



MEMÓRIA E TRAJETÓRIA DO TRABALHADOR TEMPORÁRIO EM EDUCAÇÃO: SABERES E AUTONOMIA OU SUBMISSÃO?

Rosalir Viebrantz¹

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Universidade do Texas – Austin – Bolsa CAPES – UT

r.viebrantz@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo é o resultado da experiência, da autora, com os trabalhadores temporários em educação, e dos debates realizados recentemente no curso de Doutorado na PUC/RS e na Universidade do Texas - Austin - UT. Porém este texto objetiva estudar a profissionalização e a proletarização do trabalho docente, bem como, discutir sobre os saberes da epistemologia da prática, ou seja, os saberes dos professores e a construção da autonomia profissional. O texto originou-se a partir de alguns questionamentos por ex: Qual a relação entre trabalho e a informalização? Como aconteceu no decorrer da história a profissionalização e proletarização do trabalho docente? Como os educadores constroem seus saberes e sua autonomia? Os saberes docentes a epistemologia da prática viabilizam a autonomia ou a submissão? Para responder estes questionamentos buscou-se fundamentação teórica em varios autores e de modo particular se relatou algumas experiências dos saberes docentes da autora do texto. E conclui-se que o trabalhador temporário em educação não é fruto de condições herdadas do passado. Ele aparece como síntese de um processo que impôs o assalariamento, porém em uma sociedade em que não consegue garantir emprego para todos. Acredita-se hoje que a autonomia dos educadores para ser real e não submissão seja necessário que os educadores tenham uma formação inicial de boa qualidade, que lhe dê sustentação às experiências formativas que vão ocorrendo ao longo da vida, pois a formação se dá na relação entre o educador e a sua realidade, mediada por uma consistente fundamentação teórica.

Palavras-chave: trabalhador temporário em educação; saberes e autonomia.

ABSTRACT

This article is the result of experience, the author, with temporary workers in education, and discussions held recently in Higher Education at PUC/RS and the University of Texas - Austin - UT. But this text aims to study the professionalization and proletarianization of teaching, and discuss the knowledge of the epistemology of

¹ Doutoranda em Educação/PUCRS na Universidade do Texas – Austin – Bolsa CAPES - UT



practical, or the knowledge of teachers and construction of professional autonomy. The text is generated from some questions e.g.: What is the relationship between work and informalization? As happened during the history of professionalization and proletarianization of teaching? As teachers build their knowledge and their autonomy? The knowledge of teachers, the epistemology the practical to enable autonomy or submission? To answer these questions it was theoretical foundation in various authors and in particular is reported some experience of teaching the author's knowledge of the text. And conclude that the temporary worker in education is not the result of inherited conditions of the past. He appears as a synthesis of a process that required the employee, but in a society that can not guarantee employment for all. It is believed today that the autonomy of educators to be real and not submission is necessary that the teachers have a good quality formation, to give support to educational experiences that are occurring throughout life, because the formation is given in relationship between the educator and his reality, mediated by a consistent theoretical basis.

Keywords: temporary workers in education; knowledge and autonomy.

INTRODUÇÃO

Percebe-se, na atualidade, que o trabalho docente tem sido retomado como campo de estudos e pesquisas, sendo mais contemplados na investigação os aspectos referentes à formação profissional, aos saberes docentes e às práticas educativas e a autonomia. Para Maués (2003, p. 89-110), as reformas implantadas nas políticas de formação dos educadores no Brasil a partir da década de 90 estão relacionadas às exigências criadas pelas mudanças econômicas e sociais resultantes da globalização, dos avanços tecnológicos, científicos e do papel que o mercado vem assumindo na esfera social. Neste contexto, de profundas mudanças, se percebe que os educadores trabalham muitas vezes em inúmeras escolas que podem ser ao mesmo tempo redes públicas e particulares. O excesso de atividades, entre outros, como a competitividade, não permite um trabalho compartilhado com os colegas, muitos educadores não têm disponibilidade de tempo para dar aos alunos a atenção necessária, muito menos para pensar e refletir sobre a sua prática cotidiana. Observa-se uma multiplicidade de funções, sendo os professores instados a desempenhar atribuições, para as quais, muitas vezes, não estão preparados. São também escassas as oportunidades de desenvolvimento profissional. As condições salariais os levam, na maior parte dos casos, a exercer outras funções, ou ampliar a



jornada de trabalho, como forma de aumentar os seus rendimentos (VIEBRANTZ, et. alli., 2009). O questionamento que vem a tona é de como aconteceu, no decorrer da história, a profissionalização e a proletarização do trabalho docente? Como os professores constroem seus saberes e sua autonomia? Os saberes docentes a epistemologia da prática geram autonomia ou submissão?

RELAÇÕES DE TRABALHO E INFORMALIZAÇÃO

A década de 1930 constitui um ponto alto na formalização das relações de trabalho, cuja expressão máxima é a criação de um salário mínimo e a consolidação de leis trabalhistas.

