

TEMA EM DESTAQUE

DO TRABALHO À
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

MENGA LÜDKE

LUIZ ALBERTO BOING

RESUMO

Focaliza-se o trabalho como via de realização pessoal, no caso do professor da educação básica como ponto de partida para sua formação. O magistério, um trabalho considerado fácil, na verdade envolve muitas dificuldades, que se refletem como desafios à formação de futuros professores. São analisados alguns desses desafios e a contribuição de autores, dedicados ao seu estudo, como Nóvoa, Saviani, Tardif, Lessard, Dubet, Vincent, Labaree, procurando olhar para o trabalho real efetuado pelo professor como inspiração para a sua formação. Hoje, sob a responsabilidade da universidade, ela está marcada por forte acento no aspecto teórico, ficando o da prática bem menos atendido. Atentar ao trabalho realizado pelo professor pode ajudar a aproximá-la das necessidades que o futuro professor irá enfrentar. Para tanto é urgente que se construa uma parceria efetiva entre as duas instituições formadoras do professor, a universidade e a escola.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES • QUALIFICAÇÃO • TRABALHO •
UNIVERSIDADES

FROM WORK TO TEACHER EDUCATION

MENGA LÜDKE
LUIZ ALBERTO BOING

ABSTRACT

The study focuses on work as a path toward personal realization, in the case of compulsory education teachers, as a starting-point for their training. Teaching, a job seen as easy, actually involves a great many difficulties, reflected as challenges to the training of future teachers. Some of these challenges are examined, as is the contribution of authors such as Nóvoa, Saviani, Tardif, Lessard, Dubet, Vincent, and Labaree, who have studied the topic, seeking to focus on the real work done by teachers as an inspiration for teacher education. Teacher education, today a responsibility of universities, is marked by a strong accent on the theoretical aspect, while practice comes a distant second. Attention to the work carried out by teachers may help bring teacher education closer to the needs of future teachers. This is why an effective partnership between the two teacher-educating institutions, universities and schools, needs urgently to be built.

TEACHER EDUCATION • EMPLOYMENT QUALIFICATIONS • LABOUR •
UNIVERSITIES

EM PALESTRA NO SINPRO/SP, em 2008, António Nóvoa, grande conhecedor da história da educação e da profissão docente, evocando Dewey e refletindo sobre a preparação de professores, faz a seguinte afirmação: “há um déficit de práticas na formação” (p. 8). Dewey, prossegue Nóvoa, esclarecia que o essencial é a reflexão sobre as práticas. Para nossas análises neste texto essas afirmações são muito estimulantes, pois vamos tratar da ligação entre a formação de professores e as práticas que desenvolvem em seu trabalho. Estamos convencidos de que a preparação de futuros professores, hoje sob a responsabilidade das universidades, sofre, de fato, uma carência no lado das práticas, estando essas instituições muito mais preocupadas com a formação no lado teórico. Nossa reflexão é orientada pelo reconhecimento da importância do trabalho na constituição da identidade de todo profissional. No caso do professor, ele representa uma das principais vias de efetivação de sua função, seu papel, seu encargo, sua responsabilidade, seu mandato, como querem Mellouki e Gauthier (2004), enfim, de sua realização como pessoa, ao longo da vida. Para o professor, como bem ressalta Nóvoa (1992), vida e trabalho caminham muito juntos, num compromisso vital, muito bem capturado na bela expressão de Christopher Day (2008): *committed for life*. Na mesma conferência de 2008 Nóvoa confirma: “A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Este é um enorme desafio para a profissão, se quisermos aprender a fazer de outro modo” (p. 8).

É a esse desafio que procuramos responder, a partir de uma análise que toma como ponto de partida o trabalho do professor, e suas práticas,

como fonte de inspiração para orientar propostas de formação de futuros professores, em combinação, por certo, com a discussão teórica oferecida pelo trabalho formativo da universidade.

MAGISTÉRIO, UM TRABALHO QUE PARECE FÁCIL...

David Labaree, sociólogo americano da Universidade de Stanford, oferece uma análise crítica dos problemas enfrentados no esforço de formar futuros professores, centrando sua análise no trabalho das Faculdades de Educação, as instituições responsáveis por essa formação. Embora focando diretamente a realidade de seu país, em livro de título muito sugestivo, *The trouble with Ed. Schools* (2004), sua análise traz pontos de convergência com problemas sofridos em nossa própria realidade. Nas palavras do autor: “Preparar professores, de fato, é extraordinariamente exigente, em grande parte devido às complexidades do próprio magistério como uma forma de prática profissional. O problema de fundo é o seguinte: ensinar é um trabalho enormemente difícil, que parece fácil” (p. 39).

Vamos acompanhar um pouco suas análises, procurando as aproximações com nossos problemas. Um dos primeiros apontados pelo autor é o da dependência da participação e da colaboração do cliente. Diferentemente de outras profissões, nas quais o “serviço” pode ser feito, e é feito em geral, pelo profissional e “entregue” ao cliente, que deverá pagar por ele, no magistério, como em algumas outras profissões, como a psicoterapia, o “serviço” só será bem completado, ou seja, o trabalho só será bem-sucedido, se o cliente fizer bem a sua parte. No caso do magistério este é um aspecto essencial, já que se não houver aprendizagem, por parte do aluno, não foi completada a tarefa de ensinar, eixo central do trabalho do professor. A pesquisadora portuguesa Maria do Céu Roldão (2007) encontrou uma forma muito apropriada para expressar essa difícil relação, ao sugerir que o trabalho do professor não é propriamente ensinar, mas fazer aprender. Fica assim bem indicada a delicada dependência do professor em relação aos seus “clientes”. Ainda mais, como aponta Labaree, ao lembrarmos que se trata de clientes compulsórios, já que a obrigação de frequentar a escola é prevista por lei para as crianças, sob a responsabilidade do professor da educação básica. O desafio de transformar essas crianças em cidadãos, de trabalhar na “instituição da nação”, como evoca a antiga bela denominação dos professores franceses desse nível de escolaridade (*les instituteurs*), é claro indicador da complexidade dessa ocupação.

Essa enorme responsabilidade, muito bem percebida por fundadores da sociologia da educação, como Dürkheim (1993) na França e Waller (1932) nos Estados Unidos, recai sobre os ombros dos professores dessa fase inicial da educação formal, com uma inevitável carga de emoção, que precisa ser gerenciada, como lembra Labaree, como mais um problema. Ao professor compete introduzir o grupo de jovens sob sua responsabilidade

de no mundo cultural próprio de sua sociedade, procurando combinar os estágios tão distantes em que se situam ele, o professor e o grupo que chega cheio de energia, inteiramente aberto a todas as impressões que vêm ao seu encontro e devem ser canalizadas para determinados pontos, determinados objetivos, determinados produtos ou frutos, o que representa um desafio para o mestre, como expressa de maneira surpreendente o filósofo Rabindranath Tagore, já em 1924: *It is like forcing upon the flower the mission of the fruit. The flower has to wait for its chances* (p. 15). A habilidade de harmonizar os compassos das duas gerações implica uma carga de energia e de emoção por parte do professor que é essencial na constituição de sua profissão. Duas pesquisas recentes apontam de maneira clara nessa direção: Freund (2009) e Boing (2008), estudando professores da educação básica comprometidos com o trabalho do magistério, em diferentes épocas (Freund) e diferentes estabelecimentos (Boing), por meio de entrevistas e observações, puderam constatar a importância atribuída por esses professores à relação com seus alunos. A carga emocional positiva presente nessa relação foi considerada fundamental para manterem-se comprometidos e bem realizados em sua profissão, alguns deles já há mais de trinta anos.

