

TRABALHO DOCENTE E SUBJETIVIDADE: EMBATE TEÓRICO E NOVAS PERSPECTIVAS

Luiz Alberto Oliveira GONÇALVES*

Resumo: A prática docente tem sido estudada de diferentes maneiras. Na maioria dos estudos a ela consagrados, os autores buscam compreendê-la através da categoria trabalho, enquanto elemento estruturador do mundo social. Este artigo pretende mostrar que o modelo de análise até então usado refere-se a um tipo de modelo societário, que exclui dimensões da subjetividade dos docentes, dimensões essas fundamentais para se compreender a prática desses autores. Neste artigo, busca-se ainda apontar um outro modelo de análise da prática docente, apoiado na Sociologia da Experiência.

Palavras-Chave: Prática docente; Trabalho; Subjetividade; Experiência

I. Introdução

Muitas das idéias que serão desenvolvidas neste artigo são mais resultado de nossa interlocução com estudantes de Pedagogia, ao longo do semestre de 1995, do que observações pessoais de um pesquisador solitário e perturbado com os eventos que se sucedem dramaticamente neste final de século.

Entretanto, nossa "démarche" é bastante tímida face ao que já se discutiu e se produziu acerca do assunto. Há muito, os pesquisadores abandonaram a visão puramente disciplinar (ou seja, apoiada, exclusivamente, em suas disciplinas específicas) introduzindo propostas muito mais arrojadas, com vistas a estudar "condições de trabalho e carreira docente" em uma perspectiva multidisciplinar¹.

* Professor de Sociologia da Faculdade de Educação/UFMG.

1. A esse respeito, conforme Brzezinski, 1992; Freitas, 1992b; Marques, 1992.

Afastamo-nos, provisoriamente, desse movimento teórico, pois não cremos ser possível chegar à multidisciplinaridade, tão desejada, sem antes examinarmos as possibilidades e os limites de nossas próprias disciplinas. Estas, como nos lembra C.R.J. Cury (1987), são mediadores privilegiados na relação professor/aluno. É por meio deles que poderemos levar os futuros docentes a serem também produtores de conhecimento e não apenas meros transmissores.

Destarte, para nós, pensar "condições de trabalho e carreira docente" nos remete diretamente a nossas preocupações de (re)situar, produtivamente, a Sociologia da Educação frente a seus próprios "objetos" de estudo.

Trata-se, portanto, de um eixo temático bastante complexo pois, diferentemente de vários outros aspectos do fenômeno educativo, ele, há muito, não se restringe, exclusivamente, ao debate acadêmico. É uma questão posta pelo movimento de docentes que, nos últimos 15 anos, conquistou espaço significativo na cena social (Brzezinski, 1992). Por isso, quando enveredamos por um terreno tão fértil de idéias e de propostas revitalizadoras, todo cuidado, de nossa parte, é pouco.

Podemos dizer, no entanto, que discutir "condições de trabalho e carreira docente" é discutir a Educação por inteiro, pois, a partir dali, podemos chegar à microsociologia da sala de aula, ao cerne das Políticas Educacionais e, ainda, ao âmago das reivindicações de docentes com vistas à valorização de sua carreira profissional.

Apesar de tamanha amplitude, restringiremos bastante nosso "vôo". Pretendemos, nas linhas subseqüentes, sugerir outra leitura acerca das "condições de trabalho e carreira docente" que leve em consideração a subjetividade dos atores envolvidos no processo educativo.

Para tanto, utilizaremos procedimento expositivo que leve em consideração, ao mesmo tempo, o nosso eixo temático e as diferentes teorias sociais que buscam explicá-lo. Seguimos, pois, as sugestões de José de Souza Martins quanto à dupla natureza do objeto de conhecimento. Segundo o autor, ao mesmo tempo em que este objeto existe enquanto realidade exterior, ele é também uma "invenção" da ciência que pretende estudá-lo (Martins, 1977). Em outras palavras, se pretendemos conhecê-lo, faz-se mister investigar os pressupostos da ciência que busca torná-lo inteligível, bem como as escolhas e os recortes feitos pelos pesquisadores, porque estes, por não serem neutros, acabam privilegiando um ou outro aspecto do referido objeto do conhecimento.

No caso de nosso eixo temático, teríamos de acrescentar, à sugestão de Martins, o aspecto supracitado, ou seja, o objeto aqui estudado, além de sua realidade externa e de sua apropriação pela Sociologia, é resultado também das representações sociais construídas pelos movimentos de docentes. Conhecê-lo pressupõe ir mais a fundo nessas representações, submetendo-as a um exame crítico.

Advertimos, porém, que, embora tenhamos adotado o procedimento sugerido por Martins, afastamo-nos completamente da finalidade de sua investigação. Ele busca superar o dualismo sociológico (que, em seu vocabulário, é identificado com as “ambigüidades” de origem da Sociologia) para, dali, exigir uma teoria global da sociedade. Nosso intento é mostrar o contrário, isto é, que, após décadas de concepções totalizantes da cultura, é preciso retornar a uma certa visão dualista pela qual o Sujeito Social se define em oposição ao sistema, à razão instrumental e à razão histórica.

Buscaremos, assim, comentar criticamente alguns pressupostos teóricos pelos quais “condições de trabalho e carreira docente” têm sido enfocadas. E, como não somos neutros, tentaremos introduzir, neste texto, algumas sugestões de como observá-las pelo prisma da Sociologia do Sujeito ou, para usarmos a bela definição de François Dubet (1995), da Sociologia da Experiência.

II. Condições de Trabalho e Carreira Docente: Versões e Traduções

Antes de tratar diretamente do assunto, falemos de nossas limitações para examinar o eixo temático proposto. Embora, em termos econômicos, tenha sido muito produtivo juntar “condições de trabalho e carreira docente”, confessamos nossa dificuldade de assegurar esta unidade, ao longo de nosso raciocínio.