Seria possível, portanto, caracterizar o lugar que a condição operária ocupa na sociedade da década de 30 por uma relativa integração na subordinação. Os fatores de pertencimento foram sublinhados: seguros sociais, direito ao trabalho, ganhos salariais, acesso ao consumo de massa, relativa participação social na propriedade social e até mesmo no lazer. O traço comum dessas conquistas é que contribuíram para estabilizar a condição operária, instaurando uma distância em relação à imediaticidade da necessidade. (CASTEL, 2005, p.444).

Esse movimento é, contudo, concomitante com uma tendência mundial marcada pela informalização das relações de trabalho. No Brasil, essa ambigüidade foi considerada uma herança vinda de formações pré-capitalistas. Oliveria (2000, p. 15s), contrapondo-se a essa formulação, conclui que a informalização das relações de trabalho – sinônimo de trabalho sem contrato formal e, portanto, sem vínculo empregatício - é produto da própria industrialização, processo que vem sendo confirmado nas economias mais desenvolvidas do centro capitalista. Segundo o autor, essa tendência também está presente na Europa, em menor escala devido ao caráter do Estado do Bem-Estar. Na Inglaterra, a situação do trabalho escapa de modo crescente ao disciplinamento. Tentar uma compreensão sociológico-política da



nova ordem de coisas na periferia devastada pelo evidente desbalanceamento na equação das forças político-sociais é quase impossível. (OLIVEIRA, 2006, p.17).

No entanto, é na periferia que a informalização ganha velocidade e abrangência inigualáveis. No Brasil, após muitos anos da Consolidação das Leis Trabalhistas, menos da metade - cerca de 48% - da população economicamente ativa ocupada está regida por um contrato formal de trabalho. Mais de 40% das ocupações no total nacional não têm qualquer forma de contrato, descontando-se os empregos do setor público regidos pelos estatutos do serviço público (OLIVEIRA, 2000, p 13s). Para o autor, esse processo, que se encontra em crescimento, não significa apenas uma forma de subemprego disfarçado, mas configura uma tendência central no mundo do trabalho no Brasil.

Atualmente o desemprego e a informalidade apresentam-se com um fenômeno mundial. A informalidade é um processo histórico mundial: Nos Estados Unidos, por exemplo, em Austin, no Estado do Texas, percebe-se hoje que a informalidade está presente pela hispanização da sociedade norte-americana, em especial no estado do Texas, fronteira com o México. Aos antigos mexicanos foram agregados latino-americanos, a ponto de o espanhol ser, atualmente, a segunda língua no Texas. Os imigrantes latino-americanos não necessitam falar inglês. Existe uma mídia, etc., voltada para os espanhóis. Os imigrantes reafirmam uma velha característica da imigração que aportou nos Estados Unidos: uma sociedade de guetos nacionais e até regionais. Esse conjunto composto de múltiplas faces requer uma nova abordagem sobre o trabalho e as categorias de trabalhadores, ou dos que trabalham mas que não são trabalhadores. Isso decididamente tem impacto sobre a classe social, a economia mundial, etc.

PROFISSIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Estudos afirmam que a profissionalização da atividade do educador caminha passo a passo com o processo industrial e, por conseguinte, com a instituição do assalariamento. A Revolução de 1930 marca o fim de um ciclo e o início da



predominância da estrutura produtiva de base urbano-industrial (OLIVEIRA, 1988, p.14). Ainda que a participação da indústria na renda interna somente se torne predominante por volta de 1956, quando a renda do setor industrial supera a da agricultura, o processo por meio do qual ela se concretiza é crucial e a nova correlação de forças sociais, a reformulação do aparelho e da ação estatal, a regulamentação dos fatores, entre os quais o trabalho ou o preço do trabalho, tem o significado, de um lado, de destruição [...] “das regras do jogo segundo as quais a economia se inclinava para as atividades agrário-exportadoras e, de outro, a criação de condições institucionais para a expansão das atividades ligadas ao mercado interno”. (OLIVEIRA, 1988, p. 14).

Estudos (VIEBRANTZ et. alli., 2009) indicam que praticamente até o final da década de 30, não existia um sistema nacional de educação. Primeiro as Províncias, e depois os Estados, organizam suas escolas de forma descentralizada, e geralmente sob a tutela de iniciativas particulares. Os professores são contratados e mantidos pelas comunidades e são escolhidos mediante suas qualidades pessoais, como conhecimentos gerais, vocação, dedicação, comportamento exemplar, honradez. Exceções à regra, tal era o cenário educacional até a década de 30.

A partir de criação do primeiro Ministério da Educação e Saúde, feito no governo Vargas, sinaliza um processo de centralização e, desse modo, um arremedo do que viria a ser um sistema nacional de ensino público, gratuito e estatal. A partir daí, neste contexto, a atividade do docente, à semelhança de outras atividades, começa a incrementar o contingente daqueles que irão fazer parte do trabalho assalariado. A atividade do educador, inicialmente percebida como missão, vai cedendo lugar à profissionalização, sobretudo nas chamadas escolas normais.

A profissionalização da educação brasileira nacional, para Valle (2003), passa por três, diferentes, fases. A fase inicial tem início em 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases, em que anuncia as raízes da profissionalização da atividade de ensinar, principalmente em relação ao educador primário, formado nas escolas normais que ainda mantinham a noção de missão pedagógica.