Em paralelo ao problema emocional, o magistério sofre também os efeitos de um isolamento estrutural. O exercício da ocupação dentro da sala de aula, entre quatro paredes, reforça a ideia de uma autoformação, ou um desenvolvimento profissional centrado predominantemente na prática do dia a dia, nas lições aprendidas individualmente, ao procurar vencer os obstáculos enfrentados, contando com a ajuda de um colega mais experiente ou recorrendo à lembrança dos exemplos, dos “bons professores”, de sua própria infância. Como nos ensina Lortie (1975), trata-se de uma socialização profissional retroativa, pela qual o atual iniciante acaba reproduzindo soluções próprias de situações vividas em circunstâncias e condições bem distantes. A crença de que “o professor se faz a si mesmo”, num esforço individual isolado, contribui fortemente para uma desvalorização da formação de futuros professores, da teoria educacional e da própria profissão docente, como assinala Labaree (2004). A complexidade do campo e do próprio fenômeno educacional, que demanda a contribuição de várias disciplinas para seu conhecimento, não se constituindo em um quadro epistemológico bem delimitado, acaba reforçando o impulso nessa direção. Isso tem repercussões sobre o papel e a contribuição da formação, bem como da própria pesquisa no campo da educação, que continua a enfrentar problemas relativos à disponibilidade e efetividade de seus achados.

A impressão de que o trabalho de ensinar parece fácil carrega uma série de consequências sobre o desafio de preparar futuros profissionais para o magistério. A convivência entre atuais e futuros professores por muitos anos, entre nós cerca de quinze, em média, estabelece uma zona de conhecimento tácito sobre a profissão docente, comum, aliás, a todos

os que gozaram dessa convivência, mesmo que não tenham se tornado professores, mas como pais, avós ou simples membros da comunidade se sentem autorizados a sugerir soluções e emitir opiniões sobre problemas de várias naturezas, ligados ao magistério. Essa aprendizagem por observação, entretanto, esconde uma série de limitações, já percebidas e discutidas por Lortie (1975) e bem analisadas por Labaree (2004). Embora os estudantes estejam em estreita e frequente contiguidade com seus professores, o que não ocorre com outros profissionais que encontram em sua infância e adolescência, como os médicos, ainda assim há uma face não acessível, não revelada à observação, embora não constitua aquele mistério impenetrável que caracteriza certas profissões. O professor se apresenta, se revela constantemente aos seus alunos, mas estes não podem alcançar todo o conjunto de pensamentos, reflexões, elaborações, decisões e mesmo ações que precedem as atividades desenvolvidas pelos professores frente a seus alunos. “A aprendizagem por observação mostra a eles (alunos) muito sobre o que os professores fazem, mas quase nada sobre porquê eles o fazem”, diz Labaree (2004, p. 57). Eis aí um dos primeiros desafios a serem enfrentados, por um programa de formação de professores. É preciso ultrapassar a aparente evidência de uma atividade de fácil execução, encarregada de ensinar coisas básicas, que são de domínio público, que todo mundo sabe, como ler, escrever e contar. Essa “coisa fácil”, entretanto, precisa ser aprendida por todos os alunos e isso continua a ser um desafio, quase um mistério, para os professores iniciantes. Nas palavras de Labaree: “Pergunte aos estudantes em programas de formação de professores e eles dirão que aprenderam demais (*too much*) sobre teorias de currículo e pedagogia e não o bastante sobre controle de turma, a coisa que mais os preocupa sobre estarem preparados para a docência” (p. 43).

Observações como essas nos fazem perceber que o problema da formação de futuros professores não é só nosso, de modo especial no que se refere à preparação para o exercício do trabalho docente. Isso nos levou a propor a elaboração do conjunto de textos, do qual este faz parte, sobre a importância de considerar o trabalho efetivamente realizado pelos professores da educação básica como ponto central para inspirar sua formação, eixo que já havia sido proposto como base para um curso de doutorado em Educação, onde trabalha um dos autores (Lüdke). O novo sentido, partindo do trabalho para pensar a formação, pode se contrapor ao caminho habitualmente tomado pelos programas, indo da formação para o trabalho. Assim, aparece a escola como figura central onde se realiza o trabalho docente, embora seja bem mais amplo o âmbito onde essa realização também ocorre. Esclarecemos logo a importância de considerar o trabalho realizado pela universidade na preparação desses futuros professores, assegurando a constituição de uma base para a discussão teórica e metodológica dos problemas educacionais, compondo o lado reflexivo imprescindível para a formação do professor, como já afirmava Dewey.

MAGISTÉRIO: UM TRABALHO ESPECÍFICO

Além de tratar de um tema de conhecimento geral, na formação de professores para a educação básica, a universidade tem ainda que enfrentar alguns outros problemas ligados à natureza desse conhecimento, cujo domínio é esperado desse professor. O fato de ser de domínio geral não torna esse conhecimento facilmente assimilável por todos, como prevê a lei e a sociedade espera. Começa-se a ouvir uma expressão que indica, de maneira simples e rápida, a grande complexidade da tarefa que incumbe aos professores responsáveis pelas chamadas séries iniciais da educação fundamental: “ensinar tudo a todos”. Como preparar o professor para assumir essa tarefa? A expressão, em sua síntese, engloba na palavra “tudo” aqueles conhecimentos básicos já mencionados, que constituem a plataforma inicial, indispensável à instalação do processo lento de construção da cidadania, que cabe a todos. E a palavra “todos”, no outro lado da expressão, também simplesmente indica a grande dificuldade de atingir, pela aprendizagem, a todas as crianças, o que no nosso país ainda se resolve no âmbito da escola, e da escola da rede pública, onde se encontram 90% dos alunos desse nível de escolaridade. A facilidade aparente dessa tarefa cai logo por terra quando o professor iniciante, cheio de conceitos e teorias, enfrenta sua primeira turma e constata, ao final do ano, que não conseguiu “fazer aprender” sequer a metade de seus alunos, quando consegue com essa metade... Ao se voltar para a formação que recebeu na universidade, esse professor vai se perguntar, talvez, mas por que não me ensinaram que a coisa se passa assim? Como a coisa se passa ele só aprende ao passar pela coisa, ou seja, quando assume a situação de trabalho, pessoal ou vicariamente, pelo contato com professores em seu trabalho. O que continua a representar um desafio ao longo do processo de formação oferecido pela universidade.

O papel do estágio, que se propõe como meio de ligação entre a universidade, em sua incumbência de preparação inicial do futuro professor, e a escola como local de trabalho e de formação também desse professor, ainda não teve uma clara definição. Continuam abertas a discussão e a investigação a respeito dessa etapa tão importante do processo de formação, com esperança de ver caminhar experiências e estudos que iluminem esse elo fundamental daquele processo. Um dos autores está procurando conhecer mais de perto os problemas dos principais envolvidos nos estágios supervisionados. Já foram estudados os dos estagiários, dos professores regentes que os recebem em sua sala de aula, dos supervisores que os orientam na universidade e da própria escola como um todo (LÜDKE, 2012b). A pesquisa prossegue acompanhando experiências de estratégias que buscam aproximar formação teórica e prática, procurando aprofundar o estudo específico dos problemas a partir da perspectiva de cada um dos envolvidos, hoje muito pouco atendidos em sua preparação para um estágio mais efetivo (LÜDKE, 2012a).

