância do exercício da *atividade docente*. Quando interpelados sobre o que existe nessa profissão que os motiva a permanecer nela, as respostas foram, em sua maioria, nos moldes da apresentada por E2:2001:

E2:2001: Eu não consigo me ver nesse momento separada da profissão. Eu não me vejo em outra profissão que não seja a docência, mas também separado dela assim, arrancar de mim de uma vez, eu acho que era como eu deixar de respirar. Não consigo . . . Sem a docência, não. Não conseguiria. Eu tenho uma outra coisa, uma atividade que eu tô tentando fazer paralelo a isso, mas eu não consigo me ver sem a docência na minha vida. . . . Dá trabalho? Dá. Mas não é um peso. Porque se fosse um peso mesmo não tendo mais vinte e cinco anos eu deixaria tudo isso e enfrentaria outra coisa, se isso fosse um peso, seria uma pessoa tremendamente infeliz, e eu não sou infeliz. Eu sou feliz.

Mas o que caracteriza essa atividade? Por que a mesma assume tanta importância/significado na vida desses sujeitos? A partir das narrativas pode-se observar que a ação pedagógica é dinâmica. E essa dinamicidade gera prazer para quem a realiza.

E3:2001: Só sei de uma coisa muito importante: Por que que eu fiquei? Porque tudo é novo, todo dia é diferente. Então, o trabalho docente é importante na minha vida porque muda minha vida todos os dias. De alguma forma tem sempre algo novo. Então, na minha personalidade eu gosto e me atrai o inesperado. E o trabalho docente, ele é assim. Ele é inesperado.

Em algumas situações observa-se a intensidade e a importância do trabalho docente a ponto de produzir impactos sobre outras esferas da vida do professor, gerando, dessa forma, uma relação de multideterminação:

E3:2001: o trabalho docente tem esse clichê, que me segura, que me faz crescer. E na minha vida, no sentido de reorganizar todo o meu processo de aprendizagem com a minha família, . . . Como eu trabalho com crianças, eu tenho três crianças, tem um paralelo muito grande. Por incrível que pareça, tudo que acontece na minha família reflete em sala de aula e vice versa . . . que de certa forma influencia diretamente na minha pessoa.

Um outro aspecto que dá sustento e revela o caráter de centralidade do trabalho docente é a *interatividade*. A presença de um objeto humano e sua relação com ele apresenta-se como indicador.

E3:2001: Além de . . . Mortos vivos. Eles não têm o brilho no olhar, aquela paixão em aprender aquela situação, de conquistar algo novo. É como se eles fossem alheios a esse mundo e esse alheio ao mundo muitas vezes está no fato de que eles, mesmo sabendo que são seres humanos, também se reconhecer como gente importante. Então essa autovalorização deles mesmos, de repente sem ver pra que ele abraça, dá um sorriso, eu acho que

essa é a minha realização, é o que eu espero. . . . Ela de repente mostra uma vida que a gente não esperava que existisse. Por incrível que pareça. Isso paga o salário do mês.

De acordo com o relato em evidência, pode-se observar que o trabalho docente é essencialmente interativo. A interatividade é uma via de mão dupla na qual o sujeito (professor) se reconhece no objeto (aluno), que, por sua vez, exerce influência sobre o sujeito:

E5:2001: é mudança de comportamento, . . . Quando eu observo que consegui transformar, mudar o comportamento do meu aluno, como as meninas falam, quantas vezes a mãe chega e diz "Ah, não sei mais o que fazer com ele, professora, eu não sei mais". E nós insistimos, e ficamos com esse aluno, acreditamos nele, percebemos a carência.

Os professores de 2009, por sua vez, apresentaram também os mesmos aspectos, contudo, alguns com conotações diferentes, e esse grupo enfatizou a importância do *status* profissional, que mais adiante será abordado. Todavia, se inicia pela discussão sobre a docência.

O relato de uma professora de Educação Física traz à tona a complexidade dessa atividade. O ato de ensinar faz parte do trabalho docente, entretanto, o conceito do que seja ensinar pode sofrer interferências do ambiente em que é realizado e da forma como o professor o compreende. Na situação que se destaca na sequência, observa-se a existência de dimensões no contexto escolar que podem alterar a concepção de ensino e a conotação que essa ação pode assumir.

E5:2009: Eu já sai e voltei pra escola. Na realidade eu pretendo não ter que voltar na academia, . . . Não quero mais, eu me vejo na educação. . . . Eu quero educação. Eu não me vejo em outro espaço. Eu já dei aula de volei pra uma grande escola de Fortaleza, não me identifico mais, . . . infelizmente a gente percebe que a escola, na realidade, ela sempre foi muito exclusiva, excluindo os diferentes, os menos aptos, mas eu penso que o nosso papel é se abrir para diferença e o que eu quero é a educação e eu acho que eu to no caminho certo.

No que tange à *interatividade*, pode-se observar que é também um aspecto que influencia na centralidade do trabalho docente. Contudo, essa relação de aproximação com o aluno apresenta peculiaridades que podem ser oriundas de uma formação inicial diferenciada. Na fala seguinte a interação deve ser composta por sentimentos, e não “sentimentalismo”.

E4:2009: Então, esse trabalho de tentar melhorar mesmo e de saber olhá-los com outros olhos. Não é fazer amizade. Eu acho que não é esse realmente o papel eu ser amiga do meu aluno, mas tentar que ele se humanize em relação a mim e as outras pessoas, com relação aos outros colegas, a questão da política do respeito. Eu tenho realmente prazer de falar aqui, eu tenho uma boa relação . . . Eu to lá desde 2010, peguei turma do 5º ano que tão desde o 7º ano e tem essa transformação e é muito prazeroso pra mim, então pra mim é um trabalho de humanização permanente.

Salienta-se, nessa instância, que o professor compreende que deve ocorrer uma interação ou aproximação, mas que isso não configura relações de parentesco. O docente, nessa compreensão, se reconhece, também, como um profissional na

relação, e não como uma tia, pai, mãe e/ou cuidador.

Todavia, voltando-se à questão da interatividade, o olhar da relação professor/profissional – aluno é outro. O docente reconhece sua humanidade e a de seu objeto de trabalho. Por sua vez, esse encontro com sua própria humanidade (Tardif, 2012) no outro faz com que não busque separar a dimensão profissional da pessoal.

E1:2009: é um grande encontro comigo mesma como ser humano, é oportunidade que eu tenho de me ver nos outros e de me tornar alguém melhor todos os dias.

E3:2009: todos os dias, eu tenho uma aluna que tava em abrigo, eu tenho uma aluna especial, os professores não queriam, não gostam de receber alunos especiais, com problemas e tudo. Graças a Deus eu sou abençoada, os que eu recebi eu consigo me comunicar com eles, eles me escutam e tudo. Realmente, você se envolve muito, muito emocionalmente.