A noção de profissão subjacente a essa Lei de Diretrizes e Bases, presente nas escolas normais instituídas desde o início do século XX, confere à atividade do



educador a idéia de fé (ideal), isto é, da profissão vista como a atividade de ensinar como extensão da atividade familiar, ou seja, algo que se mistura com instinto maternal e vocação.

Em Valle (2003) a concepção de profissionalização aparece de modo claro com a reforma do ensino instituída pela Lei 5692/71, em que torna o ensino médio profissionalizante em todo território nacional. A concepção de profissionalização obedece a uma compreensão e orientações de certos organismos internacionais relativas às condições de trabalho dos professores, na década de 1960.

A profinalização do educador passa a ser vista como algo que exige conhecimentos e competências particulares adquiridos graças a rigorosos estudos sistemáticos. Entretanto, começa-se a rejeitar a fundamentação segundo a qual o trabalho do educador depende de vocação e de aptidão dos indivíduos. A modernização do Estado, conjugada com as forças políticas contidas no processo industrial, na relação capital e trabalho, provoca rupturas com a profissionalização vista como sinônimo de profissão de fé. O educador, na década de 80, além de se reconhecer como profissional da educação e, portanto, com direito a uma carreira profissional, percebe-se como um trabalhador que pertence a uma categoria social. (MOROSINI, 2006, p. 85).

PROFISSIONALIZAÇÃO DO EDUCADOR E CATEGORIA SOCIAL

Ao referir-se ao professorado como categoria social MOROSINI (2006, p 85), faz sua abordagem teórica a partir de Séron (2003), e reflete as perspectivas: funcionalista, a neo-marxista e a weberiana. Em Morosini (2006, p. 85-86), estas perspectivas manifestam enfoques mais abrangentes da análise da sociedade. Podendo ser [...] a perspectiva do enfoque funcionalista, que esta sintetizada na profissionalização do professor; a perspectiva do enfoque neo-marxista, que focaliza a proletarização do professor, e o enfoque weberiano, que esta sintetizado na análise do professorado como grupo de status, que visa superar a dicotomização entre as perspectivas da profissionalização ou da proletarização”. (Morosini, 2006, p.85-86).



Ao refletir sobre o enfoque funcionalista Morosini (2006, p.87), continua seu embasamento teórico em Séron (2003). No enfoque funcionalista, para estes autores, o termo profissão traz implícito o reconhecimento de pertencer a um setor privilegiado da sociedade e manifesta os traços como:

[...] prestar um serviço vital ou básico à sociedade; ser exercido por pessoas vocacionadas num contexto autônomo com base em licença apoiada em saberes transmitidos em instituição universitária; possuir uma organização corporativa; elaborar uma sub cultura profissional; e desfrutar de um prestígio social elevado. (MOROSINI, 2006, p.87).

Na análise do professorado como categoria social, no enfoque neo-marxista, Morosini (2006, p. 88), dialogando com Cunha (1999), diz que a categoria social está marcada pela fragilização da profissionalização docente, ou seja, [...] é a perda pelo trabalhador docente sobre o controle dos meios, dos objetivos e do processo de trabalho, [...] minimiza-se a autonomia do professor e ocorre a produção de uma espécie de colonização. A proletarização do trabalho docente vem se acentuando no mundo globalizado, pela presença do estado avaliativo, com a fortificação do controle de tempo e de tarefas. Estudos apontam que a profissão docente, neste contexto, apresenta sete constantes: burocratização do trabalho, intensificação/proletarização, colonização e controle, feminização, isolamento/individualismo, carreira plana e riscos psicológicos. (MOROSINI, 2006, p.87).

Por conseguinte, ao analisar o professor como categoria social no enfoque weberiano, Morosini (2006, p. 88), reporta-se a Séron (1999) e a Hargreaves (1999) e manifesta o professorado como Grupo de Status, ou seja:

Grupo de pessoas com uma mesma imagem social com senhas de identidades próprias, expressas em mesmo estilo de vida e uma morfologia de conjunto de produções similar e homogênea formadora da imagem social. São analisadas nesta concepção a origem e a posição profissional do professorado; os motivos da escolha profissional; o processo de socialização profissional; a carreira docente; a prática docente e o processo



de trabalho; a especificidade do trabalho solitário e implicações sociais. (MOROSINI, 2006, p.88).

E, para Tardif (2002, p.58), a profissão docente é definida como a posse de um repertório, que inclui conhecimentos estratégicos e técnicas profissionais, por meio do qual a profissão procura solucionar situações problemáticas concretas e padrões de competência fixados para a formação dos professores e a prática do magistério. E com a prática do magistério ele aponta uma nova categoria que é a proletarização do professorado.

PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: O TRABALHO TEMPORÁRIO

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho certamente a mais dramática transformação decorrente da nova etapa de acumulação é a diminuição dos postos de trabalho, tornando-se o desemprego uma tendência que parece ser irreversível, a permanecer o atual modelo. Decorrente antes do deslocamento dos investimentos para a área financeira no plano internacional do que das inovações em tecnologia e gestão, o desemprego assume feições mais perversas nos países periféricos, onde os direitos de cidadania ainda estão longe de ser assegurados para a maioria da população e as desigualdades de todas as ordens acentuam as diferenças de acesso ao trabalho, e em conseqüência, aos bens e serviços socialmente produzidos. (OLIVEIRA, 2006, p. 17).