As dificuldades ao lidar com o tipo de conhecimento geral na preparação de futuros professores há muito tempo representam desafio para a universidade. De modo especial para as Faculdades de Educação e os cursos de Pedagogia, responsáveis pelos cursos de licenciatura, onde se formam os professores para as diferentes disciplinas do currículo da educação básica. Dentro desse cenário já se divisa uma separação essencial, com consequências de grande alcance, até mesmo na constituição da identidade profissional dos professores desse nível de ensino. Os que se dedicarão às diferentes disciplinas cursam as licenciaturas correspondentes a elas e os que se destinarão a “ensinar tudo a todos” são formados pelo curso de licenciatura em Pedagogia. Já se esboça a partir daí uma aproximação forte de futuros professores em relação às várias disciplinas que escolheram, o que vai ter um peso importante na definição de sua identidade profissional (como professor de Inglês, de História, de Matemática...). Os que cursam Pedagogia, e vão “ensinar tudo a todos”, já não têm uma definição clara do conhecimento específico do seu campo de trabalho, ficando também vaga sua definição profissional a partir daí. Os professores das diferentes disciplinas recebem influência direta dos departamentos aos quais essas disciplinas estão ligadas, ficando a Faculdade de Educação, responsável pelo curso de Pedagogia, refém desses departamentos, ou de certa forma subordinada a eles, na definição dos saberes próprios dos professores de cada disciplina. Ao curso de Pedagogia cabe a delicada incumbência de definir, demarcar, explorar, compor, defender, propor, enfim, dar suporte ao saber que corresponde àquela função geral, introdutória de todas as crianças aos saberes básicos, tão importantes quanto difíceis de serem determinados. Isso implica a preparação específica em várias disciplinas e não a formação de um professor generalista.

Às Faculdades de Educação compete essa espinhosa e pouco valorizada função, em comparação com outras funções consideradas mais valiosas dentro do âmbito e da cultura da universidade. Tal é o caso da pesquisa, cujo valor salta facilmente aos olhos, carregando prestígio e recursos à instituição universitária, como ficou muito claro em estudo sobre as licenciaturas, coordenado por Candau (1988). Seus achados continuam atuais, a situação dos cursos de licenciatura de então, mostrando-se muito semelhante à dos de hoje. Várias lições oferecidas por aquele estudo, do qual um dos autores (Lüdke) participou, foram bastante estimulantes, dando frutos muito conhecidos. Um deles foi a valorização da pesquisa sobre a formação de professores e o ensino em geral, que teve um desenvolvimento muito grande desde então, com vasta produção em termos de publicações e eventos científicos. A multiplicação de programas de mestrado e doutorado na área da Educação também vem contribuindo para esse desenvolvimento.

As Faculdades de Educação continuam, entretanto, em plano secundário no cenário da vida universitária. Não apenas entre nós, como

fica patente pela obra de título ousado de Labaree, já citada (*The trouble with Ed. Schools*). Falando de dentro de uma das mais respeitadas universidades americanas (Stanford) e de uma *School of Education* que já foi classificada como número 1 do país, o autor aponta com coragem e clarividência aspectos que têm concorrido para dificultar a construção de uma visão positiva sobre essa *School*, por razões que parecem inerentes à própria área da educação e à função de formar professores, como já assinalamos. Não obstante às fundadas críticas que dirige com cuidado a essas escolas, Labaree conclui suas análises com uma visão positiva a respeito delas e acaba apresentando uma sugestão surpreendente, mas no fundo coerente com as análises que desenvolveu. As falhas registradas em grande parte são explicadas pela dificuldade que essas instituições têm por estarem situadas na fronteira entre teoria e prática, entre a universidade e o mundo exterior. O autor sugere, então, que o trabalho das *Ed. Schools* se volte mais para o valor de uso, do que para o valor de troca, comum na universidade tão pressionada hoje pelas forças do mercado:

O engano que os críticos têm feito é tomar-nos pela nossa palavra ao invés de nos observar em ação, ouvindo a fala dos professores sobre sua prática, ao invés de observar o que eles fazem nas salas de aula. (LABAREE, 2004, p. 193)

Consideremos por um momento o que aconteceria se decidirmos abandonar a perspectiva de *status* para estabelecer o valor do ensino de nível superior, a perspectiva à qual as universidades americanas e seus fregueses se apegam tão obsessivamente. Que tal se escolhermos focalizar o papel social das *Ed. Schools*, ao invés de na sua posição social no firmamento acadêmico? Que tal se examinássemos o que essa instituição faz, ao invés de como ela é vista? (LABAREE, 2004, p. 201)

Estimulados pela visão de Labaree, também queremos sugerir que nossas Faculdades de Educação assumam com mais galhardia a função para a qual vêm se preparando há muito tempo, no campo específico da Pedagogia e da Didática. Sabemos que são dois campos cuja definição clara tem ficado pendente por décadas, não apenas em nosso país, mas também percebemos que o trabalho que lhes compete vem sendo assumido com empenho e coragem pelos que se dedicam a esses domínios, ocorrendo com eles talvez o que aponta Labaree em seu país: é mais valioso e importante o que fazem do que como são vistos na cena acadêmica. Não estando propriamente inseridos nesses campos (da Pedagogia e da Didática), e como autores deste texto, reconhecemos a especificidade do saber desenvolvida dentro deles e ressaltamos sua importância para uma formação de professores mais próxima das necessidades que constatamos.

A FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO E SEUS PROBLEMAS HISTÓRICOS ENTRE NÓS

A formação de professores vem sofrendo entre nós muitos percalços ao longo de sua história, como fica claro na análise feita por Dermeval Saviani (2009), que acompanhamos aqui. Desde o início da institucionalização dessa formação, por meio de escolas especialmente a ela destinadas, as Escolas Normais, ficou patente o padrão que dominaria essa formação, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. A criação dos Institutos de Educação, no Rio de Janeiro e em São Paulo, por inspiração de Anísio Teixeira, em 1932 e 1933, respectivamente, ainda guardou essa marca, porém procurando atender às exigências da Pedagogia, “que buscava se formar como um conhecimento de caráter científico” (p. 146). Eles tinham, entretanto, pelas escolas experimentais a eles ligadas, assegurada a possibilidade de desenvolvimento de uma base de pesquisa e de experimentação de práticas. Essa base foi perdida ao se anexarem os Institutos de Educação à Universidade de São Paulo e à Universidade do Distrito Federal, com a organização dos cursos de formação de professores para o ensino secundário, a partir do Decreto-Lei n. 1.190, de 1939, que inspirou o modelo conhecido como “3 mais 1” adotado nos cursos de licenciatura e de Pedagogia desde então. Segundo esse esquema, três anos do curso são consagrados ao estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática. É bem conhecida a prevalência desse esquema, ao longo das reformas e alterações sofridas no sistema de formação de professores para a educação básica entre nós e suas consequências têm sido analisadas por farta literatura. Introduzimos rapidamente a questão pela importância que tem para o nosso tema, como fica bem indicado pela afirmação do autor, a cujo trabalho remetemos para seu aprofundamento:

A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (p. 148)

A importante análise de Saviani (2009), apenas mencionada aqui, abre portas para caminhos em busca de recursos que, a partir do trajeto percorrido no tempo pelo nosso sistema de formação de professores, a aproximem dos desafios que continuamos a enfrentar, frente à clientela sempre crescente (felizmente!) em nossas escolas e ao novo cenário no qual o professor tem que atuar.