A bem da verdade, não tivemos muito sucesso nessa tarefa. Isto, talvez, tivesse sido possível se o nosso objeto de reflexão fosse o movimento de docentes, pois, na prática, foi este ator coletivo que buscou articular tanto condições de trabalho quanto carreira docente com suas lutas reivindicatórias. Mas, como nosso foco cai sobre os pressupostos por meio dos quais o nosso eixo temático tem sido analisado, não foi possível evitar, totalmente, a separação de seus dois componentes. Cremos que isto se deva ao fato de termos ficado muito “colados” ao movimento dos próprios textos examinados. E estes, por sua vez, conservam a referida separação.

A literatura sobre o assunto é abundante². Ela faz, contudo, distinção nítida entre condições de trabalho e carreira docente. A especificidade de ambas repousa, a nosso ver, nos enfoques teóricos. Mas não só. A julgar pela insistência em alguns aspectos recorrentes, em vários estudos relacionados ao primeiro e ao segundo componentes, respectivamente, deduzimos que também há diferença de natureza entre eles.

Quando enfocam as condições de trabalho, por exemplo, os autores buscam, freqüentemente, desnudar as estruturas materiais e históricas do contexto social para, dali, estudarem as relações de trabalho (Gonzalez Arroyo, 1985), salários, investimento na educação, papel do Estado (IRHJP, 1989; Demo, 1992), organização dos profissionais (Carvalho, 1989; Pinto, 1991; Freitas, 1992a; Salm, 1991), qualidade de ensino (Xavier, 1992), entre outros. Entretanto, quando a questão é a carreira docente, prevalece a referência ao sujeito individual, suas idiossincrasias (pessoas, familiares e afetivas), sua trajetória profissional (Mello, 1988; Gonçalves, 1992), sua escolha, vocação e realização (Assunção, 1996; Carvalho, 1990). Estudos mais recentes têm assinalado, a esse respeito, o quanto a experiência sociocultural dos docentes, no que se refere à sua condição étnica e de gênero, tem moldado sua carreira profissional de forma surpreendente (Gomes, 1995; Pereira, 1994)³. Em suma, enquanto, no primeiro caso, o tom da conversa se afina com questões macroestruturais, no segundo, ele se modula para atingir a ética da responsabilidade, do dever e da livre escolha.

Isto não quer dizer que todas as pesquisas versem ou sobre as condições de trabalho ou sobre a carreira docente. Tal situação pode até ocorrer. Assim, encontramos vários estudos em que os dois componentes são contemplados. Mas, mesmo nestes casos, os autores lhes reservam seções ou capítulos diferenciados, enfocando-os diferentemente.

O certo é que cada uma dessas versões gera, no nível do registro sociológico, a sua própria tradução. Sem querer ser exaustivos, sintetizemos alguns modelos teóricos que nos parecem ser os mais recorrentes. Antes, porém, advertimos que não respeitamos a temporalidade dos textos, a evolução do pensamento

2. O conjunto de obras aqui examinado representa muito pouco em relação ao que já se produziu. Entretanto, elas permitiram um exame bastante amplo da questão. O número reduzido de obras não prejudicou a intenção de nosso estudo.

3. O enfoque teórico sobre a questão conforme Lopes, 1994.

de um ou outro autor, o que pode significar uma forma superficial de tratar assunto tão complexo. Cremos, entretanto, que tal transgressão não compromete o resultado de nossas observações, pois, não pretendíamos realizar um estudo de autores (aí, sim, o texto datado se impõe como princípio metodológico), mas registrar tendências dos movimentos teóricos, a saber:

O tema “condições de trabalho”, via de regra associado ao das condições materiais dos indivíduos e de suas classes sociais, foi praticamente traduzido pelo vocabulário das teorias de inspiração materialista histórica. Enquanto isto, a “carreira docente” trafega, predominantemente, em terreno híbrido que mistura, às vezes dentro de um mesmo registro, uma visão puramente funcionalista, insistindo em definir os docentes por seus papéis e funções, e uma visão historicista do tipo gramsciano que vê, em cada professor(a), um intelectual orgânico virtual.

Quanto às “condições de trabalho”, à exceção de alguns textos bastante sugestivos (Marques, 1992), não encontramos qualquer outro estudo orientado por paradigmas que não o acima citado, embora acreditemos que elas possam ser estudadas pela Sociologia do Sujeito. Surpreende-nos, entretanto, o fato de ainda não termos encontrado nenhuma pesquisa de cunho etnometodológico sobre essa questão específica, o que nos leva a suspeitar que o “espírito construtivista” reinante, hoje, nas Ciências Sociais, tenha seus limites. Todavia, comentaremos tudo isso nas considerações finais deste trabalho.

Por sua vez, a “carreira docente” vem ganhando “nova” tradução com as pesquisas de tipo etnográfico. Ainda que cautelosas, no que concerne à pouca amplitude dos resultados obtidos e dos “limites” do próprio campo de investigação, essas pesquisas têm iluminado searas nunca antes freqüentadas e, ainda, têm favorecido uma leitura da trajetória profissional dos docentes, a partir de suas múltiplas experiências enquanto sujeitos socioculturais, o que, em Educação, convenhamos, é uma postura mais do que recomendável.

Cabe-nos, entretanto, examinar outros aspectos menos discutidos, ou seja, apesar das mudanças paradigmáticas, sobretudo as relativas ao estudo da “carreira docente”, não é difícil verificar que a forma como esta e como as condições de trabalho têm sido problematizadas continua prisioneira dos conflitos e dos dramas referentes ao modelo societário em que ambas sofreram grandes abalos, a saber: a sociedade industrial e sua estrutura de classes antagonicas. E, ainda, ali, onde os “novos” paradigmas foram utilizados com relativo sucesso, avançou-se

efetivamente no conhecimento da realidade sociocultural, entretanto, não se conseguiu, até o presente momento, entrever todos os elementos que estão em jogo nesse processo.