Para Tardif (2002, p. 59), embora não sejam a principal causa, os avanços da ciência e da tecnologia, resultantes do investimento do grande capital e dos Estados Nacionais, passam a ser estruturalmente constituintes do novo modo de acumulação, contribuindo desta forma para o desemprego não apenas porque os investimentos geram poucos postos, mas também porque os geram no setor mais dinâmico, que não por acaso vem sistematicamente substituindo a força de trabalho pela tecnologia, como estratégia de competitividade e imperativo de sobrevivência das grandes empresas no âmbito da internacionalização.



Em face da dinamicidade conferida ao processo produtivo pelo ritmo dos avanços científico-tecnológicos, a empregabilidade fica condicionada à substituição da rigidez pela flexibilidade, no sentido de capacidade de adaptação a novas situações, o que, dadas as características excludentes da acumulação flexível, passa a significar, para a grande maioria dos trabalhadores, conformidade a situações cada vez mais precárias, em todos os sentidos. A flexibilização enquanto capacidade de criar, descobrir, articular conhecimentos, aprender novos conteúdos, desenvolver novas performances, enfim, educar-se permanentemente para adequar-se à dinamicidade da vida social e produtiva no sentido positivo, passa a ser privilégio dos poucos que se mantêm no topo da “pirâmide” do trabalhador coletivo ou da concentração de renda. Tardif (2002, p. 61ss).

Com as mudanças ocorridas nos processos de trabalho e das formas de sua organização e gestão, vão se tornando historicamente quase que superadas as formas tradicionais de trabalho e surge uma nova geografia social e Tardif (2002, p. 90s), aponta-nos nesta nova geografia uma nova categoria de trabalhador o educador temporário.

Dentre as categorias que configuram o mundo trabalho, de modo geral, uma delas, é o trabalho temporário², algo que se universaliza no Brasil. Ele é comumente percebido como produto da complexificação do processo de trabalho ou daquilo que certos autores denominam de precarização das relações de trabalho (ANTUNES, p. 14 1985; ALVES, 2000; HARVEY, 1992).

O trabalho temporário parece estar disseminado indiscriminadamente por todos os setores da atividade econômica. Entretanto, essa categoria da classe trabalhadora intensificou-se significativamente nas últimas décadas, conforme estudo realizado por Garcia & Salsmann (2003, p. 128), a intensificação do trabalho

² O trabalho temporário foi regulamentado no Brasil em 1974, por meio da Lei 6.119, de 3 de janeiro daquele ano. Foi entendido como trabalho prestado por pessoa física a uma empresa, com vistas a atender necessidades transitórias de substituição de pessoal permanente ou devido a acréscimo de serviços. De acordo com essa Lei, os trabalhadores temporários eram os que permaneciam por um prazo de até 3 meses nas empresas para substituir empregados afastados por licença, férias, licença-maternidade, dentre outros casos. O trabalhador temporário recebia a mesma remuneração que o permanente e realizava as mesmas atividades, em jornada de oito horas diárias, com direito a férias proporcionais, repouso semanal remunerado, adicional por trabalho noturno, indenização por dispensa sem justa causa, seguro contra acidente de trabalho, proteção previdenciária, vale-transporte, Fundo de Garantia do Tempo de Serviço, décimo terceiro salário proporcional e carteira registrada como temporário.



temporário, ocorrida nos últimos tempos no Brasil, foi respaldada principalmente pelo aumento das taxas de desemprego e pela flexibilização dos marcos regulatórios do mercado de trabalho, configurados em leis e medidas provisórias. Afirmam as autoras que o trabalho temporário nas décadas de 1970 e 1980 era restrito às atividades braçais, mas que na década de 1990 avança sobre as atividades que necessitam de níveis educacionais mais altos.

Em janeiro de 1988, o governo federal, decidido a diminuir o Custo Brasil, cria uma nova modalidade de contrato temporário instituído pela Lei 9.601, que passa a permitir contratação de trabalhadores temporários por um período de até 24 meses, condicionada à existência de uma quantidade mínima de empregados permanentes vinculados às empresas³. Na educação pública, o trabalhador temporário, apesar de ser anunciado eventualmente como um dos problemas que afloram no ensino público, dá indícios de que essa figura social não é resultado da chamada flexibilização da legislação trabalhista, mas anterior a ela.

Na educação pública superior de âmbito federal, o trabalhador temporário – chamado professor substituto –, contratado por um prazo de até dois anos e depois dispensado, faz parte do corpo docente há tempos. Destinado a suprir ausências de professores efetivos afastados por licenças médicas, para formação, por aposentadoria, por cessão de docentes para outros órgãos, ou seja, por falta de professores efetivos, o fato é que o professor admitido em caráter temporário tem servido para a manutenção e cimentação de déficits estruturais das universidades (SOUZA, 2004, p. 21ss).