A palestra de Nóvoa, de 2008, mencionada na abertura deste texto, traz em seu título, “Nada substitui o bom professor”, uma mensagem corajosamente repetida por ele em várias de suas obras e apresentações, como a que fez em Lisboa, em 2007, intitulada “O regresso dos professores”. São vários os autores voltados para a formação e a profissão docentes que vêm tratando do tema da recondução do professor para o centro da cena educativa (de onde, aliás, nunca saiu, em realidade), mas Nóvoa tem sido um dos mais insistentes, denunciando o paradoxo atual de se atribuir aos professores a grande responsabilidade de enfrentar os desafios postos à educação de base para todos, sem a correspondente atribuição dos recursos indispensáveis para tanto. De diferentes perspectivas vêm contribuições de pesquisadores procurando esclarecer os problemas que cercam o professor nessa sua posição central. Tenti-Fanfani (2005) analisa a situação do professor, marcada por circunstâncias e fatores que configuram o que denomina *condición docente* (2005). A partir dessa expressão o autor tem nos ajudado a entender o quadro dentro do qual se desenvolve o trabalho do professor da educação básica nos vários países da América Latina, cuja realidade ele conhece muito bem. Com poucas exceções, nesses países os professores enfrentam circunstâncias bastante difíceis para o desenvolvimento de seu trabalho, próprias de sua condição docente, sem, entretanto, apresentar uma posição negativa, de modo geral, frente a sua profissão. Em estudo, recentemente publicado, tivemos oportunidade de analisar essa situação, que, embora carregada de dificuldades, não deixa de conter sinais de possível melhoria (LÜDKE, BOING, 2012).

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) introduziram entre nós a preocupação com o reconhecimento do saber específico do professor e vêm trabalhando ativamente com os problemas que hoje afligem o professor em seu trabalho. A pressão da sociedade, empurrando para sua responsabilidade funções novas, anteriormente assumidas por outras instituições, como a família, ou a Igreja, é um desses problemas que, segundo os autores, acabam roubando espaços do trabalho docente específico. Este fica prejudicado, em favor de funções distantes daquelas que constituem sua responsabilidade e *expertise* específicas, como assinalam Tardif e Zourhal (2005). Ao lado da competição com essas outras funções, Tardif (2000) se preocupa também com a entrada maciça da tecnologia na vida do professor e das escolas. Em estudo sobre a divisão do trabalho educativo, Tardif e Levasseur (2010) entram também no debate sobre a instituição escolar, a partir da análise da participação de vários auxílios técnicos ao trabalho na escola, sem representar, entretanto, uma invasão do campo de atuação específico do professor. Esses auxílios, segundo os autores, cobrem necessidades dos alunos não atendidas pelo trabalho do professor, mas, no fundo, atuando como parte integrante do trabalho educativo, que vai além do trabalho instrutivo, priorizado pela escola e suas normas. Haveria, por essa complementação pelo auxílio dos técnicos, uma abertura da instituição

escolar para uma participação mais efetiva do aluno em sua própria formação. Ainda não se estabeleceu um equilíbrio satisfatório entre o uso desses recursos tecnológicos pelo docente e pelos seus alunos, sem constituir uma invasão, tanto para um como para outros, em seu legítimo direito de receber (e passar) informações, ao lado do direito de avaliar, interpretar, criticar, contradizer ou mesmo descartar essas informações, no todo ou em parte. São coisas que só o professor pode fazer, como bem assinalam Mellouki e Gauthier (2004), ao analisar os mandatos do professor.

Entre as contribuições de vários sociólogos franceses a respeito da complexidade do trabalho docente, destacamos a de Dubet (2002) e a de Vincent, Lahire e Thin (1994), pela relação direta que guardam com problemas da formação de futuros professores, nosso tema neste texto. Dubet tem trabalhado em várias de suas obras com questões ligadas ao professor e sua experiência de trabalho e com a escola como instituição, onde esse trabalho se realiza. Tratando de tema bastante polêmico, ele põe em questão algumas das instituições fundamentais para a nossa sociedade, lançando a hipótese de seu declínio em três grandes domínios: a educação, a saúde e o serviço social. Para nós são particularmente interessantes as análises que o autor faz dentro do campo do “trabalho sobre o outro”, que caracteriza as profissões incluídas nos três domínios indicados, embora também esteja presente em ocupações de outros domínios. O caráter institucional que tem revestido esse tipo de trabalho tem implicações importantes para o grupo profissional e para os indivíduos que o compõem, com repercussões sobre o próprio exercício. A revolução sofrida pelas instituições que dão suporte a essas ocupações é estudada por Dubet, de modo especial sobre como é vista pelos estudiosos da sociologia. Há os que focalizam mais o aspecto geral do trabalho em suas consequências e funções “objetivas”, situando-se mais distantes das práticas profissionais e do sentido que os atores lhes atribuem. Nessa perspectiva, diz o autor, “o trabalho real desaparece por trás do trabalho objetivo, ou a concepção que o sociólogo tem dele” (p. 11). Em outra perspectiva, ligada ao interacionismo, o trabalho sobre o outro é visto como uma atividade estratégica contínua, sendo estudada mais sobre como se processa do que para que serve. Seu estudo é focalizado em contextos limitados (a sala de aula, o serviço hospitalar) e, segundo o autor, “o trabalho real apaga o trabalho prescrito” (p. 12). Mais recentemente, outra perspectiva reúne pesquisas ligadas à sociologia das profissões, que focalizam o trabalho como uma ação coletiva organizada, com grupos marcados por barreiras e identidades profissionais, ou por mutações vindas nas asas de competências novas, que destroem as velhas bases profissionais. Mudanças contínuas, que o autor considera como apressadamente atribuídas ao neoliberalismo, sacudiram os velhos quadros institucionais e burocráticos, introduzindo novos modos de gerenciamento, levando “os estudos sobre a escola, o hospital e

o serviço social a serem guiados por uma reflexão sobre as novas profissões e seus modos de regulação” (p. 12).

Toda a análise de Dubet nessa obra (2002) nos parece muito pertinente para nossa perspectiva sobre o tema do trabalho do professor, mas queremos ressaltar uma de suas conclusões pela estreita proximidade com o propósito deste texto:

O conjunto de observações realizadas ao longo desta pesquisa me leva resolutamente a defender o *métier*. Mais os atores se apoiam sobre um *métier*, mais sua experiência de trabalho é serena, como no caso dos formadores de adultos e dos *instituteurs*. Mais seu *métier* se torna um ideal impraticável, como junto aos professores (do secundário), uma simples colocação de si mesmo no caso dos mediadores, ou na construção localizada como no caso das enfermeiras, mais a experiência de trabalho tem chances de ser dolorosa. O problema do *métier* não deve ser confundido com aquele das qualificações e das competências. Ele implica de início que o trabalho seja “objetivável” e que o profissional possa dizer: esta é minha obra, este é o resultado de minha atividade, eu posso mostrá-lo e demonstrá-lo. [...] Repetamo-lo, eu não falo aqui de profissão, mas de *métier* entendido como capacidade de produzir alguma coisa, de conhecê-la e de fazê-la reconhecida. (p. 392-393)

O trabalho de Vincent, Lahire e Thin (1994) já em seu título propõe uma metáfora, em forma de pergunta, cheia de sugestões para reflexões sobre o nosso tema: *L'éducation, prisonnière de la forme scolaire?*. Ao longo de toda a obra, os autores discutem e analisam questões ligadas a esse tema, mas no capítulo inicial, que dá nome ao livro, trabalham de forma mais direta sobre ele. Esse capítulo foi traduzido para o português e publicado no periódico *Educação em Revista*, da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2001.