E4:2009: Eu percebo que pra mim o trabalho docente é uma possibilidade tá permanentemente me humanizando, principalmente dessa realidade do município da rede pública, porque como já foi colocado aqui, os desafios são grandes, . . . que pra mim é um processo de humanização, possibilidade de encontro de diferenças, . . . as cabecinhas são diferentes, as realidades são diferentes e muitas vezes são realidades muito e parece que nós mesmos, enquanto adultos, não temos muita experiência quanto eles têm, principalmente experiência negativa.

Nem sempre essa separação fica tão nítida, conforme se observa no relato:
“E5:2009: quando termina o período letivo eu sofro muito, eu me apego demais àquelas crianças. Dedicção e amor, minha profissão é amor. Você tá perguntando se eu mudaria de profissão? Não.”

Entretanto, o grande marcador de diferenças entre ambos os grupos de professores foi a problemática do *status* profissional. Em síntese, os dois atribuem certo grau de relevância à atividade e/ou tarefa que realizam. E, quanto mais importante a realização da atividade na vida do sujeito, mais central o trabalho se apresenta para ele.

Assim, o *status* profissional aponta para a questão da identidade do trabalhador tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social. Quando questionados sobre a importância do trabalho docente, várias vezes, a assertiva do “ser professor” apresentava-se com a dimensão de que o docente é um profissional. Observou-se um duplo aspecto: a dimensão de autoafirmação profissional e as diversas identidades que estão forjando o *status* docente.

Destaque-se o primeiro aspecto. Esses professores fazem parte de uma geração que foi submetida com mais intensidade ao processo de profissionalização de ensino. Percebem que a docência deve ser um trabalho socialmente reconhecido. E que deve ser realizada por profissionais específicos, que possuem formação longa e especializada.

E1:2009: O resultado do trabalho, quando ele tem essa articulação e essa parceria, me traz crescimentos gigantescos, tanto na história pessoal quanto profissional. Porque a partir do momento em que você está em um ambiente e que as pessoas passam a te respeitar como professor, isso já é um

resultado, quando você consegue se impor enquanto profissional e você não é visto só como a figura da tia.

E3:2009: eu tive estágio, essas coisas, mas não como experiência, não, e foi a oportunidade que eu tive de me encontrar como professora, porque assim, era um modo de ser achar estabilidade, ser da rede municipal, funcionário. Agora com essa experiência vai muito também, não é só a questão do seu sustento, . . . a minha vida como professora eu me vejo muito tranquila. Pra mim, tá em sala, exercer a minha profissão é muito tranquilo.

A forma de inserção na Rede Pública de Fortaleza, dos professores concursados em 2009, ocorreu em uma atmosfera de competição de mercado mais acirrada. Nessas metamorfoses sociais, o que significa ser professor para esses docentes? Quais devem ser as características desse profissional? O que vai demarcá-lo em relação aos de outras profissões?

As respostas apontam para as identidades profissionais desses professores, que alegam assumir papéis de psicólogos, assistentes sociais, médicos etc. Um indicador interessante dessa visão é a compreensão de que o trabalho docente é desafiador. “Ser professor” é estar constantemente superando desafios, de várias ordens.

Portanto, uma unidade de registro que merece ser destacada é o respeito entre os “pares”. Aquele que não se propõe a superar os desafios da docência é considerado pelo grupo como um “dador de aula” apenas, e não um professor. Nessa concepção, não ensina quem quer, é necessário, para isso, obter uma permissão, uma licença, um credenciamento etc.

Logo, quanto mais profissional, mais central o trabalho docente na vida do sujeito. A docência aparece como uma atividade instrumental controlada e formalizada, entretanto, não limitada a essa dimensão (Tardif, 2012).

E2:2009: Não, inclusive, antes, eu até costumo comentar . . . teve um tempo em que eu tentei fugir disso aí. Passei cinco anos numa fábrica de confecção no setor de qualidade, mas eu não me encontrei. Eu realmente me encontrei na sala de aula, eu me encontro na minha sala de aula e eu não me vejo fazendo outra coisa, sinceramente, não me vejo.

Pode-se concluir que o trabalho docente ainda mantém um caráter de centralidade na vida desses professores (2001 e 2009), por diversos motivos. Os grupos pesquisados significam suas atividades a partir da relação com o outro, porquanto, na experiência, o professor deixa de ser o único que ensina. Apesar das dificuldades encontradas, o fato de perceberem que seu trabalho não é alienado faz com que desejem manter-se nessa profissão. Em outras palavras, consideram a docência um trabalho com sentido, algo que será discutido mais adiante.

A partir da análise das narrativas, destaca-se que a atividade docente esteve muito presente nas falas dos grupos pesquisados. Em sintonia com a tese de Tardif (2012), a presença de um “objeto humano” modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador. E, assim, o objeto humano do trabalho docente, em sua interatividade, pode atribuir maior importância ao trabalho na vida desses sujeitos.

No ato de ensinar, o trabalhador da educação transforma, mas também é transformado por seu trabalho. Esse discurso manteve-se constante entre os entrevistados.

O significado do trabalho é central na medida em que seus sentidos individuais, organizacionais e sociais acrescentam valor a alguma coisa, beneficiam quem os realiza e os outros. Salienta-se, dessa forma, que significado e sentido não são dimensões excludentes, mas perspectivas que se afirmam reciprocamente em uma circularidade cultural, que se entrelaçam nas experiências cotidianas.

Os indicadores de sobrevivência, atividade como professor, interatividade e *status* profissional dão indícios da importância que o trabalho assume na vida desses profissionais. Dentre as semelhanças, em ambos os grupos o trabalho docente se mantém central. Contudo, o que alimenta essa centralidade, para ambos, consiste em fatores diferenciados. Para os professores de 2001, sobrevivência, docência e interatividade são os pilares da construção dos significados. Os professores de 2009, por sua vez, ancoram-se na sobrevivência, atividade docente e no *status* profissional (Tabela 3).

Tabela 3 – Centralidade do trabalho

CENTRALIDADE DO TRABALHO	
PROFESSORES DE 2001	PROFESSORES DE 2009
Sobrevivência	Sobrevivência
Docência	Docência
Interatividade	---
---	<i>status</i> profissional.

Fonte: Pesquisa direta (2013).

4.6.2 O trabalho docente e seus sentidos para professores da rede pública de Fortaleza

Chega-se a uma dimensão da pesquisa que responde à seguinte pergunta: quais os sentidos do trabalho docente? Para que isso aconteça, conforme explicitado anteriormente, utilizou-se como aporte teórico e metodológico as pesquisas de Morin (2001, 2007).

Em 2001, a Autora realizou investigações no Canadá, com estudantes de administração e administradores, de caráter comparativo. Em 2007, dando prosseguimento às pesquisas, realizou outra investigação sobre o trabalho e seus sentidos, porém, na realidade brasileira.

Dentre os resultados, Morin (2007) apresentou que o trabalho com sentido tem três grandes dimensões: individual, organizacional e social. A partir do exemplo proposto elaboraram-se os indicadores da respectiva dimensão. As unidades de registro e/ou indicadores foram construídas a partir dos discursos dos sujeitos. Foram elencados satisfação pessoal, independência e sobrevivência, crescimento e aprendizagem, identidade e utilidade na dimensão individual. Na dimensão organizacional encontram-se relacionamento e reconhecimento organizacional. E, por fim, na dimensão social, reconhecimento social e contribuição social (Tabela 4).