Pode parecer que estamos falando do óbvio ou vendo “fantasmas” onde não existem. Afinal, como já ressaltaram muitos clássicos da Sociologia, após Marx, as sociedades só problematizam aquilo que têm condições de responder. E elas o fazem com instrumentos teóricos historicamente disponíveis. Com isso, pretende-se dizer que a consciência sobre tal ou tal problema social não é uma consciência transcendental, para além da realidade, mas ela é historicamente determinada. Assim, seguindo esta linha de raciocínio, poderíamos nos acomodar com a simples constatação de que a sociedade industrial, com suas estruturas de classes antagônicas, nos oferece, por si só, todos os instrumentos necessários para compreender os problemas nela emergentes.

Todavia, nos afastamos parcialmente desta visão, sem contudo negar as evidências históricas que ela nos oferece. Por exemplo, examinando a literatura sobre a expansão do ensino público no Brasil, processo que se inicia com o desenvolvimento industrial do país, na segunda metade dos anos 50, podemos constatar que a mesma aumentou, de fato, as oportunidades educacionais (Rosenberg, 1984). As classes populares urbanas conseguem ascender, de forma crescente, às escolas públicas.

Mas, paradoxalmente, a referida expansão não eliminou as desigualdades sociais; ao contrário, reproduziu-as em proporções gigantescas, nas últimas três décadas. Apenas para ficar nos limites de nosso eixo temático, veja-se o que ocorreu com as “condições de trabalho” dos docentes nas diferentes regiões brasileiras.

Acumulando-se perdas salariais em todos os casos, chegamos, nos anos 90, com absurda disparidade no custo do trabalho docente: na região nordeste, ele pode custar até R\$ 17,00 para os cofres públicos, enquanto, no sudeste, ele pode atingir a cifra de R\$ 500,00 (Brasil, 1995).

A situação não é muito diferente quando se examinam outros itens que compõem as condições de trabalho: estado das salas de aula, classes multisseriadas, falta de laboratórios e de equipamentos (IRHJP, 1986). Ali, onde se encontra a maioria mais pobre da população, investe-se menos em relação ao que se gasta com as escolas frequentadas por crianças e adolescentes “menos” desfavorecidos. Neste caso, as desigualdades não são apenas regionais; elas são verificáveis dentro de uma mesma região (IRHJP, 1986), e dentro dos próprios centros urbanos (Negrão, 1987; Carvalho, 1984).

As evidências históricas referentes à carreira docente, embora afetadas por condições estruturais de longa duração, sofrem ainda injunções conjunturais. Até onde podemos ver, esse grande "abalo sísmico" aparece por volta dos anos 70, quando, para controlar a direção das demandas educacionais das classes populares, adotaram-se, em diferentes Estados brasileiros, políticas de recrutamento de docentes sem habilitação. Curiosamente, o professor leigo chegou quase a se constituir, no Brasil dos anos 70, como uma instituição (Amaral, 1986; Barreto, 1991). Embora não tenhamos, por ora, condições de analisar o que isto representou em termos de custo para o sistema de ensino público, podemos dizer que se gastou muito mais com os juros dos empréstimos contraídos junto ao Banco Mundial, para "capacitar" professores leigos, do que com os salários dos mesmos (IRHJP, 1986). Aliás, não se tem mais dúvida, hoje, de que a deterioração dos salários de docentes agravou-se a partir do momento em que esta política de "improvisação de professores" consolidou-se, obtendo, inclusive, amparo legal no país.

Mas se o capítulo dos "leigos" parece estar praticamente encerrado, resta ainda examinar o outro lado da "carreira docente": a sua formação propriamente dita. Foi, ainda, nos mesmos anos 70, que ela foi "radicalmente" abalada. Sociologicamente falando, aqui, mais uma vez, seguiram-se à risca orientações da sociedade industrial. Pulsionadas por demandas cada vez mais crescentes e por conflitos latentes no nível das oportunidades educacionais, as políticas de formação de docentes acabaram buscando fórmulas simplificadoras com vistas a formar um número maior de professores, em menor espaço de tempo. Conclusão: criaram-se mais problemas do que soluções.

De um lado, assiste-se à simplificação (ou mesmo degradação) dos cursos de licenciatura. Segundo Carvalho (1992), com a desvalorização da profissão de professor, há um processo contínuo de "rebaixamento social". No dizer da autora (1992, p.52), "hoje a grande maioria dos alunos de licenciatura é proveniente de classe média e média baixa, alunos que precisam trabalhar durante o dia e estudar à noite". Com a ausência de cursos noturnos, na maioria das Universidades públicas, esses alunos tiveram que se submeter às escolas particulares, nem sempre comprometidas com ensino de boa qualidade. Mas esta realidade, continua a autora (1992, p.53), criada pelo "Conselho Federal de Educação durante os anos da ditadura (...) está relacionada com o aparecimento das licenciaturas de curta duração (...) e com as condições de trabalho de seus professores (professores horistas)..."

De outro lado, o curso de magistério, transformado, de uma hora para outra, em "habilitação para o magistério", perde seu caráter terminal para se tornar mais uma opção, entre outras, do ensino de segundo grau, tal qual o conhecemos hoje. Essa mudança não só afetou o conteúdo e a qualidade da formação das professoras (Cenafor, 1984), como também deu margem a arranjos institucionais esdrúxulos. Por exemplo, ao lado de escolas normais e de Institutos de Educação, tradicionalmente conhecidos, autorizou-se a habilitação em magistério em escolas que oferecessem o segundo grau regular, bastando apenas que as mesmas incluíssem um ano suplementar aos três precedentes, com vistas à formação de docentes. Essas foram também autorizadas a matricular, no referido "ano suplementar", alunos de outras escolas, desde que tivessem concluído o segundo grau (Weber, 1995).