³ A lei 9.601 foi instituída em 1988 pelo governo federal como recurso destinado a “melhorar” as estatísticas de emprego no país, e para desregulamentar ainda mais o mercado de trabalho e diminuir o chamado *Custo Brasil*. As empresas interessadas em contratações de trabalhadores temporários devem possuir um contingente mínimo de empregados permanentes, isto é, vinculados à empresa. “A referida Lei estabelece os seguintes critérios: 50% dos trabalhadores para empresas com até 49 empregados; 35% dos trabalhadores para empresas entre 50 e 199 empregados, e 20% dos trabalhadores para empresas com mais de 200 empregados. Também foram concedidos os seguintes incentivos para as empresas contratantes: redução de 50% das alíquotas das contribuições sociais destinadas ao sistema S, INCRA, do salário-educação e financiamento do seguro de acidentes de trabalho; redução de 8%, para 2% da contribuição patronal do FGTS e da isenção da multa de 40% sobre o saldo do FGTS no momento da rescisão contratual; redução no preço das horas extraordinárias; preferência na obtenção de financiamentos oriundos dos programas federais de crédito. (Garcia e Saslamann, 2003,p. 128ss).



A restrição governamental para novas contratações, a não ser para os trabalhadores temporários - contratados somente para dar aulas -, reflete, de acordo com Souza (2004), uma proletarização involuntária docente.

A contratação de professores substitutos não prevê seu envolvimento em espaços voltados à pesquisa e extensão, tampouco, em atividades administrativas e pedagógicas, dimensões essas que marcam a excelência do trabalho e o caráter acadêmico atinente ao papel jurídico-social das Universidades públicas. (SOUZA, 2002, p. 21).

Em sua concepção, o Contrato Precário de Trabalho, cujo conteúdo é poupar contratações, torna-se um instrumento legal de terceirização do trabalho docente. O professor ministra suas aulas e vai embora, já que não há espaços efetivos para seu engajamento com os compromissos da instituição. Ele também é um docente desamparado. Sem os direitos de seus pares, pois é regido por legislação especial – Lei n. 8.745/93 -, ele está fora dos benefícios de que usufruem os estatutários e os celetistas. Estas práticas manifestam a precarização do trabalho docente.

Tardif (2002, p.90), ao referir-se os professores em situação precária diz que: “vivem outra coisa e sua experiência relativa à aprendizagem da profissão é mais complexa e mais difícil”, pois comporta sempre uma certa distância em relação à identidade e à situação profissional bem definida dos professores regulares. É difícil pensar na consolidação de competências pedagógicas “enquanto os professores com serviços prestados não tiverem adquirido um mínimo de estabilidade”. Tardif (2002, p.91).

EXPERIENCIA DE TRABALHO COM EDUCADORES TEMPORÁRIOS

Neste momento vejo oportuno apresentar, de forma sucinta, uma experiência vivida por mim (autora do texto) no sistema “S”, sobre a terceirização do trabalho docente. No ano de 2002, exerci a coordenação pedagógica em uma unidade do Sistema “S”. Ao chegar na instituição, neste tempo, à filosofia da empresa era a do professor como prestador de serviço, temporário. De forma, simples e empírica, vou



tentar explicitar algumas dificuldades enfrentadas, na coordenação pedagógica, que se percebeu no referido contexto e momento histórico. Uma primeira dificuldade que se percebeu e, que era vivida pelos educadores em situação de prestador de serviço temporário, diz respeito a impossibilidade de experienciar uma relação seguida com os mesmos alunos, ou seja, o número de horas aula era pequeno e sempre em turmas diferentes. Outra dificuldade era a de que os professores ensinavam em inúmeras escolas, ou seja, a rotatividade de docentes era diária. Não posso deixar de mencionar o descomprometimento dos docentes, ou seja, como eles apenas prestavam serviços esporádicos e, naquele momento a instituição demorava no pagamento das horas trabalhadas pelo professor, corria-se sempre o risco de no dia da aula não ter professor, esta prática era muito freqüente. O medo de não ter horas para os próximos cursos, ou turmas, era aterrorizador aos docentes. Então o vale tudo estava lançado, desde a chantagem emocional aos alunos, ou seja, as queixas do professor sobre a instituição, o marketing pessoal e a exigência dos alunos que fosse tal professor e não outro. O trabalho dos docentes era permanente contra a instituição, gerando nos alunos aversão a unidade. O trabalho de coordenação pedagógica, com docentes temporários, torna-se quase impossível. A proposta pedagógica da instituição torna-se ineficaz, entre outros. Para Tardif (2002, p.96), com o tempo, a precariedade de emprego pode tornar-se cansativa e desanimadora e alimenta um certo desencanto que, sem necessariamente afetar o amor pelo ensino, afeta, até certo ponto, “o ardor do professor, mergulhado-o na amargura”. E, outros educadores indicavam, entretanto, que a precariedade de emprego provocava um questionamento sobre a pertinência de continuar ou não na carreira, e às vezes até um descomprometimento pessoal em relação à profissão. Será que estas experiências e as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, na ciência e na tecnologia produzem saberes docentes, autonomia profissional, ou apenas subordinação e submissão?