Tabela 4 – Unidades de registro e contexto

UNIDADES DE REGISTRO E CONTEXTO			
DIMENSÃO	INDIVIDUAL	ORGANIZACIONAL	SOCIAL
INDICADORES DE SENTIDO	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfação pessoal • Independência e sobrevivência; • Crescimento e Aprendizagem; • Utilidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionamento • Reconhecimento Organizacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento Social • Contribuição Social

Fonte: Pesquisa direta (2013).

Dessa forma, observou-se que os resultados valorizados pelo trabalho são valores relacionados com as finalidades que as atividades assumem para uma pessoa, respondendo-se, dessa forma, ao questionamento acerca dos motivos que a levam a trabalhar. Nessa instância, as perguntas disparadoras que serviram de base para a pesquisa foram: a) o que você espera com a realização do seu trabalho?; b) que recompensas você espera obter ao realizar seu trabalho?; c) cite resultados do seu trabalho docente que o fazem sentir-se bem; e d) o trabalho

docente tem sentido quando?

Destaquem-se, primeiro, as dimensões e indicadores dos professores de 2001 (Tabela 5):

Tabela 5 – Professores de 2001

PROFESSORES DE 2001			
DIMENSÃO	INDIVIDUAL	ORGANIZACIONAL	SOCIAL
INDICADORES DE SENTIDO	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfação pessoal • Independência e sobrevivência; • Crescimento e Aprendizagem; • Utilidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionamento • Reconhecimento Organizacional 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecimento social • Contribuição social

Fonte: Pesquisa direta (2013).

Na dimensão individual, os indicadores de satisfação pessoal, independência/sobrevivência e utilidade mostraram-se mais frequentes. O trabalho docente tem sentido para esses sujeitos quando gera satisfação pessoal:

E4:2001: eu olho o recreio, coisa que todas as professoras dizem assim: "Ninguém quer fazer isso.". Mas eu faço com aquele amor, aquele carinho, porque eu gosto de estar perto das crianças. . . . É assim como se você tivesse sentindo aquela mãe ali, aquela pessoa que olha com o coração. . . . Então ser professora hoje pra mim é assim, é uma realização pessoal.

Não obstante, foi o indicador de utilidade do trabalho que se apresentou com maior frequência e intensidade. O trabalho docente é útil quando provoca mudanças nos alunos, sejam de ordem cognitiva, como a aprendizagem de conteúdos, ou comportamental, a exemplo da melhoria de atitudes.

E2:2001: Olha, quando eu vejo um aluno lendo e sabendo o que está lendo, aquilo é gratificante pra mim. Quando ele entra no mundo letrado de

verdade, ele consegue enxergar naquele momento. Porque antes de saber ler, ele é cego. No momento que ele começa a ler, ele começa a enxergar.

E1:2001: eu me preocupo muito com a questão da disciplina. Você pega um aluno e diz: "Olha, esse aqui não tem jeito não, quê que eu faço?" Aí um dia, você começa a ver diferença. Já tá se interessando, já tá procurando. E aí a mãe chega e diz: "Professora, eu achei fulano melhor, ele tá mais calmo". Não me pergunte o trabalho que eu fiz, que a escola fez, porque sozinho a gente não faz.

E2:2001: mas o resultado do trabalho docente que me faz sentir bem é exatamente esse. De ver o aluno, de ver o progresso do seu aluno, de ver o quanto você realmente transformou aquele pedacinho que você trabalhou. Isso é gratificante.

Na dimensão organizacional encontram-se dois indicadores de construção de sentido no trabalho docente: a) relacionamento e b) reconhecimento organizacional. Devem-se compreender esses aspectos como interligados, haja vista que não basta o relacionamento em si, pode-se observar que o sentido está também articulado ao reconhecimento, tanto na organização, quanto pela comunidade em geral.

O relacionamento com os pares e com outros sujeitos organizacionais fornece sentidos ao trabalho, gerando, dessa forma, um vínculo entre os sujeitos e a sensação de não se estar isolado no ambiente de trabalho.

E1:2001: A gente não trabalha isolado. O trabalho da gente é muito unido. Até demais. Mas é isso, porque as grandes famílias são assim. E todo mundo sofre, tem um aluno da professora tal, e todo mundo se mobiliza, se

engaja. E você vê aquilo tudo mudar. Aquilo que parecia trágico, aquilo que parecia o fim do mundo, você começa a ver tudo sendo resolvido da melhor maneira . . . E eu te digo que isso é graças a gente, . . . O trabalho começa desde a hora que o aluno entra na escola, vai porteiro, merendeira, toda a escola. Aí eu me realizo quando eu vejo que eu não to num lugar isolado, frio. E sim um lugar bem quente, uma panela de pressão. Eu fervendo.

Esses vínculos que são estreitados entre os atores da organização se fortalecem por meio de uma “solidariedade na organização”, como se observa a partir do relato transcrito na sequência:

E1:2001: Porque nosso trabalho envolve um número muito grande de pessoas. Aliás, queria até citar, um aluno meu sofreu um acidente. Professora [X] socorreu e a gente esperava que no outro dia viesse, eita, no outro dia a mãe vai vir soltando os cachorros, o que a gente vai fazer? Mas aí a escola . . . Aí as meninas do apoio levaram pro posto de saúde. Quer dizer, é aí onde entra a questão, elas têm que fazer isso. Eu esperava a mãe vir e um processo nas minhas costas. Porque tudo é o professor. . . . Então todas essas coisas compensam, porque realmente a gente se une dentro da escola, trabalha às vezes focado em cima de um aluno. Teve um problema de uma menina que a gente teve que ir atrás de todas as instâncias jurídicas pra resolver o problema. . . . Essa coisa da união, você vê, um aluno indisciplinado começar a melhorar. A solidariedade que existe entre colegas, eu digo que é o ambiente de trabalho.

Outro indicador de construção de sentido foi o reconhecimento, dividido em duas extensões: o reconhecimento na organização e o reconhecimento social. Nos discursos dos professores de 2001, o segundo apareceu com maior frequência:

E2:2001: essa semana eu sentei num restaurante, e quando eu olhei pro lado tinha uma menina chamada . . . , com toda a maquiagem da noite passada, tinha dormido com ela, da formatura dela no curso de Enfermagem. Ela pediu pra eu levantar, "Você pode levantar?", eu tava na mesa vizinha. Aí eu levantei e ela disse: "Eu só queria lhe abraçar, a senhora me conhece?", eu falei" claro.

E1:2001: é muito bom quando você vê um dia, você andando em algum lugar, você ouve alguém chamar teu nome, gritar, você olha às vezes e não reconhece. Como uma vez eu tava descendo do ônibus e ouvi "Tia [X], Tia [X].