Muitos podem argumentar que esse é, também, um outro problema já quase superado. A tendência hoje é oferecer tal habilitação nas escolas de nível superior. Ora, isso não significa, como nos lembra Pedro Demo (1992), que "a passagem para nível superior" garanta, mecanicamente, qualidade "superior", "mas é condição importante, inclusive de valorização profissional". E ainda, a referida passagem não minimiza, nem um pouco, o nível de indeterminação a que chegou a política de formação de docentes, no país. E aqui, os riscos são enormes, pois no momento em que reeditamos, via neo-liberalismo, a regulação do mercado de trabalho pela lei da concorrência, não há como desconsiderar, nos critérios de seleção, o peso das agências formadoras.

Quem terá mais chances de ascender à carreira docente, ou: os alunos advindos de cursos tais quais o que descrevemos acima, ou os que vêm das universidades?⁴ Entretanto, esse é um outro debate. Voltemos ao nosso argumento inicial.

4. Não percamos nosso tempo buscando respostas teóricas a esse tipo de questão, porque o próprio Sistema público de ensino já a tem respondido na prática. Apenas para ficarmos nos casos que conhecemos de perto, lembremo-nos de que a Secretaria de Educação de Minas Gerais e mesmo a de Belo Horizonte já absorvem, há muito, professores com formação de nível superior, para atuarem no ensino fundamental de la. a 4a. séries. Ou ainda, como nos lembra Carvalho (1992, p.52), "quando o governo começa a competir em bases salariais com a rede privada, o que ocorre, por exemplo, no Município de São Paulo", os poucos egressos das universidades públicas se sentem atraídos para trabalhar na rede pública de ensino. Mas a situação mais interessante é a de Jaraguá do Sul, SC, onde o Conselho Municipal de Educação fez aprovar uma resolução concernente à Educação Infantil, na qual o critério de seleção de professores privilegia as egressas do ensino superior conforme Resolução n. 01/95/COMED/Jaraguá do Sul.

A julgar pelos poucos exemplos supracitados, podemos entender porque se atrelou tanto a discussão acerca das condições de trabalho e carreira docente aos imperativos da sociedade industrial. Ela nos oferece, sem dúvida, um cenário explosivo, em todos os sentidos. Vejamos, a seguir, o quanto ela condicionou o nosso vocabulário e os nossos esquemas de análise.

III. Centralidade da Categoria “Trabalho” na Análise da Carreira Docente

Enquanto nossa forma de pensar e de produzir conhecimento continuar prisioneira dos imperativos da sociedade industrial, nada haverá de extraordinário no fato de acomodarmos o debate sobre “condições de trabalho e carreira docente” no interior das lutas sociais de um mundo atravessado por conflitos entre classes antagônicas. No caso específico dos (as) profissionais da área educacional, a articulação dos dois componentes supracitados, como o movimento dos docentes, correspondem mesmo a um certo avanço na organização da própria categoria.

Diacronicamente falando, a referida acomodação adquire um sentido relevante e quase “incontestável” quando se associaram, a partir dos anos 80, as lutas dos docentes, nas áreas urbanas, ao movimento operário. Daí em diante, os profissionais da Educação se autodenominam trabalhadores do ensino, criando seus próprios sindicatos e se filiando às Centrais de Trabalhadores, em todo o país (Gonzalez Arroyo, 1987). Em termos sociológicos, assistimos à emergência de um caso típico: o movimento de docentes, voz e força política, estimulando a Sociologia da Educação a adotar “novos” paradigmas para compreender o fenômeno educativo em suas múltiplas determinações (Penteado, 1984). Desnecessário dizer que, a partir desse momento, “condições de trabalho e carreira docente” passam a ser vistas pela ótica da teoria crítica; daí vem, nos parece, o vocabulário (muito rico mas impermeável a tudo que perturbe sua lógica interna) com o qual nos acostumamos a interpretá-las.

Mas, até onde podemos avaliar, este “novo” vocabulário não foi mera invenção sociológica com intuito de ajustar a realidade à teoria. Por meio dele, os cientistas sociais buscaram, bem ou mal, registrar mudanças culturais profundas nas relações de poder em nossa sociedade e, dessa forma, o referido vocabulário acabou ajudando a integrar, em uma perspectiva dialética, elementos aparentemente

desconectados de outros fenômenos sociais. Foi, enfim, uma tentativa de descobrir, nas entrelinhas do movimento de docentes, uma ação coletiva mais ampla. A título de estudo, separemos, temporariamente, os dois componentes que integram nosso eixo temático. Não teremos muita dificuldade para mostrar que o item "condições de trabalho" só entrou, de fato, na agenda dos movimentos de contestação de docentes quando se passou a compreender que as suas próprias condições materiais e de trabalho não diferiam em nada das de outras categorias profissionais desfavorecidas, a saber, igualmente submetidas à exploração do trabalho pelo capital com a proletarianização dos docentes (Gonzalez Arroyo, 1987).

Quanto ao segundo componente, o "novo" vocabulário rompe, de uma vez por todas, com uma certa concepção a-histórica que nos habituou a ver a "carreira docente", predominantemente feminina, como algo orientado por princípios metassociais, tais como o amor por crianças, o dom do sacerdócio⁵ e a vocação⁶.

Em suma, enfocar as condições de trabalho e carreira docente pelo prisma das lutas sociais levou-nos a resgatar, no campo dos conflitos educacionais, o trabalho como categoria central de análise, em seus dois sentidos mais fortes, a saber: enquanto ato criador e transformador e enquanto subjetivação, pois é, por meio dele, diria K. Marx, que o homem se "hominiza".

Todo leitor, familiarizado com a literatura da Sociologia Clássica do século XIX, sabe que o trabalho como criação do mundo social estruturou as diversas etapas de desenvolvimento da humanidade, mas foi a sociedade industrial que, historicamente, o erigiu ou como princípio orientador das lutas sociais ou como fonte de solidariedade orgânica, no sentido durkheimiano do termo, da moderna divisão social do trabalho.

Descrita, em geral, como sendo resultado do triunfo da razão instrumental, a moderna sociedade industrial é aquela em que, para falar com M. Weber, o ascetismo penetra o mundo, desencantando-o, e os sujeitos, cada vez mais secu-

5. Entendemos por princípios metassociais, todas as orientações do sujeito que não se referem a uma relação social precisa (Touraine, 1973), ou para falar como Assunção (1996), são orientações que se definem no reino do sobrenatural. Sobre a crítica e esses princípios, conforme ainda, Novaes (1987).

