

AGENDA DE PESQUISA E OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NAS INVESTIGAÇÕES SOBRE TRABALHO DOCENTE*

DEISE MANCEBO**

RESUMO: O texto propõe-se à análise da agenda de pesquisa e das orientações teórico-metodológicas presentes na literatura especializada sobre trabalho docente. Inicia apresentando as políticas neoliberais, materializadas em reformas educacionais que atingiram toda a América Latina. Discute a agenda de pesquisa sobre a temática, considerando: (1) os impactos que o docente vive, enquanto trabalhador imerso numa nova “cultura” institucional e (2) o produto do seu trabalho – formação de “força de trabalho” e, no caso da educação superior, produção de “tecnologia e conhecimento científico”. Ao final, localiza as grandes linhas teórico-metodológicas da literatura especializada sobre o tema e as analisa criticamente.

Palavras-chave: Trabalho docente. Metodologia. Pesquisa.

RESEARCH AGENDA AND THEORETICAL-METHODOLOGICAL OPTIONS IN THE RESEARCH ON TEACHER'S WORK

ABSTRACT: This paper analyses the research agenda and the theoretical-methodological orientation present in the specialized literature on teachers' work. After a presentation of the neo-liberal politics, materialized in the educational reforms that have reached all Latin America, it discusses the research agenda on these themes, considering: 1) the impacts teachers, as worker immersed in a new “institu-

* Uma versão preliminar desse texto foi apresentada no VI Seminário da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (REDESTRADO/CLACSO), em novembro de 2006, no Rio de Janeiro.

** Pós-doutora em Psicologia Social e professora titular e pesquisadora do Instituto de Psicologia e do Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). *E-mail:* deise.mancebo@gmail.com

tional culture”, live; and 2) their work product – the training of a “work force” and, in the case of higher education, the production of “technological and scientific knowledge”. Finally, it points out the general theoretical-methodological outlines of the specialized literature on the subject and analyzes them critically.

Key words: Teachers’ work. Methodology. Research.

Introdução

As investigações sobre trabalho docente aparecem como objeto de estudo, pelo menos na pesquisa educacional brasileira, no final da década de 1970. Neste período, desenvolveram-se muitas pesquisas na área de trabalho e educação, que fecundaram estudos sobre o trabalho do professor, tendo como temas centrais a natureza do trabalho docente, sua organização e a gestão da escola (Oliveira, 2003).

As investigações, até então, apresentavam uma predominância de orientação marxista. Eram pesquisas sobre a natureza do trabalho docente, a teoria da mais-valia e sua aplicabilidade ou não nas escolas, o caráter improdutivo do trabalho escolar, a suposta autonomia e/ou alienação do docente. Todavia, essa linha de reflexão sofre mudanças, ao final dos anos de 1980, encaminhando-se “para estudos que focam suas análises mais nos aspectos culturais, raciais ou étnicos, relações de gênero e nas questões da subjetividade” (Oliveira, 2003, p. 15).

Ao final de década de 1990, novas mudanças são observadas, pois o tema passa a ser pesquisado articulado às investigações sobre a formação docente e sua “profissionalização”. Destaque-se que, neste período, ocorre uma resignificação da formação docente, de modo que o desenvolvimento das competências passa a ser a principal tarefa da formação e os “saberes da prática” e “conhecimentos tácitos” assumem lugar central na definição da própria ação pedagógica, em detrimento do conhecimento teórico/científico (Soares, 2006).

Um conjunto de fatores interferiu em todas essas mudanças ocorridas nos estudos sobre o trabalho docente que, em última instância, deslocaram a análise das relações de trabalho na escola para os estudos sobre os aspectos culturais e a formação docente. Deve-se destacar, contudo, dois aspectos mais centrais: primeiro, as reformas educacionais que se iniciam

nos anos de 1980, enfatizando, dentre outros aspectos, a necessidade de um novo professor, com habilidades e competências necessárias para atender aos objetivos requeridos pelo mercado (Hypólito, 1994; Fontana & Tumolo, 2006; Oliveira, 2003), e, em segundo lugar, a afluência das pesquisas pós-modernas e multiculturalistas na educação, muitas de caráter etnográfico, que davam mais destaque ao cotidiano da escola e aos sujeitos envolvidos no processo educacional do que ao contexto no qual seu trabalho tem curso.