Embora suas raízes sejam buscadas por alguns historiadores da educação desde os gregos, passando pela Idade Média, a forma escolar, tal como é conhecida, passou a constituir parte integrante do sistema educacional nas sociedades ocidentais a partir do século XVII ou XVIII. Vincent, historiador com grande contribuição à história da educação na França, juntamente com os colegas sociólogos, Lahire e Thin, fazem uma análise cuidadosa do processo pelo qual a escola, como instituição, foi se consolidando e como a configuração da forma escolar foi se esboçando e se confirmando até nossos dias. Eles chamam atenção para a diferença entre instituição e forma, importante para a análise que efetuam e para o entendimento do ponto ao qual chegam em suas conclusões. A escola, como instituição, foi, aos poucos, respondendo às pressões e injunções sofridas pela própria sociedade e impostas a ela, procurando atender às

necessidades mais prementes de uma clientela sempre crescente. Os problemas enfrentados e os embates vividos pela sociedade, bem como suas repercussões sobre a escola, são muito bem analisados pelos autores, que dialogam sobre eles com pesquisadores, tanto da área da História, como da Sociologia, como Roger Chartier e Pierre Bourdieu.

Um conjunto de traços relativos a princípios, normas, valores, componentes ligados a espaço e tempo, a disciplinas e currículo, a aspectos administrativos, como avaliação, admissão e diplomação de alunos, e ainda aos recursos e estratégias próprios do âmbito da pedagogia e didática, tudo isso foi se enfeixando dentro do que foi se configurando como a “forma escolar”. Já é quase um lugar comum constatar que essa forma, surpreendentemente, continua vigente, com grande parte de seus traços originais. Nossos autores confirmam essa impressão e avançam em suas análises, que constataam a importância crescente da escola e da escolarização, impondo à sociedade “a predominância do modo escolar de socialização (que) se manifesta pelo fato de a forma escolar ter transbordado largamente as fronteiras da escola e atravessado numerosas instituições e grupos sociais” (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001, p. 39). E chegam a uma constatação aparentemente paradoxal, da qual propõem uma hipótese: “a forma escolar, o modo escolar de socialização domina a socialização, mas a escola como instituição é contestada, seu monopólio pedagógico e o dos docentes são retalhados, ameaçados...” (p. 46) e esse monopólio se encontra ameaçado, entretanto, devido à “eficácia pedagógica”, obtida pela escola, propõem os autores. É o “sucesso” da instituição escolar, expandido pelo processo de socialização a novos grupos pelo trabalho da escola, que agora se volta contra ela (p. 47).

As análises de Dubet (2002), bem como as de Vincent (1994) e Vincent, Lahire e Thin (2001), põem em questão a instituição escolar, sem entretanto afastá-la do importante papel que continua a exercer dentro da cena educativa. Dubet questiona o componente institucional, não apenas no campo da educação, e reconhece como inevitável, hoje, o declínio desse componente. Mas considera de grande importância o *métier*, em especial o do professor (*l'instituteur*), insistindo que ele “pertença aos indivíduos, que seja sua propriedade e não se evapore à menor mudança da organização ou do ambiente. Ao *métier* responde a defesa de um sujeito possuindo alguma coisa a mais do que uma simples relação consigo mesmo” (p. 393). Lembremos que o autor deixa claro que está se referindo ao *métier*, e não à profissão. Sabemos que, ao estabelecer essa distinção, está evitando envolver-se em uma série de questões ligadas às dificuldades de classificar o magistério entre as profissões reconhecidas como tais pelos estudiosos do tema. Também preferimos evitar aqui essas dificuldades e consideramos seu depoimento sobre a importância do *métier* como claro suporte à nossa confiança sobre o papel central do trabalho do professor na perspectiva da formação docente.

A hipótese de Vincent, Lahire e Thin, sobre a potência da “forma escolar”, extrapolando a instituição escolar e até podendo servir de base para uma posição crítica à própria escola, como a vemos hoje, também fortalece nosso argumento, já que as muitas formas, que brotaram da “forma escolar” para fora de escola, se abastecem na “eficácia pedagógica” (2001, p. 46), e guardam estreita relação com o trabalho pedagógico do professor.

Depois de comentar o enfraquecimento do modelo institucional forte, sugerido por Dubet (2002), Tardif e Levasseur (2010) afirmam que, a despeito desse enfraquecimento, “a escola permanece e continua a desempenhar um papel preponderante sobre o plano da socialização, se bem que ela o faça, sem dúvida, diferentemente de como fazia antes da massificação” (p. 179). Os autores insistem sobre a participação específica dos auxiliares técnicos nessa abertura da instituição escolar e trazem uma oportuna sugestão colhida em estudo de Rayou e Van Zanten (2004) sobre jovens professores. O trabalho desses professores teria uma ação mais pragmática que a dos professores mais experientes, procurando fazer o que é possível aqui e agora para o aluno, mesmo que se limite ao tempo da aula, procurando assegurar pequenos progressos. A ideia de excelência escolar cede lugar à ideia de sucesso educativo, lembram Tardif e Levasseur (2010).

O TRABALHO NO CENTRO DA QUESTÃO

As contribuições dos sociólogos franceses apresentadas ajudam a compor o cenário onde se desenrola o trabalho difícil do professor, sendo a escola ainda o lugar onde mais frequentemente desempenha seu papel. Vimos, pelas sugestões especialmente de Vincent, Lahire e Thin (2001), que existem outros palcos, além da escola, onde a cena educativa se desenrola, embora com a marca da “forma escolar”. Vimos, com Saviani (2009), em uma perspectiva histórica, como a formação oferecida pela instituição responsável pela preparação de futuros professores, a universidade, não conseguiu ainda equilibrar os componentes teóricos e práticos, ou de forma e conteúdo, indissociáveis e imprescindíveis a essa preparação. Embora tendo nos beneficiado pelas análises e sugestões oferecidas pelo autor, questionamos a estratégia que propõe para saída da situação problemática. Partindo da afirmação de que, para recuperar a indissociabilidade entre esses componentes, “será necessário considerar o ato docente como fenômeno concreto, isto é, como ele se dá efetivamente no interior das escolas”, com a qual concordamos inteiramente, Saviani propõe partir dos livros didáticos, tomando-os “como ponto de partida para a reformulação dos cursos de Pedagogia e dos demais cursos de licenciatura”, supondo que mal ou bem “fazem a articulação entre a forma e o conteúdo” (2009, p. 151). Na medida em que o livro didático se destina ao público mais numeroso possível, vai necessariamente reduzir suas informações ao mínimo generalizável, sacrificando grande parte de conceitos, ques-

tionamentos e dúvidas. Não esqueçamos que quem efetiva o ato docente como fenômeno concreto é o professor.

Nossa proposta se assenta sobre o trabalho efetivo realizado pelo professor, em sua escola, em sua sala de aula, como fonte de orientação para propostas de formação de futuros professores. É importante que foquemos o olhar sociológico no trabalho real e não no prescrito, levando sempre em conta que o trabalho docente está passando por transformações. Ainda que as estruturas organizacionais das escolas e os currículos permaneçam reféns da forma escolar, a entrada constante de novas gerações de alunos questiona a racionalidade da atual preparação dos professores para o trabalho, mesmo daquele que tem dado certo até aqui. O professor que busca realizar um bom trabalho necessita superar-se e reinventar-se constantemente. Na realidade, o professor vive em estado de construção permanente da profissionalidade.