6. Não confundir o termo vocação com o seu significado popularizado. Aqui, nós o utilizamos no sentido weberiano, no qual a raiz de uma vocação em sua expressão mais elevada é o "carisma pessoal" que evoca "a obediência aos outros em virtude da revelação, do heroísmo ou de outras qualidades pessoais" (Weber, 1982, p.99-100).

larizados, passam a regular suas ações, articulando racionalmente meios e fins, abandonando, assim, a forma tradicional de agir.

Dividida por uma “contradição fundamental”, essa sociedade se constitui em cenário onde se confrontam, segundo o vocabulário marxiano, dois sujeitos históricos: burguesia e operariado urbano-industriais. Cada um deles, identificando-se respectivamente com a própria história e atribuindo, a si só, a tarefa de conduzir as transformações das sociedades modernas.

Salvo engano, parece-nos que o modelo societário acima esboçado forneceu (e vem fornecendo) os instrumentos teóricos pelos quais vários estudos, por nós examinados, analisaram as mudanças produzidas por aquilo que convençionalmente chamamos de “nova ordem mundial”. Entretanto, o uso de tais instrumentos deixa escapar, por razões óbvias, numerosos elementos da referida “ordem”. Isto ocorre mesmo naqueles aspectos sobre os quais se buscou lançar “novas” luzes. Ali, os refletores, tão comprometidos com os cânones da sociedade industrial, acabaram gerando “sombras”, criando a ilusão de que o “novo” nada mais é do que a continuidade dos velhos modelos de exploração.

Desta forma, quando diferentes autores estudam os “novos” imperativos impostos ao sistema educacional neste final de século, esses aparecem mais como desafios a serem enfrentados pelo “Estado, pelo trabalhador, pela escola” do que como a desagregação de um modelo societário que perde, a cada dia, sua centralidade.

A esse respeito, Freitas nos dá uma visão bastante completa. Examinando as atuais exigências do capitalismo industrial, o autor conclui que o Brasil sofre a influência desse movimento internacional que, segundo ele (1992b, p.4-5), “procura redefinir as bases do processo de exploração da classe trabalhadora a partir da introdução de novas tecnologias e de novas formas de organização do processo de trabalho ...” tais como “tecnologia de grupo, células de produção, qualidade total” baseadas, em especial, na “microeletrônica”.

Ainda na visão de Freitas (1992b, p.5), “nestas novas formas de organização (...) o velho padrão de exploração é superado e novas exigências são feitas para a organização do Estado, para o trabalhador, para a escola e para a formação dos professores”. Entende o autor (1992b, p.6) que as novas habilidades não podem ser improvisadas mas devem ser desenvolvidas “no aparato escolar”, reformulado.

Entretanto, as “aberturas” do capitalismo, “face às novas exigências tecnológicas”, não podem, segundo Freitas, ser vistas “ingenuamente, como

se a sociedade capitalista não contivesse, em seu interior, interesses de classes antagônicas e se pudesse fazer algo pela educação independentemente deste” (Freitas, 1992b, p.6).

Incomoda-nos, profundamente, o fato de ficarmos tão “colados” a movimentos do texto de Freitas. Se fazemos, aqui, é para exemplificar o quanto uma análise conduzida pelos “refletores”, comprometidos com os conflitos da sociedade industrial, ilumina apenas alguns aspectos da “nova ordem mundial”, deixando de fora novos atores e interesses que não se reduzem aos das “classes sociais antagônicas” e não se identificam exclusivamente com o mundo do trabalho⁷.

Aliás, diga-se de antemão que a categoria “trabalho” ocupa o centro de inúmeras propostas de formação de docentes, seja por seu potencial educativo (Gonzalez Arroyo, 1991), seja porque ele representa a superação da contradição teoria/prática (Freitas, 1992b), seja porque ele nos remete ao coletivo da profissão, no qual a formação profissional deve inserir-se como movimento ativo (Marques, 1992), seja, enfim, por qualquer outro motivo; o certo é que a centralidade desta categoria paralisa o fluxo de renovação teórica. E, ainda, reduzindo os atores à sua única condição de classe, ela limita as possibilidades de se descobrir a formação de novas subjetividades.

Breve, a centralidade da categoria “trabalho” cria fronteiras, por vezes, intransponíveis entre racionalidade e irracionalidade, relegando ou, até mesmo, “anulando” outras referências importantes do próprio sujeito. A literatura sociológica está repleta de exemplos em que a definição do sujeito individual ou coletivo não comporta referências ao gênero, à etnia ou a idade e, quando o faz, essas são apenas quantificadas em estatísticas de longo alcance. Como tais atributos nos remetem muito mais ao domínio da natureza e da cultura do que ao do sóciopolítico, os analistas sociais tendem a identificá-los com o mundo do irracional, do não controlável ou, mesmo, do inescrutável.

7. Que nos desculpem o autor e o leitor, pois acabamos de fazer algo que definitivamente não queríamos, a saber: focalizar fragmentos de um único texto. Mas, cremos que é evidente que nosso objetivo não é o de fazer uma análise do autor, porque, caso o fosse, estaríamos sendo injustos com um pesquisador admirável. A obra de Luiz Carlos de Freitas é muito mais importante em densidade e extensão. Aliás, foi ele que ofereceu, aos estudiosos da Educação, o produtivo conceito de trabalho pedagógico e que distinguiu, de forma precisa, profissionais do ensino e trabalhadores do ensino. Tanto em um caso, quanto no outro, trata-se de um recurso teórico inestimável. A longa citação de um de seus textos se insere no trabalho pedagógico de um professor de Sociologia com vistas a mostrar a seus estudantes de Pedagogia que, a depender do holofote que lançamos sobre os fatos, podemos ter os resultados mais variados possíveis.