Porém, esse reconhecimento social se estende de forma mais ampla para professores que estão próximos a sua aposentadoria. Pode-se observar na fala que segue o medo do esquecimento social. Vale destacar que a entrevistada, durante a pesquisa, encontrava-se dando entrada ao processo de aposentadoria.

E2:2001: existe a recompensa da gente terminar o nosso trabalho com uma aposentadoria digna. . . . ninguém ter pena da gente, quando a gente chegar ao final da carreira, que é triste. A recompensa pra gente não ser esquecido pelos próprios colegas. Nós somos completamente esquecidos. Então isso pra recompensar, né.

No concernente à dimensão social se encontrou a contribuição social como construtor de sentido.

E2:2001: Mas a gente espera que na verdade esses alunos, essas crianças, elas possam ser felizes, e uma das coisas que eu mais fico feliz é que eu sei que elas continuam vivas. E é integralmente vivas, porque nós temos um quadro de tristeza porque elas são mortas. E ex-alunos da escola, que eu esperava que eles estivessem bem, e quando eu olhei na televisão, no jornal, estavam mortos. Alguns passam bem pouco tempo. Então eu espero que realmente eles estejam vivos, que eles consigam terminar.

E5:2001: Eu sempre acredito que nós temos esse poder de conseguir transformar, mudar muitas vidas. Alunos que usam droga, aquele trabalho de família, a gente se une naquele trabalho coletivo e consegue até tirar aquele aluno lá da droga. Depois ele vem dar o depoimento. Pais de alunos, alunos que já passaram por nossa escola e voltam pra testemunhar. Então isso é o que mais me gratifica. Demais, demais. A mudança de comportamento. Então a gente conseguiu transformar esse aluno, que é o nosso vizinho. Vai conviver com os meus filhos. Nós precisamos cuidar deles.

A partir dos relatos pode-se observar que os docentes têm uma visão de melhoria da sociedade. Entretanto, observa-se que nos relatos dos professores de 2009 esse indicador apareceu com mais intensidade. Isso não implica afirmar que os professores de 2001 não tenham o “social” como problema. O sentido pode ser aqui observado, entretanto, em intensidades diferentes.

Nesse sentido, passa-se para os professores de 2009. Na dimensão individual encontra-se independência/sobrevivência, crescimento/aprendizagem e utilidade. Quanto à dimensão organizacional, o indicador relacionamento foi mais presente, e, na perspectiva social, foram intensos os indicadores reconhecimento social e contribuição social (Tabela 6):

Tabela 6 – Professores de 2009

PROFESSORES DE 2009			
DIMENSÃO	INDIVIDUAL	ORGANIZACIONAL	SOCIAL
INDICADORES DE SENTIDO	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfação pessoal • Independência e sobrevivência; • Crescimento e Aprendizagem; • Utilidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionamento • Reconhecimento Organizacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento social • Contribuição social

Fonte: Pesquisa direta (2013).

No que tange à dimensão individual, os indicadores de *independência e sobrevivência* foram notoriamente marcantes. O trabalho é fonte de renda primária, uma vez que, seu exercício em um regime de trabalho de 240h impossibilita que o professor busque, de forma constante, outras fontes de renda equivalente. Logo, o trabalho docente tem sentido, pois:

E1:2009: ele dá a oportunidade da minha estabilidade em relação ao trabalho, afinal de contas, é desse trabalho que eu consigo sustentar os meus filhos, eu não posso deixar isso de fora, porque realmente isso é muito importante.

Os indicadores crescimento/aprendizagem foram outro aspecto de grande relevância. Porém, esse crescimento é compreendido em duas perspectivas: crescimento pessoal, fruto das experiências, e crescimento profissional, em razão da aquisição de um repertório necessário para o desenvolvimento da docência, conforme se pode observar nos relatos transcritos na continuidade:

E5:2009: eu vejo muito isso como um crescimento pessoal do profissional. Pra mim é o crescimento. Pessoal porque a gente aprende muito com aqueles alunos, você pensa, "o professor só ensina" e, na verdade, não, ele aprende mais, aprende muito. Todo dia tem um aprendizado. . . . Nunca tinha ouvido falar, um menino de sete anos tem esse conhecimento. Eles têm um conhecimento de mundo às vezes maior, uma bagagem maior do que a nossa. Eles sabem coisas que eu fico realmente muito assustada, sabe?

E7:2009: é um desafio, mas ao mesmo tempo eu acho gratificante, porque é um local em que eu aprendo muito com os meus alunos, apesar de às vezes ser um aprendizado duro, que dói, mas você aprende. Tem coisas que eles relatam que você fica assim, "meu Deus do céu, uma criança tão pequena já tem um histórico de vida tão cruel", isso, assim, dói na gente.

O indicador utilidade apareceu com muita frequência. Contudo, de forma transversal, o que dificulta sua criação como indicador específico de uma dimensão. O trabalho "útil" é aquele percebido como útil para o indivíduo, a organização e a sociedade. Vejam-se alguns exemplos:

E6:2009 Então, assim, essa gratidão, esse reconhecimento humano, não só profissional, mas humano, ver que eu fiz a diferença através do meu trabalho na vida de outras pessoas, né credicard não, mas não tem preço.

E2:2009: A recompensa pra mim é quando eu percebo que, eu consigo perceber uma mudança nas atitudes, mesmo sendo crianças, mas quando você consegue perceber uma atitude, uma capacidade assim de refletir,

porque a gente se engana achando que uma criança pequena não é capaz de fazer uma reflexão

Quanto à segunda dimensão investigada, a organizacional, pode-se observar na amostra que a sensação de utilidade, a possibilidade de relacionamento com outros e o reconhecimento são fatores de construção de sentidos. Um fator que enriquece os sentidos do trabalho docente na organização é o relacionamento com os pares, o núcleo gestor e a família.

Todavia, como os profissionais estavam no estágio probatório, pode-se perceber que esses fatores estiveram ausentes nas falas. A instabilidade no espaço escolar enfraquece os laços organizacionais e a possibilidade de se desenvolver relacionamentos. Os professores recém-admitidos vivenciam esse receio de modo mais intenso. Nesse sentido, a escola, enquanto ambiente propício para a construção de relações saudáveis, torna-se um *lócus* de passagem profissional.

E7:2009: um colega vê seu trabalho e fala "eu gosto do seu trabalho, eu admiro o seu trabalho". Então isso pra mim não tem coisa mais gratificante que recompense mais que você sentir que você fez o seu trabalho, cumpri a minha missão.

Os sujeitos reconhecem a importância dessa variável e o quanto é relevante para conferir sentido ao trabalho. Todavia, não conseguiram ainda amadurecer essas relações.

Por sua vez, foi na dimensão social que se encontraram os maiores marcadores e construtores de sentidos do trabalho docente para os professores de 2009. De acordo com o destacado anteriormente, discute-se, aqui, o reconhecimento

social e a contribuição social.