A profissionalidade está relacionada às contribuições específicas do fator trabalho. Tem a ver com a capacidade de o professor intervir como agente ativo no processo de ensino-aprendizagem, diz respeito ao saber fazer e ao saber interpretar o que acontece nesse processo. Ela põe em jogo a dimensão afetiva e talentos pessoais, de um lado, e a construção social do trabalho do professor, de outro. Reúne os componentes de formação aos de desempenho no trabalho, sempre em confronto com um referencial coletivo vinculado ao grupo ocupacional. Todas essas acepções se enquadram na perspectiva da profissionalidade como algo em contínua evolução, como expectativas não completamente realizadas. No entanto, pela incompletude a que o termo se refere, é preciso estarmos atentos aos riscos que apropriações indevidas da profissionalidade podem trazer ao trabalho e à formação dos professores, como assinalamos em texto anterior (LÜDKE, BOING, 2010).

Em primeiro lugar, é preciso atentar para o risco de uma formação inicial aligeirada. A universidade, que assumiu para si a formação profissional, tem sido acusada de academicismo e falta de atenção à preparação para o trabalho real. Nota-se uma tendência a apressar a formação inicial e deixar a preparação para o trabalho ao encargo das próprias escolas, em serviço e de forma continuada. Ao pensarmos em termos de profissionalidade, uma sólida formação inicial é cada vez mais necessária, talvez mais do que no tempo em que uma boa qualificação bastava para se levar um mesmo ofício até a aposentadoria. A profissionalidade exige uma boa dose de iniciativa pessoal, capacidade de trabalho em equipe, interdependência de funções e desenvolvimento de interações. Todas essas coisas exigem capacidade de reflexão e de adaptação a diferentes condições. Quanto melhor a formação inicial, mais capacidade de resposta reflexiva e de adaptabilidade.

A percepção da realidade e a capacidade de adaptação às diferentes circunstâncias dependem, em grande parte, das características pessoais de cada professor. Assim, outro risco que se corre ao pensar o trabalho

docente em termos de profissionalidade é achar que o problema da preparação para o trabalho pode ser resolvido com a redução da formação ao desenvolvimento de competências. Na concepção mais difundida de competência, é comum aceitar que a mesma seja composta de, pelo menos, três dimensões básicas: conhecimentos, habilidades e atitudes. O risco é de atribuir separadamente o domínio do conhecimento à universidade, o das habilidades específicas, às escolas e o relativo às atitudes ficar ao encargo do professor. Todas as agências formadoras são responsáveis pelas três dimensões. Tanto a universidade quanto a escola, desenvolvendo competências, passam por todo o ciclo. Na realidade, só se verifica a aquisição de nova competência quando o futuro professor, ainda na universidade, ou o já professor, na escola, assume a atitude correspondente aos conhecimentos e habilidades próprios da competência trabalhada. Não se pode exigir atitude do professor isoladamente. Ela é fruto de um processo de socialização que conta com os ambientes de aprendizagem de conhecimentos e aquisição de habilidades, na formação e no trabalho.

Apesar de todos os riscos e dificuldades envolvidas, acreditamos que a ideia de profissionalidade vem a propósito de nossa discussão sobre trabalho e formação docentes. O termo tem sido divulgado em pesquisas no mundo todo e somos tocados por ele. Na acepção trazida até nós pela sociologia das profissões, especialmente a francesa, profissionalidade faz a ponte entre aspectos pré-profissionais e profissionais, propriamente ditos, até então separados pela formação inicial. Nesse sentido, é consenso entre seus estudiosos que a socialização profissional dos professores começa muito antes da chamada formação inicial. As experiências que o professor teve como aluno, desde as séries iniciais da escola básica, contribuem para construir sua profissionalidade. São frequentes os depoimentos de professores que dizem ter se inspirado em seus mestres ou até escolheram a profissão seduzidos pelo trabalho de seus professores da escola.

Em pesquisa realizada com professores itinerantes, aqueles que trabalham simultaneamente em diversas escolas, Boing (2008) constatou uma relação positiva com o trabalho. Dada a precariedade de suas condições, surpreendeu-se ante os depoimentos positivos sobre as experiências relacionais na escola, pois supunha que, atuando em várias escolas, não teriam vínculos com nenhuma. Vários professores afirmaram mesmo que a escola é um excelente lugar para se trabalhar. Seria o melhor de todos, se não tivessem que garantir, fiscalizar a aprendizagem e tudo o que essa atividade implica na organização atual da escola, como a avaliação, sempre citada como problemática. Com isso queriam dizer que as impertinências do trabalho docente se restringem aos ritos, como a liturgia da avaliação, que criticam. Se o trabalho fosse o de simplesmente ensinar, afirmam que não haveria lugar melhor para se trabalhar, porque o trabalho de ensinar é “relação pessoal e geracional pura” (BOING, 2008). A mesma pesquisa mostrou a complexidade e concretude dessas relações que cercam o trabalho

docente. João, um dos professores pesquisados, deslocando-se de uma escola para outra em desabalada correria contra o tempo e os engarrafamentos das ruas cariocas, teve de submeter-se ao monitoramento de sua pressão arterial por um período de 24 horas ininterruptas, realizando as atividades normais com o aparelho preso ao corpo. E constatou que o funcionamento de seu coração durante as aulas era praticamente o mesmo, relaxado e estável, verificado quando estava com seus filhos, em casa, ao final do dia.

Vemos na formação inicial, oferecida pela universidade, bases para uma intelecção reflexiva das experiências e vemos no professor e seu trabalho a real possibilidade de articulação entre o que se espera que os alunos aprendam e as estratégias para conseguir isso. Não excluímos, ao contrário, incluímos como componente fundamental para sua formação o preparo oferecido pela universidade, com o conjunto de conhecimentos sobre teorias, conceitos, métodos, estratégias, recursos, enfim, tudo o que se refere ao campo educacional que o futuro professor deve conhecer. Como parte inerente a essa incumbência da universidade se encontra a preparação específica para o trabalho de pesquisa, que vai acompanhar o futuro professor em toda a sua carreira, ainda que ele não venha a desenvolver pessoalmente uma pesquisa sob sua inteira responsabilidade. Já tratamos dessa questão em várias oportunidades (LÜDKE, 2001a; 2001b; LÜDKE, 2008a; 2008b; LÜDKE, 2009; LÜDKE, 2011). Com respeito à formação, até o presente, oferecida pelas instituições do ensino superior aos futuros professores, não poderia mesmo representar uma preparação completa, ainda que de caráter inicial. Essas instituições não englobam, em seu propósito, a vivência do lado prático imprescindível a essa formação, como ocorre em algumas profissões, como a medicina, muito reconhecida por assegurar ao futuro profissional a passagem pela prática das habilidades básicas que compõem a formação do médico. Algumas outras profissões, como a Odontologia e o Direito, já estão se orientando para oferecer aos seus futuros profissionais uma preparação mais equilibrada entre os dois componentes básicos. Sabemos que, no nosso campo, a educação, sofremos uma série de dificuldades, ligadas à própria natureza do campo, como já foi discutido, especialmente com Labaree (2004), mas acreditamos que, ainda dentro dos limites bastante estreitos dos cursos de licenciatura, várias melhorias podem ser introduzidas, no sentido de preencher lacunas hoje bastante visíveis até a olhos leigos e, para tanto, priorizamos voltar o olhar para o trabalho concreto do professor.