Passados os anos de 1990 e seis anos do novo século – ao longo dos quais, em toda a América Latina, foram adotadas novas medidas jurídicas, com a aprovação de leis de educação, gerais ou específicas, cunhadas ou não de reformas, mas que viabilizaram, em maior ou menor escala, conforme as particularidades locais, princípios neoliberais – cabe perguntar-nos como anda a produção sobre o trabalho docente hoje. Esse texto propõe-se a essa análise: discutir a agenda de pesquisa e as opções teórico-metodológicas das investigações sobre trabalho docente. Para tal, revisitou alguns dossiês publicados sobre o tema,¹ publicações da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (REDESTRADO/CLACSO)² e trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) que versassem sobre a questão.³

Políticas educativas e trabalho docente: a agenda da literatura especializada

A adoção das políticas neoliberais, como programa de vários governos, não ocorreu simultaneamente, nem seguiu a mesma trajetória em todos os países, no entanto, durante os últimos 20 anos, o Brasil, bem como os países da América Latina, têm passado por processos de reforma, com base na racionalização do gasto público e redefinição das modalidades de intervenção do Estado, acarretando profundas mudanças em suas estruturas econômicas e sociais.

Un déficit fiscal crónico, el creciente endeudamiento externo, la pérdida de competitividad de las exportaciones regionales en el mercado internacional, se presentaron como las causas más evidentes del “estancamiento regional”, que “obligaba” a la implementación de un conjunto de medidas correctivas. (Gentili & Suárez, 2004, p. 21)

A abertura comercial e desregulação das economias nacionais, as políticas de ajuste estrutural e de restrição do gasto social, os processos de privatização e descentralização administrativa dos serviços, junto a uma crescente ingerência dos organismos internacionais de crédito no perfil e financiamento das políticas estatais, fizeram parte do rol de “medidas corretivas”. Além disso, os processos de reconversão e flexibilização no trabalho e a conseqüente deterioração das condições de vida para a grande maioria da população acabaram por constituir-se, progressivamente, em marcas evidentes das sociedades latinas (Gentili & Suárez, 2004).

Bourdieu e Wacquant (2001, p. 6) sintetizam bem o quadro: as reformas neoliberais provocaram “desengajamento econômico do Estado e ênfase em seus componentes policiais e penais, desregulamentação dos fluxos financeiros e desorganização do mercado de trabalho, redução das proteções sociais e celebração modernizadora da ‘responsabilidade’ individual”, gerando sociedades mais debilitadas, atravessadas por progressivos processos de pauperização, fragmentação, exclusão social e por crises institucionais e políticas.

Particularmente, a educação – em função da redefinição das incumbências políticas, fiscais e administrativas do Estado nesta matéria; da desvinculação dos Estados nacionais das suas responsabilidades de financiamento e gestão dos estabelecimentos de ensino – tem enfrentado crises sucessivas, em especial quando se considera sua transferência “da esfera política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores” (Gentilli, 1998, p. 9).

Obviamente, todo esse cenário estabeleceu uma nova dinâmica no cotidiano das instituições de ensino, mudou o ritmo dos trabalhadores desse setor e teve reflexos na produção acadêmica sobre o trabalho docente. Preliminarmente, cabe destacar o fato de que o trabalho docente vê-se duplamente atingido pelas novas ordenações assumidas pelos Estados e as decorrentes políticas implementadas para a educação: por um lado, o docente é configurado enquanto trabalhador de um sistema produtivo-industrial, imerso numa nova organização do trabalho; por outro lado, o produto do seu trabalho – formação de “força de trabalho competente” e, no caso da educação superior, produção de “tecnologia e conhecimento científico” – é profundamente afetado

(Mancebo, 2007a). Diversas temáticas desenvolvem-se em torno desses dois eixos que, somados ao da resistência oferecida pelos docentes à deterioração de suas condições de trabalho, foram alvo de muitas análises e de uma rica produção acadêmica.