O reconhecimento da sociedade, em geral, a importância que a comunidade atribui ao trabalho do professor, torna-se uma porta de entrada para a construção de sentidos. Para Bendassoli (2012), a psicodinâmica do trabalho tem chamado atenção para o nexo entre falta de reconhecimento e processos de sofrimento, adoecimento e despersonalização. Por outro lado, tem mostrado a relevância do reconhecimento nos processos de construção de significados/sentidos, mediando a relação do sujeito com o outro no contexto de trabalho, inscrevendo-o numa história coletiva e em circuitos de utilidade (valor).

E2:2009: A gente não vive, se você não é reconhecido, eu falo nem tanto financeiramente, isso a gente sabe que é a parte mais débil, mas assim, pelo menos, reconhecido pelo trabalho que você tá fazendo, que alguém chega, que alguém percebe e reconhece aquele trabalho que você faz, isso é a recompensa, eu acho que isso é um motivo pra gente sempre continuar tentando fazer o melhor, pra melhorar, pra mim a recompensa é isso, esse reconhecimento.

E5:2009: Fiquei tão admirada e feliz, não tem reconhecimento melhor do que isso, o reconhecimento dos pais. Na reunião meus alunos tudo pedindo pra eu ensinar o terceiro ano, isso é muito gratificante. Reconhecimento dos pais e ver os alunos progredindo.

Pode-se observar que o reconhecimento reafirma a existência do indivíduo, estimula sua identificação com o objeto, lugar ou pessoa, além de romper com uma racionalidade estritamente econômica, que leva em consideração a interação

simbólica entre sujeito-objeto-contexto, conforme se pode observar no relato que segue:

E7:2009: Pra mim a maior recompensa é dos pais, eles chegam no final do ano e te agradecem e falam pros outros professores, isso é muito bom. Meu trabalho não teria sentido se chegasse no final do ano e eu não recebesse assim um elogio de um pai e se eu não visse também o resultado do meu trabalho. Todo mundo sabe o que você fez, todo mundo tem consciência do que você fez, então quando você realmente se propõe a trabalhar, a fazer diferente, você faz.

Por fim, dentre os indicadores de sentido do trabalho docente para os professores de 2009, foi na contribuição social que se pode observar maior frequência de falas nessa direção para a construção do sentido:

E1:2009: de trabalhar com a realidade da sociedade, as mais diversas, da droga, à prostituição, ao abandono, e fazer disso uma oportunidade diária de fazer a diferença na vida de muitas pessoas, seja como pessoa, seja como profissional, conduzindo essa pessoa a um crescimento, levando a ela a abrir outras janelas na vida, onde ela possa enxergar a vida sobre outras perspectivas.

E4:2009: Minimizar a questão da dificuldade de convivência dos alunos, porque eles tentam impor dentro de sala de aula, no convívio com os colegas, os conflitos que talvez eles vivenciem na comunidade em que eles vivem. . . . Então, assim, minimizar esses conflitos pra mim é uma recompensa muito grande.

E6:2009: ser professor hoje é você ter aptidões as mais diversas pra atender à sociedade nas mais diferentes demandas, seja ela na carência social, seja ela na carência psicológica, seja na carência de saúde e a educação abraça tudo isso, . . . nós assumimos muitos papéis, não só o papel de assumir conteúdos, não só o papel de tá ali como professor, pura e simplesmente professor dando a sua aula, não tem como ser assim, hoje não, não dá.

E6:2009: Resgatar alunos que estavam fora da escola, sabe, ver esses alunos agora beirando o 9º ano, alunos que foram repetentes durante três anos, repetentes porque não frequentavam, alunos fora da escola por negligência de pais e vê esses alunos dentro da escola, vê que o meu trabalho contribuiu para a ascensão deles.

E7:2009: Essa pra mim é a maior gratificação que eu tenho nesse meu trabalho, é a possibilidade de ver um aluno crescer e sonhar que um dia ele vai sair daquela vida miserável.

Diversos foram os discursos que apontaram que a construção do sentido do trabalho docente vai além das questões individuais e organizacionais. Ficaria redundante para o leitor expô-las todas aqui.

Em síntese, quais os marcadores de sentidos para os grupos de 2001 e 2009 segundo a amostra?

Para o grupo de 2001, encontraram-se os indicadores satisfação pessoal, independência/sobrevivência, utilidade (dimensão individual), relacionamento, reconhecimento organizacional (dimensão organizacional) e reconhecimento social (dimensão social).

Neste estudo, a satisfação pessoal implica um trabalho no qual o indivíduo percebe sua atividade como um desafio a ser superado, mesmo que esse desafio seja fazer com que a criança consiga aprender a ler e escrever: Portanto, a sensação de gostar do que faz, perceber esse fazer como algo desafiador e sentir-se contribuindo com o processo educacional compõem o construtor satisfação pessoal.

O caráter de independência e sobrevivência esteve muito presente nas verbalizações dos professores de 2001. A utilidade do trabalho, por sua vez, foi a grande marca das narrativas, conforme se pode observar. Essa utilidade é caracterizada pelo reconhecimento no contexto escolar. Esse indicador pode ser discutido na perspectiva de reconhecimento organizacional. Um trabalho útil é um trabalho reconhecido na organização.

Quando o docente percebe o processo do início ao fim, o sentido de utilidade do trabalho na organização escolar se torna um fator de reforço, indicando a importância de reconhecimento no seio da escola em relação aos fins do trabalho docente.

Pode-se observar a importância atribuída às relações de companheirismo e solidariedade que se formaram nesse grupo de profissionais. Os professores de 2001 valorizam, significativamente, a qualidade das relações vividas no âmbito escolar. Esses profissionais já estão trabalhando juntos há mais de cinco anos e o relacionamento se torna uma importante fonte de sentido do trabalho.

No que tange à dimensão social, a intensidade dos relatos não foi tão grande nesse grupo, quando comparados às falas dos professores de 2009. Vale ressaltar, se comparada às duas dimensões anteriores, a perspectiva social apareceu em

menor escala. Contudo, afirmar a diferença de intensidade não significa afirmar que não houve indicadores com esse direcionamento. Seria um equívoco tal conclusão.

Assim, variáveis como o tempo de serviço, a formação inicial e a forma de inserção laboral parecem interferir nos processos de construção de sentido. Os resultados valorizados pelos professores de 2001 estavam impregnados de experiências individuais e do contexto organizacional.

No grupo de 2009, encontrara-se independência/sobrevivência, crescimento/aprendizagem, utilidade (dimensão individual), relacionamento (dimensão organizacional), reconhecimento e contribuição (dimensão social) como indicadores de sentido do trabalho docente.

No concernente ao indicador crescimento e aprendizagem, os sujeitos atribuem sentido ao trabalho à medida que esse trabalho explora seu potencial. Contudo, a compreensão de crescimento deve, aqui, referir-se à capacidade de se fornecer respostas satisfatórias às situações previstas e imprevistas do trabalho docente.

Esses indicadores precisam ser mais bem explicitados. Esteve presente nas falas o crescimento profissional, e se pode depreender que grande parte dos participantes do último concurso ainda não teve a oportunidade de galgar posições de gestor/diretor.