A VOLTA DO OLHAR PARA O TRABALHO DOS PROFESSORES

Antonio Nóvoa chamou nossa atenção para a necessidade de se reconduzir o professor para o centro da cena educacional, reivindicando *O regresso dos professores* (2007). Agora retomamos sua ajuda, com sugestões para

cobrir o que ele mesmo chamou de “déficit de práticas” na formação de professores, pela universidade. Em artigo de 2009, ele traz mais uma boa contribuição, anunciada no próprio título: “Para uma formação de professores construída dentro da profissão”. Ele focaliza especificamente a formação de professores em seu país, Portugal, desenvolvida em três etapas: a) licenciatura, em uma disciplina; b) mestrado em ensino, com forte referencial didático, pedagógico e profissional e c) um período probatório de indução profissional. Já vemos que há diferenças estruturais marcantes que distanciam nosso sistema de formação do de Portugal. Dois pontos merecem imediata observação pela sua falta: a exigência do mestrado em ensino, após a licenciatura, e um período probatório de indução profissional. Vamos procurar trazer algumas das sugestões de Nóvoa que julgamos compatíveis com nosso atual esquema de formação de professores, já que nos aproximamos muito do argumento que ele propõe em seu estudo: “a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão” (2009, p. 2).

Referindo-se ao longo debate entre teoria e prática no campo educativo, Nóvoa reconhece que ainda não houve “uma reflexão que permitisse transformar a prática em conhecimento”. A formação de professores continua orientada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente e, como ele afirma: “impõe-se inverter esta longa tradição e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação” (2009, p. 4). O exemplo da medicina, como ocorre sempre que se quer indicar como pode ocorrer uma formação que aproxime teoria e prática, foi também lembrado por Nóvoa. No que se refere à profissão, o autor se pronuncia claramente: devemos “devolver a formação de professores aos professores” (2009, p. 5). Só se domina a complexidade do magistério a partir da integração na sua cultura profissional. A contribuição da investigação, confirmando processos de formação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Fica aqui sinalizada a importância da aproximação entre o professor e a pesquisa, sobre a qual temos trabalhado (LÜDKE, 2008a; 2008b; 2011; LÜDKE, CRUZ, BOING, 2009). O autor também chama atenção para a necessidade de basear a formação em lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente. Como no caso português não temos um período de indução profissional, recai sobre o nosso período de estágio supervisionado a responsabilidade de tentar cobrir essa lacuna, o que não tem sido resolvido satisfatoriamente, como estamos estudando atualmente (LÜDKE, 2012a). Nóvoa ainda trata de um componente sobre o qual vem consistentemente trabalhando em suas obras: a atenção às dimensões pessoais da profissão docente e chega a propor uma “teoria de pessoalidade no interior de uma teoria da profissionalidade” (2009, p. 7). Em outro item, denominado Partilha, ele focaliza a formação de professores valorizando o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão.

Insiste sobre a ideia da escola como o lugar da formação de professores, o espaço da análise partilhada das práticas, com acompanhamento sistemático de supervisão e reflexão sobre o trabalho docente, na construção de um conhecimento profissional. Num último item Nóvoa (2009) assinala o princípio de responsabilidade social que deve marcar a formação de professores, visando à comunicação pública e à participação profissional no espaço público da educação. A presença da profissão junto ao público, hoje um tanto apagada ou mesmo desvirtuada, precisa ser reintroduzida nos cursos de formação, pois “o prestígio de uma profissão mede-se em grande parte pela sua visibilidade social” (p. 9). E conclui seu texto de maneira incisiva:

No essencial, advogo uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos. (NÓVOA, 2009, p. 9)

VENDO DE PERTO A SITUAÇÃO DO PROFESSOR

Nas últimas décadas o trabalho vem recebendo a atenção de sociólogos da educação, que vêm se servindo das categorias desenvolvidas pela sociologia do trabalho, para procurar entender o trabalho do professor como ponto de cruzamento de fatores essenciais na composição da profissão docente. Para nossa reflexão neste texto, ao procurarmos apreender a relação entre o trabalho efetivamente realizado pelo professor e a preparação necessária para os que pretendem se dedicar a essa atividade, a análise nessa perspectiva traz uma contribuição muito oportuna. Seus pesquisadores procuram se aproximar do que vem sendo entendido como o trabalho real, em contraposição ao trabalho prescrito, focalizando a atividade do professor em seu cenário habitual, dentro da escola, como ator e sujeito em sua situação de trabalho. A expressão “trabalho situado”, inspirada no latim *in situ*, vem sendo empregada, a partir da divulgação de trabalhos da sociologia, sobretudo de autores franceses, alguns já traduzidos e circulando entre nós, como os de Yves Clot (2006) e Marc Durand e outros (2005).

A análise da atividade do professor vista assim de perto, em seu dia a dia, em sala de aula, com seus alunos, na escola, com seus colegas, oferece muitas oportunidades de conhecer o que realmente se passa e como se passa no trabalho do professor. Entra-se, assim, na “caixa preta”, tão misteriosa quanto atraente, em paralelo às análises macrosociológicas que tanto nos revelaram nos anos de 1970. Claude Lessard, em texto de 2009, com sua visão de sociólogo interessado em problemas da formação de professores, traça um panorama da evolução das várias

correntes que vêm estudando a atividade do professor sob esse prisma, ressaltando seus pontos positivos e suas limitações. A preocupação com o trabalho real e com as pessoas em carne e osso que o efetuam tem ajudado as ciências da educação a distanciar-se da norma e da prescrição, segundo o autor. “Num campo tradicionalmente dominado por teorias pedagógicas normativas, este enfoque no trabalho é uma importante etapa do desenvolvimento das ciências da educação [...], mas para tanto é preciso que elas acolham as contribuições de diferentes abordagens e disciplinas” (LESSARD, 2009, p. 126).

Focalizar no estudo o professor, como sujeito cognoscente e sentindo emoções, agindo sob tensões em uma situação estruturada, mas que permanece aberta em parte significativa, permite avançar o conhecimento sobre aspectos do seu trabalho até agora pouco explorados ou confiados a domínios disciplinares isolados. Dentro de uma realidade social e culturalmente construída, passam-se a ação e a interação entre vários atores, no centro da cena se situando o professor e seus alunos. Essa abordagem, em situação, vem procurando desvelar como atuam esses sujeitos, considerando ao mesmo tempo as imposições e restrições próprias da situação (programas, currículos, normas, ambientes e outros elementos próprios da “forma escolar”), mas atentando para a inegável parte de criatividade e iniciativa próprias ao professor e aos alunos, que acabam compondo o que os pesquisadores denominam configurações. Há uma dose considerável de aspectos imprevisíveis em toda sala de aula e um componente importante de criatividade e iniciativas na alçada do professor. Ele age como indivíduo, como membro de uma comunidade (de um tempo, de uma cultura, de um *métier*), tendo recebido determinada formação e lançando mão dos recursos que dela recebeu e de outros que possa criar, como um sujeito ativo, fazendo seu caminho profissional, sua realização, pelo seu trabalho, para cujo conhecimento são imprescindíveis as contribuições de ciências como a Sociologia e a Psicologia. É possível mesmo que, em torno do estudo do trabalho docente, essas duas ciências acabem se fecundando mutuamente, afirma Lessard, que considera esse estudo necessário à formação inicial e contínua dos docentes. Para ele esse estudo “está no âmago de qualquer projeto de profissionalização da profissão. Muito mais que as análises macroscópicas, as da atividade têm uma grande pertinência na formação dos docentes e na construção de uma profissionalidade reflexiva” (LESSARD, 2009, p. 126).