No que tange à produção acadêmica sobre o trabalhador docente, cinco temas foram mais recorrentes na literatura percorrida:

1) A *precarização* do trabalho docente é o tema mais recorrente, no qual os autores remetem-se, isolada ou combinadamente, à baixa remuneração; à desqualificação e fragmentação do trabalho do professor; à perda real e simbólica de espaços de reconhecimento social; à heteronomia crescente e ao controle do professor em relação ao seu trabalho. Enfim, referem-se a uma situação de pauperização que empurra a antiga categoria, inserida, por seu *status*, nas classes médias, em direção ao *status* e condições de vida semelhantes aos de setores proletarizados,⁴ aspecto visível até mesmo nas grandes universidades públicas, nas quais proliferam as (sub)contratações temporárias de professores.⁵

2) A *intensificação do regime de trabalho* também vem sendo bastante problematizada. Neste campo, não são raros os autores que problematizam as mudanças ocorridas na jornada de trabalho de ordem intensiva (aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo) e extensiva (maior tempo dedicado ao trabalho). Daí decorrem análises sobre o aumento do sofrimento subjetivo (em alguns textos trabalhados como *burnout*); os efeitos de neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo competitivo; carreando graves conseqüências para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas escolas e demais instituições de ensino.

3) A *flexibilização do trabalho* aparece na literatura sobre trabalho docente de diversas formas: discute-se a diversificação dos estabelecimentos, objetivando a expansão dos sistemas de ensino mas com contenção nos gastos públicos; a implementação de contratos de trabalho mais ágeis e econômicos, como “temporários”, “precários”, “substitutos” e outras denominações já em vigor inclusive nas grandes universidades públicas, aprofundando assim um “mercado de trabalho diversificado e fragmentado, composto

por poucos trabalhadores centrais, estáveis, qualificados e com melhores remunerações e um número cada vez maior de docentes periféricos, temporários, em mutação e facilmente substituíveis” (Mancebo & Franco, 2003, p. 193); por fim, muitos textos chamam a atenção para as novas atribuições agendadas para os professores, alertando que o professor hoje é responsável não apenas pela sala de aula e pelo desenvolvimento de sua pesquisa, no caso da educação superior, mas por um crescente número de tarefas, como o preenchimento de inúmeros relatórios e formulários, a emissão de pareceres, a captação de recursos para viabilizar seu trabalho e até para o bom funcionamento da instituição, a participação em muitas reuniões para dar cabo dos princípios de “democratização/descentralização” presentes em diversas reformas educacionais, o “atendimento” da população, na exata medida em que aumenta a miséria e os Estados se desobrigam de suas funções sociais.⁶

4) A “*descentralização gerencial*” também vem sendo analisada e criticada em muitas situações, diante da compreensão de que os principais parâmetros educacionais continuam a ser estabelecidos, de forma concentrada, num núcleo estratégico, mas com descentralização da gestão administrativa, com o que se mascara a heteronomia do trabalho docente, na exata medida em que se constrói uma “ilusão de participação” (Lima, 1997), por meio do apelo a um maior compromisso e envolvimento dos segmentos educacionais, inclusive no financiamento, ainda que parcial, do sistema (Mancebo, Maués & Jacob Chaves, 2006, p. 44).

5) Por fim, localizou-se uma viva produção acadêmica que aborda a submissão das instituições e docentes a rigorosos e múltiplos *sistemas avaliativos*, nos quais se destacam a adoção de avaliações gerenciais, que abrangem o controle do sistema educativo, por parte de um “núcleo central”, mas sem intervir diretamente na sua gestão, pelo menos no que tange à melhoria da oferta educacional; a objetivação da eficiência do professor e sua produtividade em índices e a conseqüente diferenciação dos docentes em função de indicadores de produtividade.

Diante de todo este quadro, um conjunto razoável de textos traz à tona justas preocupações com a questão da profissionalização: ter uma

formação universitária, uma carreira profissional docente, problematizando, por vezes, os caminhos da própria identidade desses trabalhadores. Na realidade, a análise dos textos permitiu detectar políticas postuladas para a formação de professores, fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, o que faz com que a formação desses profissionais seja tratada ou como elemento impulsionador e realizador de reformas (no sentido de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado), ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade, contrapondo-se, assim, às políticas reformistas neoliberais.