Ora, é possível entender como se estrutura a carreira docente, predominantemente feminina, sem examinar, de perto as relações de poder de uma sociedade fortemente sexista? E quanto aos salários pagos às professoras primárias? Será que a determinação de suas condições de trabalho não se liga também ao fato de se tratar de uma profissão de dominância feminina, como algo de pouco prestígio?

Não somos os primeiros nem os únicos a colocar essas questões que penetram a cena social pelas mãos de atores coletivos. Foi ainda nos anos 80 que, ao lado do movimento de docentes, as mulheres, negros, índios e outros grupos culturalmente dominados romperam a cena social, impondo novas representações sociais, abalando, assim, as categorias teóricas totalizantes da sociedade industrial. A literatura sociológica da época viu, nesses conflitos, a emergência de “novos” atores sociais⁸. Novos entre aspas, pois pesquisando as possibilidades de formação de movimentos negros o Brasil, ao longo do século XX, descobrimos que esses atores “perturbaram” inúmeras vezes a ordem social (Gonçalves, 1994). E diga-se de passagem que eles não estavam à busca de uma “situação de classe”, como supuseram Florestan Fernandes (1995, v.II), Clóvis Moura (1983) e outros. Seus movimentos representavam, sim, um esforço de se construir uma nova subjetividade, ou melhor dizendo, uma nova identidade.

Muitos podem nos perguntar: se eles sempre existiram enquanto criação subjetiva, e não enquanto situação ou posição social, por que as pesquisas sociológicas só registram a emergência dos mesmos nos anos 80? Para esta pergunta, temos uma única resposta: porque nossa herança teórica nos habituou a identificar os sujeitos, seja com a História, seja com a Razão, seja com o Trabalho. Fora daí, toda outra forma de identidade é posta em suspeição⁹.

Em todo caso, a proliferação de movimentos culturais (étnicos, religiosos, nacionalistas, entre outros), em diferentes partes do mundo, neste final de século, deve nos levar a investigar o que, de fato, eles estão sinalizando. Na realidade, não cremos que sejam apenas reflexos de arranjos internos do capitalismo industrial, “face à emergência de novas tecnologias”. O que salta aos olhos é que, ao lado da

8. Apenas para citar alguns estudos, conforme Doimo, 1986; Durham, 1984.

9. Entre os autores que questionam as categorias de gênero e etnia como instrumentos de leitura da realidade social (Ianni, 1996).

globalização da economia, assistimos a uma fragmentação extraordinária do social¹⁰. Alguns analistas sociais chegam mesmo a questionar se ainda é possível o uso do conceito de sociedade enquanto organização racional ou enquanto totalidade atravessada por uma contradição fundamental (Featherstone, 1995). Uns vêem nesta fragmentação o retorno de um individualismo "feroz", uma espécie de narcisismo primário. Tudo isso, é claro, sendo reforçado pela adoção, por parte da maioria dos países, de políticas neoliberais que, além de aumentarem, significativamente, a massa de excluídos (Hannerz, 1995), criam um tipo de representação de indivíduo absolutamente dominado pelas leis do desejo de consumir: um consumista compulsivo. Mas outros, com os quais nos identificamos, vêem nesta dissociação do social, não a reedição do individualismo oitocentista, mas a emergência de um fenômeno inusitado: as tribos urbanas (Maffesoli, 1992).

Em suma, todos esses estudos indicam que a sociedade industrial vem dando, em alguns países mais de que em outros, sinais visíveis de esgotamento. Se, durante muito tempo, ela ofereceu, de forma quase exclusiva, o cenário explosivo que os estudos sociológicos buscaram explicar, hoje temos de admitir que nada mais nos autoriza a considerá-la como sendo o único campo de conflito do mundo contemporâneo. Sigamos, pois, as pegadas do novo modelo societário que se anuncia por sinais tão difusos. A partir daí, poderemos introduzir, progressivamente, alguns princípios do que, desde o início deste texto, chamamos de Sociologia do Sujeito (ou da Experiência).

IV - Subjetividade e Trabalho Docente (considerações finais)

O leitor deve ter percebido que ao nos referirmos à sociedade industrial fizemos questão de assinalar tratar-se de um modelo societário, ou seja, teórico, e não de uma sociedade histórica, particular, concreta. Por meio deste modelo, nos diz A. Touraine (1973), os sociólogos têm estudado um conjunto muito reduzido de problemas. Enfim, a sociedade industrial não é a "sociedade em sua totalidade" (se é que isto algum dia existiu), como pretendem alguns paradigmas de análise.

10. A respeito dessa fragmentação, conforme Sennet, 1988.

Em todo caso, a idéia de “modelo teórico” se adapta muito mais a nossos propósitos enquanto analistas sociais, pois, por meio dele, podemos tomar distância do contexto histórico, propriamente dito, para ali estudar o significado da ação social em diversos campos de conflito. Cada um deles referindo-se a modelos societários diferentes.

Isso significa dizer que, em um mesmo contexto histórico, podemos encontrar a coexistência de mais de um modelo societário. Para efeito de estudo, Touraine (1973, p.203; 1977) sugere quatro modelos: agrário, mercantil, industrial e pós-industrial. Estes são sistemas de ação dentro dos quais os atores disputam o controle do modelo cultural dominante; o que diferencia um do outro é a capacidade de intervenção da sociedade em si mesma, mobilizando recursos e investindo em sua própria produção, criando orientações normativas da ação social.

Nos dois primeiros (agrário e mercantil), a referida capacidade de intervenção é muito pequena, pois as ações sociais que os caracterizam respectivamente orientam-se em grande parte por elementos não totalmente sociais, a saber: as intempéries da natureza e as forças puras do mercado. Em outros termos, ou as ações correspondem àquilo que Weber chama de agir tradicional (um agir reativo), ou elas se caracterizam por um agir que associa racionalmente meios e fins, mas não admitem mediações sociopolíticas.