SABERES DOCENTES: EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA - AUTONOMIA OU SUBMISSÃO? O QUE APRENDI?

Apresento de modo simples e resumido, algumas experiências, minhas, como educadora e diga-se de passagem que algumas destas experiências foram como educadora temporária e menciono os saberes que se constituíram nesta prática. Meu primeiro contato com o “magistério”, iniciou-se aos meus 16 anos, em uma periferia na cidade de Passo Fundo; foi talvez um dos maiores desafios enfrentados em minha experiência como educadora. Aprendi que é quase impossível “ensinar” quando alguém esta com fome; aprendi também que quando um professor novo chega a uma escola é natural que sobre para ele às turmas tidas como mais difíceis etc. Minhas experiências como professora aconteceram na Educação Infantil, Series Inicias, Esino-Médio e Educação Superior. A maior parte do tempo como educadora permaneci na coordenação pedagógica (trabalho com professores), e na gestão. Menciono minha experiência porque ela me fez perceber ângulos diferentes quando estava em sala de aula, quando atuava na coordenação pedagógica e na direção, ou seja, o ambiente educacional é um conjunto de atores que atuam em rede com especificidades próprias que se inter-relacionam construindo processos de ensino e aprendizagem em todos os momentos e como todos os sujeitos envolvidos, alunos, educadores, comunidade, pais, direção, coordenações, etc. Posso dizer que nesta prática docente afloraram alguns saberes como: “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola [...]”. (Tardif, 2002, p.11).

A experiência me ensinou que os saberes docentes se constituem na prática. O constituir-se na prática se chama “epistemologia da prática docente” que, tem pouca coisa a ver com modelos dominantes do conhecimento inspirados na técnica, na ciência positiva e nas formas dominantes de trabalho material. Essa epistemologia corresponde, à de um trabalho que tem como objeto o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo, chamando assim o trabalhador a apresentar-se “pessoalmente” com tudo o que ele, é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites. Tardif (2002, p.111).



Conseqüentemente, para Tardif (2002, p. 113ss), a postura epistemológica os saberes docentes, advindos do ser humano/pessoa, da área de conhecimento específica, da pedagogia curricular, da formação profissional, da experiência, entre outros, passaram a ocupar lugar de destaque no estudo do professorado – nos saberes do educador. Em Tardif (2002, p. 120ss) esta subjacente à epistemologia da prática educativa, - os saberes do educador, a relação com a sociedade a qual o professor/educador pertence, esta pratica docente tem relação com as instituições em que o educador exerce o seu trabalho e a relação com seu eu pessoal e profissional.

A experiência como educadora me fez entender que o educador “ideal” é alguém que deve conhecer a sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver certo saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002. p. 39). Nóvoa (2004, p. 4), nos alerta, e eu fiz experiência de que a prática, “(...) por si só, não resolve nenhum problema. A prática, por si só, não é formadora. Precisamos mobilizar conceitos, teorias, métodos. Mas eles devem ser mobilizados no contexto concreto de uma reflexão profissional e não como elementos exteriores ao trabalho escolar”. Isto porque a tendência no mundo acadêmico atual contesta o conhecimento global e reconhece a emergência de conhecimentos locais.

Para Morosini (2006), existem muitos tipos de conhecimento e um crescente ceticismo sobre a afirmação de universalismo construído sobre valores da racionalidade cognitiva. Afirma Morosini (2006), que muitos pesquisadores enfatizam as competências necessárias ao professor a partir de um constructo idealizado. Suas condições objetivas de vida de formação e trabalho não se constituem como um pressuposto da sua docência. A partir destes aportes o saber dos professores ou o saber ensinar tem como fundamento modelos de ação, considerados como representações elaboradas e veiculadas pelos professores a respeito da natureza de sua prática, representações estas que servem para defini-la, estruturá-la e orientá-la em situações de ação. “Estão incorporadas na prática e confere uma inteligibilidade e um sentido à atividade educativa”. (TARDIF, 2002, p. 10ss).



Aprendi em minhas experiências educacionais que a questão dos saberes não podem ser separada de outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado cotidianamente pelos educadores. Aprendi ainda que o saber dos professores está situado num contexto mais amplo do estudo da profissão docente, de sua história recente e de sua situação dentro da escola e da sociedade. Aprendi ainda que o saber não é uma coisa que flutua no espaço: “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade, com sua experiência de vida, com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores da escola”. (TARDIF, 2002, p.12ss).

Minhas experiências pessoais, como educadora, confirmam que o tempo é um fator importante na edificação dos saberes que servem de base ao trabalho docente e que os saberes profissionais dos professores são plurais, mas também temporais – adquiridos através de certos processos de aprendizagem da socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira. (TARDIF, 2002, p. 102-103).

Aprendi ainda que os saberes profissionais são tecidos por várias fontes de saberes e são advindos da história de vida; nos diferentes momentos e fases da construção profissional. Estes saberes exigem dos educadores uma assimilação de saberes práticos, ou seja, a “socialização pré-profissional: experiências familiares e escolares em interação com os outros constroem a identidade pessoal e social”. Tardif (2006, p.61). Fiz experiência de que o saber “esta vinculado a ação”. Nesta ação, o educador possui um conjunto de saberes e o saber ensinar, possui uma especificidade prática, ligada à cultura profissional dos professores. (TARDIF, 2002, p. 62ss).