Os textos que se direcionam sob esta última perspectiva postulam uma formação docente diferenciada. Reivindicam uma formação que não seja apenas treinamento para o exercício das tarefas, entendidas como atividades práticas, mas uma formação que se volte também para a pesquisa e a reflexão sobre o próprio trabalho; que não se limite ao estreito campo do empirismo, pois neste a ação docente restringe-se à resolução de problemas imediatos e secundariza o exercício do pensamento, da abstração. Considerando esses aspectos, as políticas de formação presentes nas reformas da educação de perfil neoliberal são criticadas, pois adotam

Uma compreensão de formação pragmática, praticista, uma formação que tende a se restringir ao campo do empírico, aos limites das lides pragmáticas, o fazer pelo fazer, sem qualquer reflexividade crítica, que colabora, em última instância, para a constituição de um docente desintelectualizado, contribuindo para que a preocupação com a apropriação e socialização do conhecimento científico/elaborado, seja cada vez menor no interior das escolas. (Soares, 2006, p. 13)

Em síntese, os textos críticos abordam o tema da formação docente, questionando o empobrecimento da noção de conhecimento (Moares, 2003), a excessiva valorização da epistemologia da prática (Duarte, 2001, 2003), o enaltecimento das competências na formação dos trabalhadores de modo geral e dos docentes, em particular (Shiroma & Evangelista, 2004; Campos, 2002), conforme bem sintetizou Soares (2006).

Analisando a produção acadêmica sobre o produto do trabalho docente – a formação e a produção de conhecimentos, no caso da educação superior –, verifica-se que muitos autores também discutem os

impactos das reformas educacionais, pois estas geram demandas para o setor que não são novas, mas que se apresentam agora com intensidade redobrada.

Em relação à formação dos estudantes, as reflexões de diversos autores centram-se – com críticas ou adesões – ora na demanda à adaptação do ensino a um “mundo em transformação”, forjando uma educação que possibilite a disseminação e consolidação de valores políticos e culturais, que permitam uma dominação ideológica por meio de uma visão de mundo empresarial, uma ética individualista, que no campo pedagógico se manifesta sob as noções de competências, competitividade, habilidades, qualidade total, empregabilidade; ora na necessidade de “qualificar/capacitar” os alunos em consonância com as mudanças em curso no mundo do trabalho. Em ambos os casos, trata-se de integrar educação e esfera produtiva, objetivando “reforçar” a cooperação da educação com o mundo do trabalho, “na perspectiva de adequar melhor a força de trabalho às novas formas de exploração decorrentes da reestruturação capitalista das últimas décadas, tais como flexibilização, baixos salários, trabalho precário etc.” (Martins, 2005, p. 3).

Em relação à produção de conhecimentos, discute-se as novas demandas postuladas para a ciência e a tecnologia – que deixam de ser mero suporte do capital para se converterem em agentes de sua acumulação –, a divisão internacional do trabalho universitário, que reserva a produção do conhecimento de ponta aos centros de investigação dos países mais poderosos, para deixar nas mãos das universidades da periferia a adaptação de tais conhecimentos a suas realidades locais específicas; a conseqüente diminuição da investigação pura, para dar lugar ao fomento de pesquisas aplicadas, que suponham uma intencionalidade clara e uma utilidade precisa e a mercantilização do conhecimento diante dessas demandas, agravadas obviamente pelas restrições orçamentárias às pesquisas.

Essas tendências mais freqüentes na forma, como vêm se organizando o trabalho e a educação, no mundo contemporâneo, todas as explicações econômicas e sistêmicas que se possa discorrer a respeito das adversidades no trabalho docente não podem ser tomadas como um destino, a se abater exteriormente sobre os indivíduos, pois se concretizam, nos diversos espaços escolares, de modo múltiplo, heterogêneo e até contraditório. Na realidade, as reformas são apropriadas e

objetivadas e, neste processo, têm peso significativo a história de vida e a trajetória de trabalho do professor, de um lado; de outro, a própria cultura da instituição escolar (Silva Júnior, 2007).