Nos dois últimos modelos (industrial e pós-industrial), a capacidade de intervenção da sociedade sobre si mesma aumenta em proporções significativas, ou seja, ela mobiliza recursos (humanos e materiais) e investe na produção de si mesma.

Neste sentido, diz Touraine (1984, p.222), a sociedade industrial é “aquela em que o investimento serve sobretudo para transformar a organização do trabalho”. Até aqui ele nada diz que contraste com o que outros autores, acima citados, já disseram. Entretanto, Touraine provoca um deslocamento significativo da categoria “trabalho” inserindo-o não apenas no terreno da produção de bens e de serviço mas, também, no da produção da cultura ou, se preferirmos, de novas representações. Segundo ele, o trabalho não é nem um fator de explicação sociológica, nem um quadro de referência histórica, mas uma prática que traz em si suas próprias orientações normativas. Estas, incorporadas à conduta dos atores, dirigem-nos tanto na criação de obras, quanto na luta contra a alienação (Touraine, 1965, p.32-33). Nessa perspectiva, abrem-se possibilidades para se focalizar o

trabalho enquanto uma das manifestações do sujeito na produção de “novas subjetividades”. Entretanto, essas permanecem “latentes” no interior da sociedade industrial que não reconhece senão um único grande ator coletivo: o movimento operário como portador exclusivo do conflito fundamental, sem afetar, contudo, a hegemonia de um dado padrão cultural dominante.

Mas, na medida em que a cultura deixa de ser vista como totalidade integradora e passa a ser ela mesma contestada por grupos culturalmente dominados, os conflitos “latentes” eclodem na cena social. A emergência de novos atores e novas tensões levaram vários autores a verem nestes conflitos o prenúncio de um novo modelo societário: a sociedade pós-industrial que, no dizer de Touraine (1984, p.222), é aquela em que “os investimentos atingem os bens simbólicos, modificam os valores, as necessidades, as representações, mais do que os bens materiais e serviços”.

Em resumo, cada modelo societário tem seu próprio sistema de ação, seus dramas e conflitos específicos. Eles não se correspondem entre si, não há passagem mecânica de um para outro, tal como se pretendem na perspectiva historicista. Ao contrário, eles podem coexistir em um mesmo contexto histórico, o que quer dizer que conflitos típicos da sociedade industrial podem conviver com outros que correspondem aos imperativos da sociedade pós-industrial, e assim por diante. Segundo Touraine, não há hoje um único contexto histórico particular no mundo que não experimente os efeitos dessa convivência conflitiva; claro que alguns países vivem, menos dramaticamente do que outros, tais conflitos, mas todos os experimentam.

Acrescente-se ainda que, embora diferentes e autônomos, esses modelos societários conservam um dualismo básico que situa, de um lado, o sistema de ação respectivo e, de outro, os atores que disputam entre si o controle do mesmo.

Do ponto de vista teórico, a referida dualidade encontrou diferentes traduções, que sintetizamos da seguinte maneira:

- a) ou tentou-se superar o dualismo, identificando os atores com o sistema, tendo como resultado a conhecida idealização, de que já falamos, de um sujeito histórico;
- b) ou, como nos lembra Jeffrey Alexander (1987), deu-se ênfase ao sistema em detrimento dos atores. O exemplo mais concreto desse tipo de procedimento vem das pesquisas inspiradas pelo paradigma estruturalista (em suas diferen-

- tes versões) que, no campo educacional, foi conhecido através da "crítica dos aparelhos ideológicos";
- c) ou, ainda lembrando Alexander (1987), construiu-se uma rede fantástica de interação entre os atores, sem sistema. Nesse domínio, o interacionismo simbólico figurou soberanamente. Na área da Educação, essa tendência encontra, hoje, larga expressão nos etnometodologistas, e, em menor proporção, nas pesquisas de tipo etnográfico.

Como nosso objetivo é introduzir alguns princípios de sociologia do sujeito, concentramos nossos comentários no último bloco, pois o primeiro, ao identificar o sujeito com a História, acabou criando a idéia de um sujeito totalitário, sem espaço para novas subjetividades. O segundo reservou ao sujeito um papel de subordinação ou, quando não, transformou-o em mero reflexo das estruturas, um sinalizador sem autonomia para decodificar ou reelaborar um mundo pronto e acabado que lhe antecede no tempo e no espaço.

Por outro lado, temos de convir que as teorias interacionistas romperam definitivamente com a visão puramente sistêmica e totalizante, abrindo, assim, uma brecha enorme por meio da qual podemos conhecer os atores enquanto sujeitos em posição de dar sentido às suas ações, de exprimir seus próprios desejos e suas necessidades.

Embora profícuas no que tange à descoberta de novas subjetividades, as teorias interacionistas surpreendem-nos na supressão do sistema de seus quadros analíticos. Seria possível sustentar com os etnometodologistas que o cotidiano escolar, e tudo o que ali ocorre, nada mais é do que o resultado de interações ou de subjetividades interativas que criam e recriam a realidade e as normas grupais, por meio de conflitos, de negociações, de códigos internos do grupo?

Pensemos, por exemplo, no tema relativo às "condições de trabalho". Parece-nos muito difícil aceitar que os docentes e outros profissionais da escola teriam autonomia para criar e recriar as próprias "condições de trabalho", sem considerar que, primeiro, elas são também produtos de contingências materiais e que, segundo, grande parte dos problemas que suscitam extrapola o mero cotidiano escolar.

Embora se reconheça o quão importante é a participação desses profissionais na redefinição de prioridades e de recursos com vistas a melhorar as condições de trabalho, não há como negar que, hoje mais que nunca, as referidas con-

dições dependem de agentes, localizados em outras instâncias que não a escola. Daí, os riscos de se minimizar a poderosa influência dos sistemas.

Mais cautelosas, as pesquisas de tipo etnográfico reconhecem, ainda que indiretamente, a força do sistema na orientação da conduta dos atores. Consciente ou inconscientemente, ele aparece no discurso dos sujeitos, nas imagens que ele faz de si e dos outros, na sua trajetória profissional e afetiva, e assim por diante.