A noção de aprendizagem, por sua vez, apresentou uma dupla perspectiva: aquisição de um repertório de ações que os transformam em especialistas da prática docente; e vivência de experiências que os fazem crescer na sua individualidade e humanidade.

A questão do relacionamento (dimensão organizacional) esteve ligada à *identidade profissional*. Um trabalho com sentido fornece identidade a quem o exerce. Quando questionados (as) sobre as recompensas do trabalho docente, muitos entrevistados ofereceram respostas que apontaram para o seu reconhecimento enquanto profissional da educação.

O “ser professor” enquanto profissional mostrou-se uma preocupação por parte dos entrevistados, talvez por estarem no início de sua carreira profissional e pela desvalorização vivenciada pela categoria. O trabalho tem sentido na medida em que forja a identidade profissional. Quando não se sentem valorizados como uma categoria profissional isso reflete no sentido de seu trabalho.

A necessidade de autoafirmação profissional nos discursos foi mais constante nos entrevistados de 2009. O respeito gerado pelo trabalho e o reconhecimento tornam-se marcos dessa identidade profissional, que, por sua vez, são geradores de sentidos *do* e *no* trabalho.

Para a análise dos sentidos do trabalho docente para esse grupo, há que se fazer algumas considerações: as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia são relativamente novas se comparadas àquelas de cursos mais antigos e outras licenciaturas, por conta, principalmente, da pouca idade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que data de 1996. Assim, tem-se aproximadamente duas décadas de experiências a partir dessas prerrogativas. As tendências pedagógicas propostas pelos cursos passaram por um processo de conflito com a realidade educacional.

As propostas pedagógicas, a partir de 2005, para os egressos de Pedagogia começaram ser ressignificadas. Um dos motivos para isso foi a implantação das

Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia no âmbito da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Os conceitos de tradicional, construtivismo, sociointeracionismo vinham sendo confrontados com a dinâmica educacional brasileira.

Os grandes indicadores de sentido para os professores de 2009 foram o reconhecimento social e sua contribuição social. Observou-se que algumas ações, para ter sentido, tinham de extrapolar os muros da escola e mantinham uma linha tênue sobre o que, de fato, é o papel do professor hoje. Para esses professores, desvincular as demandas sociais de seu trabalho é tirar-lhe o sentido.

Em síntese, os indicadores de sentidos do trabalho estiveram presentes nos dois grupos pesquisados. Contudo, na análise dos relatos dos professores de 2001, as dimensões individual e organizacional estiveram mais presentes. Do ponto de vista individual, a formação inicial pode ser um importante fator que orientou a construção dos sentidos. Do ponto de vista organizacional, o tempo de trabalho e as relações construídas justificam a valorização que esses sujeitos atribuem ao seu trabalho, que lhes possibilita relacionar-se com outros.

Os professores de 2009, por sua vez, apresentaram mais indicadores das dimensões individuais e sociais. No que tange à variação de sentidos em relação ao primeiro grupo, o fato de terem tido uma formação inicial diferente e outra visão do ato pedagógico possivelmente influenciou na forma de encarar seu trabalho, não atribuindo sentido a uma ação que desconsidera o social.

Um trabalho que significa algo é aquele que gratifica quem o realiza, que dá a sensação de estar vivo e não pode ser feito de qualquer forma. Percebe-se a riqueza de signos e sentimentos que orientam tais ações. Assim, tais discursos

apontam para práticas sociais que subsistem nas escolas de Fortaleza. Observou-se o sentido da sobrevivência, do labor, do fardo. Entretanto, esses discursos estiveram perpassados pelas dimensões simbólicas, como as de que esse trabalho tem aspectos “para além dos conteúdos formais (E5:2009)”.

Uma marca das atuais relações de trabalho é o empobrecimento social de seus significados e sentidos. Contudo, nas experiências relatadas pelos professores observa-se que tal atividade ainda é permeada por uma gama de valores e atributos ao seu fazer. E que o tempo de serviço e as condições de trabalho são fatores que influenciam diretamente na construção desses signos e sentimentos. Esses constructos, por sua vez, podem não representar o universo dos professores, mas apontam para a natureza do trabalho docente que, devido a sua complexidade, consegue comportar uma diversidade de significados e sentimentos contraditórios.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre o trabalho docente tem peculiaridades que a distinguem de outras modalidades de investigação sobre trabalho. Conforme evidenciado por Tardif (2012), a presença humana como objeto do trabalho altera a natureza do mesmo, premissa, essa, que pode ser observada na pesquisa.

O objetivo central da investigação foi procurar identificar os significados e sentidos do trabalho docente para professores da rede pública de Fortaleza. Considera-se que o objetivo foi alcançado. Contudo, alguns aspectos merecem ser destacados.

Dentre os pontos que merecem atenção, faz-se necessário destacar a clássica discussão entre sentido e significado. Durante a revisão de literatura, pôde-se perceber que parte das pesquisas não tem clareza teórica quanto aos constructos e suas origens epistemológicas. Um dos motivos para essa realidade é que tais conceitos oscilam entre diferentes áreas do conhecimento, passando pela Sociologia, Linguística, História e Psicologia. Assim, constata-se o quão dificultosa é sua delimitação e sua definição.

Nesse sentido, optou-se por realizar um recorte teórico a partir das contribuições da Psicologia. Por significado, levou-se em consideração a importância e a centralidade (MOW, 1987 como citado em Tolfo & Piccinini, 2007), e, por sentido, o sentimento atribuído à realização do trabalho (Morin, 2001, 2007).

Não obstante, o trabalho docente mantém um caráter de centralidade na vida dos professores. Esta pesquisa sugere a ampliação e o aperfeiçoamento de instrumentos, também quantitativos, que venham a expandir o universo dos sujeitos

pesquisados e permitam discutir as relações entre condições de trabalho e qualidade de ensino. Além do mais, para uma melhor compreensão do fenômeno, precisava-se também de uma investigação em diferentes classes sociais.

Pode-se observar que a formação inicial e continuada, o tempo de serviço, as mudanças na legislação em vigor e as experiências vivenciadas pelos professores constituem fatores importantes na construção dos sentidos do trabalho.

Dentre as limitações e dificuldades enfrentadas na pesquisa, há que se destacar as encontradas em relação ao acesso à prefeitura de Fortaleza. O início da investigação aconteceu em um momento de transição de gestão, o que, de certa forma, interferiu em sua autorização por parte da Secretaria Municipal de Educação. Outro aspecto a ser destacado diz respeito à elaboração de um instrumento que pudesse verificar o objetivo proposto, pois, conforme destacado, existe uma imprecisão na literatura entre os conceitos de significado e sentido.

A partir dessas considerações, infere-se que os resultados apontam para a necessidade de realização de novas pesquisas e de criação de políticas públicas educacionais que atendam de forma contundente às demandas educacionais. E que tenham, por sua vez, uma atenção específica para o profissional da educação, respeitando sua singularidade profissional e a natureza de seu trabalho.