Assim, mesmo considerando a precarização do trabalho na escola, as políticas de formação e de avaliação docente, enquanto dispositivos centrais para aplicação das reformas, que tendem a desautorizar as experiências docentes, suas práticas convencionais e saberes profissionais, requalificando-os como executores de pautas e prescrições externas e alheias à cultura das instituições educativas, mesmo considerando tudo isto, diversos textos registram o que oferece tensão e conflito, demonstrando a existência de movimentos que se contrapõem às políticas anteriormente criticadas.

No próprio âmbito escolar, ocorrem relações e produções, por vezes, na direção do ajustamento à nova ordem social; mas, em certos momentos, buscando brechas e possibilidades de escape. Inúmeras vezes, produzindo assujeitamento, sofrimento, doença; mas, em outras circunstâncias, favorecendo crescimento, prazer, solidariedade. Tais iniciativas, quando críticas e insurgentes, dão consistência à crença de que, em se tratando de educação, sempre existe a possibilidade de um momento de suspensão, no qual se reelabora outro código de sociabilidade, outro código de civilidade e de relação com o público, no qual se pode construir o dissenso, desafiando o paradigma do pensamento único, para indagar outros saberes, outras práticas, outros sujeitos, outros imaginários capazes de conservar viva a chama de alternativas para essa ordem social de hegemonia do capital (Lander, 2001) e de construir um sentido social e ético para a escola e, quiçá, para a sociedade (Mancebo et al., 2006).

Na realidade, Gentili e Suárez (2004)⁷ demonstram a ocorrência de uma certa centralidade dos conflitos no campo educativo, quando se considera o terreno mais amplo da conflitividade social latino-americana. Destacam, ainda, a existência de um campo de produção e luta simbólica ativa e não meramente reativa, o que significa afirmar que mestres e docentes, mesmo que articulem suas lutas com base em pautas de reivindicações parciais, não o fazem como uma reação mecânica à dominação. Desse modo, mesmo que almejem resultados, não o fazem tão-somente com base numa perspectiva funcionalista, numa equação linear de custos-benefícios.

Orientações metodológicas na produção escrita sobre trabalho docente

Planejar investigações “progressistas”, “engajadas” ou simplesmente “diferentes”, não consiste apenas na escolha do assunto ou tema. A radicalidade, a relevância sociopolítica de uma pesquisa também é determinada pelas condições de obtenção dos dados e os procedimentos aos quais são submetidos – numa palavra, pelo dispositivo metodológico. Assim, contra a ilusão de neutralidade, é preciso salientar que os métodos e técnicas de pesquisa são, ao lado dos conceitos e teorias, instrumentos de produção do conhecimento concreto radical e crítico (Thiollent, 1982). Daí o esforço dessa parte final do texto em apreender as principais tensões metodológicas presentes na produção acadêmica sobre o trabalho docente.

Uma dupla entrada teórico-metodológica pôde ser localizada na literatura que foi analisada.

Por um lado, foram localizadas análises sobre o trabalho docente que o articulavam às modificações carreadas pelo movimento mais geral de globalização do capitalismo, com o objetivo de dar maior visibilidade teórica aos efeitos que os novos processos de trabalho geram para a docência e para a educação.

Obviamente, essa é uma trajetória teórico-metodológica necessária. Todavia, algumas análises, ao se manterem exclusivamente neste patamar, conduzem à supervalorização do controle, da prescrição, do instituído, limitando o pesquisador quanto à percepção dos movimentos, das resistências e, no limite, geram efeitos indesejáveis como a anulação dos próprios trabalhadores docentes, da sua capacidade de luta, dentre outros aspectos (Mancebo, 2007b).

No sentido oposto, encontrou-se, em muitos textos, uma segunda via metodológica, circunscrita ao que se poderia chamar de micro, da escala diminuta. Com maior ou menor ênfase, essas investigações pretenderam inscrever-se:

(...) numa realidade local, marcada por uma história, situada geograficamente em um tecido institucional e em uma cultura no seio da qual as mudanças e as novas políticas passam pelo crivo de uma apropriação ativa, que exige um cuidadoso trabalho de detalhamento e análise. [Enfim, buscaram] o trabalho humano enquanto experiência (...), vivido por sujeitos, no marco de uma história institucional, grupal e pessoal que lhe é própria e irredutível. (Mancebo, 2007b, no prelo)