Aprendia ainda que a prática educativa postula que o processo de formação do ser humano é rico, variado e complexo como o ser humano. O trabalho do educador não corresponde a um tipo específico de ação. A complexidade do trabalho dos professores é advinda da presença simultânea e necessária dos diferentes tipos de ação, os quais obrigam os atores a realizarem uma grande variedade de interações com os alunos em função de vários objetivos que não são necessariamente coerentes e homogêneos. A ação do professor não está voltada,



primeiramente, para a manipulação de objetos ou para o controle de fenômenos do meio da vida, mas para um face a face com outro coletivo. (TARDIF, 2002, p. 70ss).

Para Morosini (2006), o pluralismo do saber, docente, está ligado à diversidade dos tipos de ação dos educadores. O saber ensinar possui uma especificidade prática, que deve ser buscada na cultura profissional dos professores.

Aprendi também que os saberes docentes são sociais, ou seja, eles são partilhados por professores com formação comum, que trabalham numa mesma organização, e estão sujeitos a regras e recursos comuns. Paralelamente são sociais, pois sua posse e uso repousam sobre um sistema que está legitimado; seus objetos (alunos) são sociais; os saberes a serem ensinados e o saber ensinar mudam com o tempo social; e, a socialização profissional é alterada em função de momentos e ao longo da carreira profissional. Tardif (2002, p. 190ss).

Aprendi ainda que os saberes são, constitutivos da prática docente e são saberes pessoais, cujas fontes sociais de aquisição é a família, o ambiente de vida, a educação entre outros e tem como modo de integração a história de vida e a socialização primária. Saberes de formação escolar anterior que são advindos da escola fundamental e média, de estudos pós-secundários não especializados, etc. e são integrados ao trabalho docente pela formação e socialização pré-profissional. Aprendi ainda que os saberes profissionais, são advindos da frequência a estabelecimentos de formação de professores que tratam as ciências da educação, através de resultados de pesquisa; da ideologia pedagógica e as formas de saber – fazer e algumas técnicas. Aprendi, também, que os saberes disciplinares são advindos pela pertença a uma determinada área de conhecimento tal como história, matemática ou literatura. E, os saberes curriculares, são advindos da utilização das ferramentas dos educadores programas escolares, objetivos, conteúdos, métodos. Sem sombra de dúvida aprendi que os saberes e as experiências que são advindos do trabalho cotidiano nas organizações educacionais podem nos trazer “autonomia como processo pessoal e coletivo”.(TARDIF, 2002, p.192).

Aprendi ainda que a professoralidade é a construção do sujeito – professor, que acontece ao longo da sua história de vida. Tardif (2002, p. 193ss), ou seja, é o processo que o educador experimenta enquanto realiza e reflete sobre sua prática.



Para Morosini (2006), Somers (2007) e Casonatto (2009), o aprender a profissão docente não ocorre em um único espaço, nem mesmo em um único tempo: há um repertório de saberes pedagógicos, de saberes experiências, de saberes profissionais que precisam ser sistematizados. Contreras (2002, p.192) especifica a “profissionalidade” através de três dimensões: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Estas dimensões apresentam variações e podem classificar o trabalho docente em tipos de professor, a saber: o professor especialista técnico, o professor reflexivo e o professor intelectual crítico.

Aprendi que a autonomia para o educador é fundamental e busco ajuda de Contreras (2002, p. 193s), em conjunto com outros outros autores para trabalhar a categoria autonomia. A autonomia aqui apontada não é de caráter individual, mas de sujeitos participantes de um mesmo discurso e, capazes de se assumirem sujeitos, manifestando sua própria voz no contexto de outras vozes. Portanto o sentido de autonomia aqui proposto é de Contreras (2002, p. 192s) e Casonatto (2009), ou seja, conseguir enxergar além do que o discurso dominante permite. É avançar nas explicações existentes reconstruindo-as ou construindo novos modos de compreensão. Aprendi, ainda, que a autonomia constitui-se num processo em espiral em que a busca/conquista nunca está inteiramente concluída, podendo-se atingir novas formas de sentido e compreensão a cada retomada dos seus elementos constituintes. O processo representa, ao mesmo tempo, a construção de uma aprendizagem continuada sobre autonomia. Esse movimento de ir e vir entre o compreender melhor o que é a autonomia educacional é fascinante. Somente esta impregnação intensa na autonomia possibilita criar as condições de emergência do novo e do original. (CASONATTO, 2009). Entendendo-se a realidade da autonomia como complexa em sua natureza, e tendo-se em vista seu caráter dinâmico e de permanente movimento, sua descrição, interpretação e compreensão não se esgotam.

Aprendi ainda que a autonomia requer compromisso com a comunidade: a educação não é um problema da vida privada dos professores, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente. (CASONATTO, 2009).



O professor “precisa” interpretar as expectativas sociais como parte de seu trabalho na construção do currículo.