REFERÊNCIAS

- Amorim, K. de S., Rossetti-Ferreira, M. C. (2008). Dialogismo e a investigação de processos desenvolvimentais humanos. *Paidéia*, vol.18, n.40, pp. 235-250.
- Andrade, S.; Tolfo, S.; Dellagnelo, E. H. L. (2012). Sentidos do trabalho e racionalidades instrumental e substantiva: interfaces entre a administração e a psicologia. *Revista de Administração Contemporânea*. [online], vol.16, n.2, pp. 200-216.
- Antunes, R. (2003). *Adeus ao trabalho: Ensaio sobre as metamorfoses* (14a ed.). São Paulo: Cortez.
- Antunes, R. (2009). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho* (5a ed.). São Paulo: Boitempo Editorial.
- Bardin, L. (2011) *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bauman, Z. (1998). *O mal-estar da pós-modernidade*. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Bauman, Z. (2007) *Tempos Líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Bendassoli, P. F. (2012). Reconhecimento no trabalho: perspectivas e questões contemporâneas. *Psicol. estud.*, v.17, n.1, pp. 37-46.
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Universidade Estadual de Campinas, Nº 19, p.20 – 28, jan/fev/Mar/Abr.
- Castro, A. M. D. A. (2007). Gerencialismo e Educação: Estratégias de Controle e Regulação Escolar. In A. Cabral, Neto, A. M. D. A. Castro, M. França, & M. A. de Queiroz (Orgs.). *Pontos e Contrapontos da Política Educacional*. Brasília: Liber Livro.
- Castro, T. G. de, Abs, D., & Sarriera, J. C. (2011). Análise de Conteúdo em Pesquisas de Psicologia. *Revista Psicologia: Ciência e Profissão*, vol. 31, n. 4, pp. 814-825.
- Coutinho, M. C. *et al.* (2007). Identidade e Trabalho na Contemporaneidade: Repensando articulações possíveis. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, ed. 19, Vol. Especial 1, pp. 29-37.
- Coutinho, M. C. *et al.* (2009). Sentidos do Trabalho contemporâneo: as trajetórias identitárias como estratégias de investigação. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 12, n. 2, pp.189-202.

- Gaio, R., Carvalho, R. B. de, & Simões, R. (2008). Métodos e Técnicas de Pesquisa: a metodologia em questão. In R. Gaio. *Metodologia de Pesquisa e Produção de Conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro.
- Ghiraldelli Junior (2008), Paulo. *História da Educação Brasileira / Paulo Ghiraldelli Jr.* – 3ª. Ed. – São Paulo: Cortez.
- Goulart, P. M. (2009, maio/agosto). Adaptação do questionário sobre significados do trabalho (QST) para o Brasil. *Estudos de Psicologia*, 14(2), pp. 123-131.
- Imbernon, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996)*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Recuperado em 10 abril, 2013, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lima, I. B. de (2004). *Neoliberalismo, mundo do trabalho e formação docente: a política intervencionista do Banco Mundial*. IN: Mundo do trabalho: debates contemporâneos. Fortaleza: Editora UFC, 2004.
- Marx, K. (1998). *A Ideologia Alemã* [Introdução de Jacob Gorender] (C. de C. e Costa, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Medeiros, João Bosco (2009). *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas/ João Bosco Medeiros*. -11. Ed. – São Paulo: Atlas.
- Morin, E. M. (2001). Os sentidos do trabalho. *Rev. adm. empres.*, v. 41, n. 3, pp. 08-19.
- Morin, E. M. (2007). O Trabalho e seus Sentidos. *Psicol. Soc.*, v.19, n.spe, pp. 47-56.
- Navarro, V. L., & Padilha, V. (2007). Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. *Psicol. Soc.*, v.19, n.spe, pp. 14-20.
- Nogueira, Conceição (2008) . *Análise(s) do discurso: diferentes concepções na prática de pesquisa em psicologia social*. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. vol.24, n.2, pp. 235-242.
- Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. Portal Mec. Recuperado em 20 dezembro, 2013, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf
- Saviani, D. (2008). *História das idéias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados.

Silva, Sérgio (2001). *Thompson, Marx, os Marxistas e os Outros*. IN: THOMPSON, E.P. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos* / E.P. Thompson ; organizadores: Antonio Luigi Negro e Sergio Silva.- Campinas, SP: editora da UNICAMP.

Tardif, M. (2011). *A divisão do trabalho educativo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Tardif, M. (2012). *O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (7a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Tardif, M. (2013, abril/junho). A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 123, pp. 551-571. Recuperado em dia mês, ano, de <http://www.redalyc.org/pdf/873/87328002015.pdf>

Tolfo, S. da R., & Piccinini, V. (2007). Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. *Psicol. Soc.*, v.19, n.spe, pp. 38-46.

Thompson, E. P. (1987). *A formação da classe operária inglesa* (D. Bottman, Trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Thompson, E. P. (2001). A História vista de baixo. In A. L. Negro, & S. Silva (Orgs.). *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

Weber, M. (1985). *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* (4a ed.). São Paulo: Livraria Pioneira.

ACESSOS DE MEIOS ELETRÔNICOS

FORTALEZA, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em <<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/>> Acessado em: 02/01/2012 as 18:45



ANEXOS
APÊNDICE - A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA - UNIFOR

SIGNIFICADOS DO TRABALHO DOCENTE PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL
- I NA CIDADE DE FORTALEZA

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Marcizo Veimar Cordeiro Viana Filho
Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que irá investigar os *significados do trabalho docente para professores do Ensino Fundamental – I na cidade de Fortaleza*. Ao participar desta pesquisa você participará de um grupo focal que discutirá os significados do trabalho docente

Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciado as entrevistas sem nenhum prejuízo para você. O tipo de procedimento apresenta um risco mínimo que será reduzido pela formas como o grupo será conduzido. Vale salientar que, será mantido o sigilo quanto à identidade do entrevistado.

Os benefícios esperados com o estudo são no sentido de descrever como os professores do Ensino Fundamental I da Rede Pública estão significando seu trabalho, para a partir de então, propor planos de ações que busquem criar situações propícias para o bom desempenho de sua prática docente.

Todas as informações que o(a) Sr.(a) nos fornecer ou que sejam conseguidas por meio dos questionários e/ou entrevistas serão utilizadas somente para esta pesquisa. Suas respostas ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum dos questionários nem quando os resultados forem apresentados.

Durante o andamento da pesquisa, se por qualquer motivo resolver desistir, terá toda a liberdade para retirar o seu consentimento, sem prejuízo pessoal e institucional.

Em caso de dúvidas, estarei à sua disposição para os devidos esclarecimentos, podendo contatar-me pelo telefone celular (85) 8858-7837 / (85)9657-4434 e no endereço, Rua Comendador Acioly, 99 altos, Bairro – Centro, CEP -60040-050. Se desejar obter informações sobre os seus direitos e os aspectos éticos envolvidos na pesquisa poderá consultar o Comitê de Ética da Universidade de Fortaleza, Ce. Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – COÉTICA - Universidade de Fortaleza. Av. Washington Soares, 1321, Bloco da Reitoria, Sala da Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 1º andar. Bairro Edson Queiroz, CEP 60811-341. Telefone (85) 3477-3122, Fortaleza, Ce.

Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, e receberá uma cópia deste Termo.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, portador(a) da cédula de identidade _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa. E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Fortaleza-Ce., _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante

Marcizo Veimar Cordeiro Viana Filho
Pesquisador-Mestrando da UNIFOR

Assinatura do Participante

Marcizo Veimar Cordeiro Viana Filho
Pesquisador-Mestrando da UNIFOR

Endereço: Av. Washington Soares 1321 - Bloco da Reitoria

Bairro: São Vicente - Edson Queiroz CEP: 60811-341

UF: CE Município: FORTALEZA

Telefone: (85) 3477-3122

E-mail: contato@unifor.br

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SIGNIFICADOS DO TRABALHO DOCENTE PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I NA CIDADE DE FORTALEZA

Pesquisador: Marcizo Veimar Cordeiro Viana Filho

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 11580413.0.0000.5052

Instituição Proponente: Fundação Edson Queiroz

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 355.536

Data da Relatoria: 09/08/2013

Apresentação do Projeto:

O respectivo projeto tem por objeto a investigação sobre os significados que os professores da rede pública de Fortaleza vem atribuindo ao seu ofício. No contexto da crescente precarização das condições de trabalho como a falta de remuneração adequada, mudanças estruturais da legislação para com a formação dos profissionais da educação, uma qualificação inadequada às necessidades do processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessário investigar que significados o trabalho docente vem assumindo a partir de tal conjuntura.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar os significados do trabalho docente para professores do Ensino Fundamental I na cidade de Fortaleza;

Objetivo Secundário:

1.1. Analisar as mudanças ocorridas, na passagem do século XX para o século XXI, nos processos de trabalho do trabalhador da educação; 1.2.

Discutir os efeitos da reestruturação produtiva do capital na formação dos pedagogos após a implantação da LDB de 1996; 1.3. Explicitar através de seus discursos os significados atribuídos pelos professores do Ensino Fundamental I ao seu

Endereço: Av. Washington Soares 1321 Bloco da Reitoria

Bairro: sala da VRPPG - Edson Queiroz

CEP: 60.811-905

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3477-3122

Fax: (85)3477-3056

E-mail: coetica@unifor.br

Continuação do Parecer: 355.536

trabalho em escolas públicas, na cidade de Fortaleza

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: do Parecer

Ressalta-se, que o desenvolvimento desta pesquisa oferece riscos mínimos de ordem moral, física ou psicológica aos participantes. Para isso, os dados coletados, bem como a identificação pessoal dos participantes, serão tratados com sigilo e zelo durante exercício e apresentação da pesquisa. Também será assegurado o livre arbítrio na participação do estudo.

Benefícios:

Tai pesquisa poderá trazer como benefícios um diagnóstico das percepções que os sujeitos tem de seu trabalho para, desse modo, poderem ser elaboradas propostas de intervenção da realidade que busquem atender as necessidades dos professores. Diante de um quadro de precarização das condições de trabalho da educação municipal de Fortaleza, faz-se necessário uma análise que busque uma radiografia consistente da realidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Será usada como metodologia a técnica de grupos focais, com o uso de algumas perguntas norteadoras:

a)Quais os significados atribuídos ao trabalho pelos professores do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)na cidade de Fortaleza? b) Qual a importância que o trabalho docente tem na vida desses sujeitos? O trabalho ainda tem uma dimensão de centralidade na vida dos indivíduos?. Portanto, na tentativa de problematizar as questões anteriormente destacadas, alguns passos fazem-se necessários. A pesquisa terá dimensão qualitativa. A amostra será constituída por professores da rede pública de Fortaleza que atuam no segmento do Ensino Fundamental. Serão investigados professores/as das Escolas Públicas da cidade de Fortaleza que atuam no Ensino Fundamental - I. Serão realizados (2) dois grupos focais, sendo que, conforme as prerrogativas da técnica, cada grupo terá em média de 8 à 12 participantes. A amostra total será composta de aproximadamente 16 à 24 professores (as) que aceitarem participar da pesquisa através da participação nos grupo focais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos necessários encontram-se em anexo.

Recomendações:

Não há recomendações a serem feitas ao projeto de pesquisa.

Endereço: Av. Washington Soares 1321Bloco da Reitoria
Bairro: sala da VRPPG - Edson Queiroz CEP: 60.811-905
UF: CE Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3477-3122 Fax: (85)3477-3056 E-mail: coetica@unifor.br

UNIVERSIDADE DE
FORTALEZA (UNIFOR)/
FUNDAÇÃO EDSON QUEIROZ



Continuação do Parecer: 355.536

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sugere-se a Aprovação.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O colegiado está de acordo com o parecer da relatoria quanto a Aprovação do projeto de pesquisa visto atender às determinações da Res. CNS/MS 196/96.

FORTALEZA, 09 de Agosto de 2013

Assinador por:

Marilia Joffily Pereira da Costa Parahyba
(Coordenador)

Endereço: Av. Washington Soares 1321 Bloco da Reitoria
Bairro: sala da VRPPG - Edson Queiroz CEP: 60.811-905
UF: CE Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3477-3122 Fax: (85)3477-3056 E-mail: coetica@unifor.br



Prefeitura de
Fortaleza

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Ofício GS N° 283 /2013

Fortaleza, 18 de março de 2013.

Prezada Senhora,

Cumprimentando-a cordialmente, e em resposta a solicitação formalizada nesta Secretaria através do processo nº 2901153504860/2013, o qual solicita autorização para aluno Marcizo Veimar Cordeiro Viana Filho, realizar pesquisa de campo intitulada: "Significados do Trabalho Docente para Professores do Ensino Fundamental I", nas seguintes EMEIF's Professora Bernadete Oriá de Oliveira e Rachel de Queiroz, informamos que a referida solicitação está autorizada.

Lembramos que, deverão ser feitos os agradecimentos à PMF, e que a cópia da versão final deverá ser encaminhada a SME.

Sem mais para o momento, renovamos votos de estima e consideração.

Atenciosamente,



Ivo Ferreira Gomes
Secretário Municipal da Educação

Ivo Ferreira Gomes
Secretário Municipal de Educação

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO-SME
CNPJ 04 919 081/000189
Av Desembargador Moreira, 2875
Dionísio Torres - CEP 60 170-002
Fortaleza - Ceará

Imo. Sr
Drª. Terza Gláucia Rocha Matos
Profª. Orientadora do Curso de Mestrado em Psicologia na Universidade de Fortaleza - UNIFOR

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Avenida Desembargador Moreira, 2875, Dionísio Torres
Fortaleza-Ceará - Cep: 60170 - 002
Telefone: (85) 3459.5999 / FAX: (85) 3433.3587