Trata-se, por certo, de um direcionamento metodológico importante, já que visa basicamente prevenir a investigação de qualquer vestígio de nulificação da subjetividade, típica de análises em que a vida econômica, política ou social aparece, irremediavelmente, subsumindo e circunscrevendo o agir dos sujeitos, assim cativos a uma determinada conjuntura. Todavia, tem apresentado muitos problemas, especialmente quando, “(...) em nome da diversidade, diferença e alteridade reforçam (...) o individualismo, o particularismo, a fragmentação, a descontinuidade e o evento, negando as dimensões estruturais e a continuidade histórica” (Frigotto, 2001, p. 28). Nesta linha, os procedimentos metodológicos centram-se primordialmente na perspectiva dos sujeitos, utilizando-se principalmente a técnica de entrevista semi-estruturada ou, conforme a natureza do objeto das pesquisas, as histórias de vida de professores e professoras. Em algumas circunstâncias, denunciam as barbáries do capitalismo, tentam averiguar as apropriações concretas feitas pelos docentes das reformas educativas, mas sucumbem, infelizmente com certa regularidade, a uma visão de mundo individualista e fragmentária.

A hipervalorização da singularidade do momento atual, da experiência em curso – que, no limite do empirismo, despreza a teoria – tem encontrado justificativa numa suposta radicalidade crítica, pela qual a contingência e o imprevisto apresentam-se de tal modo absolutos que o mundo humano é reduzido ao existente, a um presente fragmentado e descontínuo, sobre o qual nenhuma generalização pode ser feita, sob pena de ferir o plural, o singular. Mas essa radicalidade crítica é somente aparente, pois neste caminho metodológico obstrui-se a necessária “confrontação” com outros contextos e momentos históricos e, conseqüentemente, a análise das contradições e a crítica do presente saem empobrecidas. Na realidade, pragmaticamente, identifica-se o existente com o alcançável e nulifica-se os atores ao circunscrever suas práticas à mera reprodução do existente (Mancebo, 2007b, no prelo).

Na realidade, considera-se que a pesquisa do “saber fazer” descontextualizada nivela a complexidade do mundo do trabalho (docente ou não), “reduzindo o cognoscível à experiência sensível, à manipulação do tópico e do imediato” (Kuenzer & Moraes, 2005, p. 181). Em seguimento às idéias das autoras, entende-se que:

(...) seria extravagante negar a importância dos dados empíricos em qualquer pesquisa, pois é nos movimentos mais simples da vida quotidiana, na empiria

mais imediata, que se situa o ponto de partida para compreender a sociabilidade humana em seu sentido mais profundo (...). Entretanto, a compreensão do movimento cotidiano implica estarmos atentos à sua gênese, seus conflitos e suas contradições. Por isso, a teoria não deve abandonar seu lugar catalisador na pesquisa. (Idem, *ibid.*)

Além disso, considera-se que abrir mão da teoria significa reduzir a investigação ao senso-comum, conformá-la tão-somente às histórias e relatos do cotidiano, às narrativas exaustivamente descritivas, ou de forte teor psicologista, ao simples levantamento de dados fenomênicos, ou à mera estratégia de intervenção, tolhendo (ou impedindo) a capacidade de apreensão das relações entre os fenômenos empíricos, das forças e poderes que neles se fazem presentes, mas cuja apreensão requer que se busque relações entre e para além deles.

Não é possível, obviamente, pesquisar tudo ao mesmo tempo e nem todos os campos do conhecimento, com o objetivo de esgotar um determinado tema. Todavia, a necessária delimitação do objeto não pode significar fragmentar, atomizar ou eliminar as mediações que o constituem numa totalidade concreta, que caracterizam o caráter dialético e, portanto, histórico do método (Frigotto, 2001, p. 42).

Considerações finais

A sociedade capitalista, em sua modalidade contemporânea, caracteriza-se pela fragmentação. Desde a produção, com a dispersão espacial e temporal do trabalho, até a destruição dos referenciais que configuram a identidade de classe e as formas da luta de classes, todas as esferas da vida social aparecem como uma disposição móvel, efêmera de organizações particulares (Chauí, 2006).