A experiência de educadora me fez entender que a autonomia também requer competência profissional que transcende o sentido puramente técnico do recurso didático e acarreta uma ação política transformadora, que do ponto de vista holístico, ecológico procura a igualdade. Para Contreras (2002) e Casonatto (2009), a autonomia requer acima de tudo autonomia profissional e, a autonomia como processo coletivo, nos leva sem sombra de dúvida ao grande objetivo que é a autonomia do discente e seu comprometimento com a aprendizagem e com a vida cidadã.

Apreendi ainda que para que a autonomia seja real e não submissão é necessário e importante que o os educadores tenham uma formação inicial de melhor qualidade, que dê sustentação às experiências formativas que ocorrerão ao longo da vida, pois a formação se dá na relação entre o educador o educando e a sua realidade, mediada por uma consistente fundamentação teórica. (CONTRERAS, 2002; MOROSINI, 2006; SOMERS, 2007; CASONATTO, 2009). Apreendi, acima de tudo, que o educador é um ser humano e que o trabalho temporário muitas vezes não é dignificante.

CONCLUSÃO

O texto trabalhou a questão do trabalhador temporário, parcial e precário, que configura o próprio processo de modernização da educação. Nesse sentido, o trabalhador temporário em educação não é fruto de condições herdadas do passado. Ele aparece como síntese de um processo que impôs o assalariamento, porém em uma sociedade em que não pode garantir emprego para todos. (ALVES, 1998; HARVEY, D., 1992; ALVES, 2000). O texto afirmou que para que a autonomia dos educadores seja real e não submissão é necessário e importante que o os educadores tenham uma formação inicial de melhor qualidade, que dê sustentação às experiências formativas que ocorrerão ao longo da vida, pois a formação se dá na relação entre o educador o educando e a sua realidade, mediada por uma consistente fundamentação teórica. As experiências profissionais educacionais, da



autora, relatadas no texto afirmam que a profissionalização, a proletarização a autonomia e a submissão dos educadores depende do entorno que em parte é determinado, mas em parte os educadores podem construir e re-construir sua própria história.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovani. L. *O novo e precário mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo*. São Paulo, Editorial Boitempo, 2000.

ALVES, Sônia. *Professores efetivos, professores substitutos: caminhos de persistência e rendição norteados pelo tipo de contratação*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1998.

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo, Cortez Editora, Campinas, São Paulo, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2ª. ed. São Paulo, Editorial Boitempo, 2000.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20/12/1961*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 11 jan. 1961.

_____. *Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Acesso em 28 de maio de 2009. http://pt.wikisource.org/wiki/Lei_Federal_do_Brasil_5692_de_1971.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3ª. ed. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Vozes Petrópolis, 2005.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CASONATTO, Odalberto Domingos. *Experiência cotidiana no trabalho docente*. Palestra proferida a turma - ESL, dia 05 de junho de 2009, no Community College, Rio Grande. Austin, Texas. 2009.

GARCIA, Maria de Fátima e SALSMANN, Cristiane Célio. Formas de inserção temporária de mão-de-obra nos mercados de trabalho de Maringá (PR) e Presidente



Prudente (SP): um estudo com base em dados qualitativos. *In: II ECOPAR, 2, 2003, Maringá, Anais: UEM-UEL-UEPG-UNIOESTE-IPARDES, 2003.*

HARVEY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 5ª. ed. São Paulo, Edições Loyola, 1992.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cader nos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, n. 118, p. 89-117, março de 2003.*

MIGUEL, Denise Soares. *O trabalho temporário no Magistério Público Estadual de Santa Catarina*. Dissertação de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1996.

MOROSINI, Marília. *O professor do ensino superior na sociedade contemporânea*. *In: ENRICONE, Délcia (Org.). A docência na educação superior: sete olhares*. Porto Alegre: Evangraf, 2006.

OLIVEIRA, Francisco. *A economia brasileira: crítica à razão dualista*. 6ª. ed. Petrópolis, Editora Vozes, 1988.

OLIVEIRA, Francisco. *Passagem na neblina*. *In: Classes sociais em mudança e a luta pelo socialismo*. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

OLIVEIRA, F. "O Momento Lênin". *Revista Novos Estudos – CEBRAP, n. 75, 2006.*

SOMERS, Patricia. *Formação de professores*. Seminário Realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC/RS. 2007.

SOUZA, Donaldo Bello. *O contrato precário de trabalho e a degradação do ensino superior público brasileiro*. Acesso em 01 de junho de 2009. <http://www.espacoacademico.com.br>.

TARDIF, Murice. *Sabes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VALLE, Ione Ribeiro. *A era da profissionalização: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª. a 4ª. série*. Florianópolis, Cidade Futura, 2003. 280 p.

VIEBRANTZ, Rosalir; FELICETTI, Vera L.; MOROSINI, Marília Costa; SOMERS, Patrícia. *Plano de Desenvolvimento da Educação: um caminho a ser analisado*. Artigo enviado a revista e aprovado em 22 de maio de 2009: *Competência, Revista da Educação Superior do Senac-RS, v. 2, n.º 2, julho 2009, ISSN 1984-2880.*