O depoimento de Claude Lessard, a partir de análise cuidadosa e detalhada sobre o estudo do trabalho docente, tal como vem sendo objeto de vários grupos de pesquisadores (2009), nos chega como forte contribuição ao argumento desenvolvido neste texto: sobre a importância de se centrar o foco no trabalho (real) do professor, em busca de sugestões para tornar a formação inicial oferecida pela universidade aos futuros professores mais próxima das necessidades que irão enfrentar em seu trabalho nas

escolas. Como sociólogo, com vasta experiência de pesquisa no campo da formação de professores, seu depoimento tem um peso especial frente a certa resistência que a perspectiva de estudo analisada ainda encontra, em grande parte da comunidade de pesquisadores na área da educação. Justamente do lado dos sociólogos se concentra a resistência mais visível, possivelmente por ver nesse tipo de abordagem vestígios de uma perspectiva limitada a uma visão microanalítica do trabalho escolar, desvinculada de uma conexão com a realidade sociocultural na qual a escola se inscreve. A análise de Lessard não deixa dúvidas quanto a essa conexão, hoje patente nas correntes por ele analisadas. E uma advertência que faz ao final de seu artigo deixa clara sua preocupação com um possível risco que correm as promessas baseadas nos estudos referidos, pois políticas educativas atuais, com base na autonomia dos estabelecimentos e na profissionalização do magistério, tendem a “responsabilizar os docentes e poderiam torná-los culpados dos fracassos do sistema educativo” (LESSARD, 2009, p. 126). Esse risco é real, mas a responsabilidade do professor é, na realidade, muito maior, pelo trabalho educativo como um todo, especialmente o realizado na escola, como afirmam Casalfiori, Bertone e Durand (2003) em referência escolhida pelo próprio Lessard:

Esta abordagem permite manter uma convicção quanto à possibilidade de atuar na aula, a despeito de determinantes fortes e resistentes, nomeadamente sociológicos. Ao afirmar uma autonomia (limitada mas essencial) das situações escolares, está a emitir-se implicitamente o postulado que é possível lutar contra os fracassos escolares diferenciados, formar docentes a partir da consideração das práticas reais. Enuncia-se assim que estes docentes são atores privilegiados da construção destas articulações em aula e têm pois responsabilidade no seu desenrolar e na sua eficácia. (CASALFIORI, BERTONE, DURAND apud LESSARD, 2009, p. 96)

Diante desse cenário, insistimos em ressaltar o papel do professor com o seu trabalho, assumindo suas responsabilidades e preparando-se para elas. Apesar das dificuldades e problemas, enfrentados em qualquer profissão, o trabalho real do professor encerra tanto possibilidades, quanto limites. Os futuros professores, em sua preparação na universidade, se beneficiarão com a convivência com esse trabalho, pelo qual podem conhecer de perto possibilidades e limites e ainda caminhos já traçados pela prática de professores experientes, o que constitui parte integrante de sua formação. Como pesquisadores e formadores na universidade e na escola básica, nos empenhamos para que essa aproximação dos estudantes com o trabalho real dos professores não insista demasiado nos seus riscos, fazendo-o parecer uma missão quase impossível. Junto com eles, esperamos por frutos sempre melhores.

REFERÊNCIAS

- BOING, L. A. Os Sentidos do trabalho de professores itinerantes. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- CANDAU, V. (Coord.). *Novos rumos da licenciatura*: relatório de pesquisa. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1988.
- CASALFIORE, S.; BERTONE, S.; DURAND, M. L'Enseignement scolaire: une articulation signifiante d'activités dans la classe. *Recherche et Formation*, Liège et Paris, v. 42, p. 87-98, 2003.
- CLOT, Y. *A Função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- DAY, C. Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of educational change*, New York, v. 9, n. 3, p. 243-260, 2008.
- DUBET, F. *Le Declin de l'institution*. Paris: Seuil, 2002.
- DURAND, M.; SAURY, J.; VEYRUNES, P. Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 37-62, 2005.
- DÜRKHEIM, E. *Éducation et sociologie*. Paris: PUF, 1993.
- FREUND, C. S. Sonhando com o ideal, pisando no real, fazendo o possível: trabalho e vida de professores comprometidos com a profissão docente há mais de 30 anos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- LABAREE, D. F. *The Trouble with Ed. Schools*. London: Yale University, 2004.
- LESSARD, C. O Trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. *Sísifo*: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 9, p. 119-127, 2009.
- LORTIE, D. C. *Schoolteacher*: a sociological study. Chicago: The University of Chicago, 1975.
- LÜDKE, M. Ce qui compte comme recherche. *Recherche et Formation*, Liège et Paris, v. 59, p. 11-25, 2008a.
- _____. O Curso de mestrado, seu currículo e a formação de professores para a pesquisa. In: LEITE, Carlinda et al. (Org.). *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. 1. ed. Porto: Porto, 2011. v. 1, p. 309-318.
- _____. *O Estágio analisado a partir da atuação dos seus componentes*: projeto de pesquisa, CNPq. Petrópolis: UCP, 2012a.
- _____. O Professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.
- LÜDKE, M. (Coord.) *Aproximando universidade e educação básica pela pesquisa no mestrado*: relatório de pesquisa CNPq. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008b.
- _____. *O Estágio na formação docente*: ponto de convergência ou de estrangulamento? Relatório de pesquisa, CNPq. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Petrópolis: Universidade Católica de Petrópolis, 2012b.
- _____. *O Professor e a pesquisa*. Campinas: Papirus, 2001a.
- _____. *O Que conta como pesquisa?* 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.
- _____. Profissionalidade docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 23.
- _____. O Trabalho docente nas páginas de *Educação & Sociedade* em seus (quase) 100 números. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 (esp.), p. 1179-1201, out. 2007.
- _____. Work and life of South American teachers in their context. In: DAY, C. (Ed.). *The Routledge international handbook of teacher and school development*. Londres: Routledge, 2012. p. chap. 7.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B.; BOING, L. A. A Pesquisa do professor da educação básica em questão. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 42, v. 14, p. 456-468, 2009.

MELLOUKI, M.; GAUTIER, C. O Professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 537-571, 2004.

NÓVOA, A. Nada substitui o bom professor. (Palestra proferida em São Paulo, a convite do Sinpro-SP, em 2008). Disponível em: <http://www.sinpro.org.br/noticias.asp?id_noticia=639>. Acesso em: 16 maio 2012.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

_____. Os Professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992.

_____. O Regresso dos professores. In: CONFERÊNCIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, 27-28 set. 2007, Lisboa. Comunicações... Lisboa: Ministério da Educação, 2007. p. 21-28.

RAYOU, P.; VAN ZANTEN, A. *Enquête sur les nouveaux enseignants*. Paris: Bayard, 2004.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

TAGORE, R. *American experience and other articles*. New Delhi: Rupa, 2006.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os Professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p.215-233, 1991.

TARDIF, M.; LEVASSEUR, L. *La Division du travail éducatif: une perspective nord-américaine*. Paris: PUF, 2010.

TARDIF, M.; ZOURHAL, A. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 13-35, maio/ago. 2005.

TENTI-FANFANI, E. *La Condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

VINCENT, G. (Org.). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialization dans les sociétés industrielles*. Lyon: PUL, 1994.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, 2001.

WALLER, W. *The Sociology of teaching*. New York: Wiley, 1932.

MENGA LÜDKE

Professora da Universidade Católica de Petrópolis – UCP (RJ)
e da Pontifícia Universidade Católica – PUC-Rio (Rio de Janeiro, RJ)
menga@puc-rio.br

LUIZ ALBERTO BOING

Diretor do Centro Pedagógico Pedro Arrupe (Rio de Janeiro, RJ)
lula@pedroarrupe.com.br