O pós-modernismo corresponde à formulação ideológica que dá conta dessa nova experiência humana, a ponto de Jameson (1996) defini-lo como a “lógica cultural do capitalismo tardio”. Muitos autores podem ser cunhados de pós-modernos, alguns dos quais no campo da educação, trabalhando, mais especificamente, com análises sobre o trabalho docente.

Não se quer advogar uma visão negativa uniforme a respeito dessa literatura, o que mereceria um novo texto. Todavia, considera-se que a “comemoração entusiasmada da dispersão e fragmentação do espaço

e do tempo, da impossibilidade de distinguir entre aparência e sentido, imagem e realidade, do caráter efêmero e volátil de nossas experiências” (Chauí, 2006, p. 326), o elogio da fragmentação econômica e social, da contingência e do acaso, sem qualquer interpretação teórica e crítica dos modos prevalecentes do pensamento neoliberal, deve ser interpretada como cúmplice dessa ordem estabelecida e de seus desmandos.

Em seguimento, advoga-se na análise do trabalho e, mais especificamente do trabalho docente, o estabelecimento do fértil diálogo entre a discussão das trajetórias concretas de trabalho, mas articuladas aos novos processos de produção capitalista, condição para se evitar qualquer movimento de “recoo da teoria”, tão em voga atualmente em pesquisas das ciências humanas e sociais.

Na tentativa de escapar desse e de outros percalços anteriormente apresentados, os ensinamentos de Thompson (1981) são de uma propriedade atual impressionante, quando nos insta a estabelecer o fértil “diálogo entre a conceptualização e a confrontação empírica”. Tomando em conta suas reflexões para o campo de investigação sobre o trabalho docente, impõe-se, portanto, uma dupla cautela metodológica. Primeiramente, no sentido de não transformar o docente em uma marionete de uma trajetória teórica previamente definida, situação que ocorre quando se efetua uma aderência da empiria a modelos e a causalidades estanques, que acabam por transformar o trabalho docente, bem como qualquer análise daí advinda, num epifenômeno de determinações preestabelecidas. Mas, também, se trata de tomar cautela quanto ao caminho oposto, quando, em nome do singular e das experiências específicas, se minimiza a teoria e se soterra o docente e seu trabalho no campo da absoluta contingência.

Portanto, os desafios são imensos para aqueles que não pretendem discutir o “tema” apenas em si, mas como algo que é dinamizado no interior de determinadas relações sociais.

Recebido em maio de 2007 e aprovado em junho de 2007.

Notas

1. Foram analisados os dossiês publicados nos seguintes periódicos: *Educação em Revista* (n. 37, jul. 2003); *Estudos e Pesquisas em Psicologia* (v. 6, n. 1, de 2006); além de alguns exemplares da revista *Trabalho & Educação* (publicação do Núcleo de Estudos sobre Tra-

- balho e Educação – NETE/UFGM); *Educação & Sociedade e Teoria & Educação*, nos quais são localizáveis textos que marcaram a discussão sobre o assunto.
2. Neste caso, foi de grande valia a leitura do livro *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*, organizado por Dalila A. Oliveira, em 2003, que sintetizou um Seminário promovido pelo grupo e a leitura dos 74 trabalhos apresentados no VI Seminário da REDESTRADO.
 3. Foram contemplados os trabalhos apresentados no Grupo Política da Educação Superior (GT-11/ANPED) e no Grupo Trabalho e Educação (GT-9/ANPED).
 4. Sobre esta temática, alguns autores têm utilizado o termo “proletarização” para caracterizar os rumos que o processo de trabalho docente tem tomado, assemelhando-o ao trabalhador fabril. Enguita (1991) serviu, de uma forma ou de outra, como referência para os estudos nessa linha. Todavia, essa interpretação tem sido alvo de críticas (por exemplo, em Fontana & Tumolo, 2006), pois há os que indicam que o termo proletário (como classe) deve ser utilizado referindo-se tão-somente ao processo de produção de capital e não ao processo de trabalho especificamente.
 5. Na leitura do material selecionado, ressentimo-nos quanto à ausência de dois temas que se articulam diretamente à precarização do trabalho docente e que mereceriam tratamento atencioso da parte de um maior número de pesquisadores: trata-se do financiamento da educação e do desemprego e mercado de trabalho.
 6. Não foram identificadas muitas publicações sobre a introdução das chamadas tecnologias da informação – com especial destaque às que vêm sendo utilizadas na educação a distância – e os impactos que provocam no trabalho docente, ou seja, pesquisas sobre o exercício da docência em ambiente virtual e informatizado. Tal ausência urge ser preenchida, ante a crescente utilização desses recursos para a rápida expansão das diversas redes de ensino.
 7. Este projeto realizou uma exaustiva cronologia de conflitos docentes em 18 países latino-americanos durante 1998 e 2003. Para o acesso a uma seleção de notícias, documentos e materiais que dão conta de diversos aspectos e impactos das políticas educativas nos países da América Latina e Caribe, consulte-se o *site* do Observatório Latino-americano de Políticas Educativas (OLPED/LPP): <<http://www.lpp-uerj.net/olped>>.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. A nova bíblia do Tio Sam. In: CATANI, A. (Org.). *Fórum Social Mundial: a construção de um mundo melhor*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 156-171.

CAMPOS, R.F. Construindo o professor competente: as determinações do campo do trabalho na reforma da formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu. *Anais...* Caxambu: 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 10 maio 2007.

CHAUÍ, M. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DUARTE, N. *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

ENGUIITA, M.F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FONTANA, K.B.; TUMOLO, P.S. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: REDESTRADO, 2006. (CD-ROM).

FRIGOTTO, G. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

FRIGOTTO, G. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 23-50.

GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, P.; SUÁREZ, D. *La conflictividad educativa en América Latina*. Buenos Aires: OLPED; Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas, 2004. Disponível em: <<http://www.clacso.edu.ar>> Acesso em: 10 out. 2006.

HYPOLITO, A.L.M. *Processo de trabalho docente: uma análise a partir das relações de classe e gênero*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

JAMESON, F. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.

KUENZER, A.Z.; MORAES, M.C.M. Temas e tramas na pós-graduação em educação no Brasil. In: MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A. (Org.). *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto, 2005. p. 167-187.

LANDER, E. Conhecimento para quê? Conhecimento para quem?: reflexões acerca da geopolítica dos saberes hegemônicos. In: GENTILI, P. (Org.). *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 45-71.

LIMA, L.C. O paradigma da educação contábil: perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. In: SGUISSARDI, V.; SILVA JUNIOR, J.R. (Org.). *Políticas públicas para a educação superior*. Piracicaba: UNIMEP, 1997. p. 23-62.

MANCEBO, D. Trabalho docente: subjetividade e sobreimplicação. *Reflexão & Crítica*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, 2007a. (no prelo).

MANCEBO, D. Trabalho docente: opções teórico-metodológicas. In: SAWAIA, B.; MARTINS, S.T.F.M. (Org.). *Questões metodológicas*. São Paulo: Cortez, 2007b. (no prelo).

MANCEBO, D.; FRANCO, M.E.D.P. Trabalho docente: uma análise das práticas intelectuais em tempos de globalização. In: DOURADO, L.F.; CATANI, A.M.; OLIVEIRA, J.F. (Org.). *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003. p. 191-204.

MANCEBO, D.; MAUÉS, O.; JACOB CHAVES, V.L. Crise e reforma do Estado e da universidade brasileira: implicações para o trabalho docente. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006.

MANCEBO, D. et al.. Em discussão: o trabalho docente. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br>>. Acesso em: 10 out. 2006.

MARTINS, L.S. Os “sentidos do trabalho” docente universitário em tempos neoliberais. *Revista da UFG*, Goiânia, v. 7, n. 2, dez. 2005. Disponível em: <www.proec.ufg.br>. Acesso em: 10 out. 2006.

MORAES, M.C.M. (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, D. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-38.

SHIROMA, E.O.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545, 2004.

SILVA JÚNIOR, J.R. *Trabalho do professor na escola pública: breves considerações*. 2007. (mimeo).

SOARES, K.C.D. Trabalho e formação docentes: tendências no plano das políticas e da literatura especializada. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 29., 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 10 maio 2007.

THIOLLENT, M.J.M. *Crítica metodológica, investigação social e enquête operária*. 3. ed. São Paulo: Polis, 1982.

THOMPSON, E.P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.