Nos trabalhos de Assunção (1996) e de Gomes (1996), respectivamente, tudo isso vem à luz de forma efervescente. Professoras de escolas públicas relatam, às duas pesquisadoras citadas, suas experiências profissionais, entremeadas por histórias de vida cujos conteúdos aparecem carregados de toda sorte de sentimentos. Em ambas as pesquisas, podemos ler, nos discursos dessas professoras, alguma forma de dominação que, bem ou mal, acaba por interferir tanto na prática pedagógica quanto no comportamento das mesmas. No texto de Assunção, por trás da escolha e da vocação das professoras entrevistadas, existem representações e estereótipos que inferiorizam a mulher e a carreira docente e dos quais elas não conseguem se livrar. No texto de Gomes, além do "sexismo" reinante na sociedade brasileira, as professoras, na sua maioria negras, contam a dura experiência com o racismo que as impede de criar uma imagem mais positiva de si mesmas, o que lhes dificulta, conseqüentemente, o trabalho pedagógico junto a seus alunos, na busca de representações afirmativas dos negros e da cultura negra em nossa sociedade.

Antes de qualquer comentário, gostaríamos de ressaltar que esses dois trabalhos e outros do mesmo gênero contradizem todo argumento que tenta nos convencer de que já sabemos praticamente tudo sobre formação de professores e carreira docente, o que falta é apenas vontade política. Não sabemos, não. Esses estudos têm nos provado isto. Assim, a partir deles, gostaríamos de sugerir alguns procedimentos que podem ajudar a avançar na análise do sujeito.

A grosso modo, a leitura desses relatos de professores, seja sob a forma de entrevista não diretiva, seja sob a forma de histórico de vida ou de biografias, nos remete ao tema da subjetividade e das condições socioculturais que permitem a sua construção. Buscaremos enfrentá-lo, nas linhas subseqüentes, sem contudo entrarmos no complexo debate acerca das acepções (modernas e pós-modernas) do termo subjetividade. Embora fundamental para qualquer empreendimento científico sério que se disponha a lidar com os problemas, suscitados pela formação de subjetividade no

mundo contemporâneo, esse debate só nos interessaria aqui enquanto sinalizador de um campo de práticas discursivas, disputado por atores que visam controlá-lo, de diferentes maneiras. É desta forma que iremos tratá-lo.

Para tanto, sugerimos alguns modelos de análise que podem, a nosso ver, ajudar a compreender a difícil relação entre a subjetividade dos docentes e suas práticas pedagógicas, bem como as implicações desta relação na própria formação desses profissionais.

Até onde podemos avaliar, a subjetividade dos professores aparece, nas pesquisas educacionais, ou enquanto resultado de práticas discursivas que, como ela, são também condicionadas historicamente, ou enquanto produto de conflitos entre atores sociais que lutam entre si para controlar o sistema de produção de imagens, por meio do qual se busca engendrar novas subjetividades e, conseqüentemente, novas identidades.

O primeiro caso parece ser o mais recorrente. Ele tem servido de modelo de análise a um bom número de estudos que buscam captar elementos da subjetividade dos docentes, a saber: modelo centrado na linguagem. Aliás, os princípios gerais desse procedimento foram muito bem sintetizados por Jurandir F. Costa (1996). Lendo-os, temos a sensação de que a aparente supremacia do modelo proposto se explica pela força de seus pressupostos. Estes, segundo o autor, ancorados em práticas lingüísticas, que servem de meio e suporte à construção subjetiva. Em outras palavras, é por mediação da linguagem que os indivíduos constroem sua própria subjetividade. E tudo isso é feito com o auxílio de um vocabulário - extenso, variado e significativo (Costa, 1996, p.15).

Segundo a trilha deixada por esse autor, aplicando-a a nosso objeto de estudo - formação de professores -, podemos deduzir que, quando se analisa o vocabulário que diferentes atores utilizam para exprimir seus sentimentos (o que aliás tem sido o procedimento adotado pelas pesquisas de tipo etnográfico), deve-se atentar para o fato de que esse vocabulário é, em si, uma prática lingüística, e que, enquanto tal, é resultado de escolhas mais ou menos conscientes, dos "sujeitos falantes".

Não se pode perder de vista, entretanto, que essas escolhas são feitas, na maioria das vezes, em campos semânticos variados, mas interconectados.

A título de exemplo, tomemos o estudo realizado por Gomes (1996). As professoras negras, por ela entrevistadas, falam de seu pertencimento étnico se

servindo de vocabulários historicamente disponíveis, podendo escolher os termos de suas respectivas auto-classificações, tanto no campo das metáforas da miscigenação quanto no da herança genética. Uma das professoras deixa entrever que “puxou” o pai que é “escuro”, mas a irmã mais velha, cujo cabelo é “vermelho, puxou mais para o lado da mãe que é clara”. “Em casa”, diz ela, “havia uma mistura danada” (Gomes, 1996, p.122). O que está em jogo em sua auto-classificação é o reconhecimento de pertencer geneticamente, ao mesmo tempo, a dois grupos étnicos, sem contudo designá-los racialmente. Ela os vê em termos de luminosidade: o pai não é negro, mas “escuro”; a mãe não branca, mas “clara”.

Em compensação, uma outra professora descreve seu pertencimento étnico enquanto fator biológico, naturalmente transmitido, do qual não pode se livrar. Aceita a própria condição racial como uma espécie de destino, do qual não pode mudar a sorte, pois, como ela mesmo diz: “meu pai é negro, a família dele toda é (negra)... Não dá para rejeitar...” (Gomes, 1996, p.122).

Analisando essas duas auto-classificações, não é difícil concluir que a construção de identidades étnicas comporta uma série de conflitos, pois os sujeitos - supostamente idênticos - podem falar de suas próprias subjetividades, utilizando vocabulários completamente diferentes uns dos outros.

Mas o que tudo isso tem a ver com a formação de professores? Qual é a utilidade desses relatos “tão subjetivos” para os programas que visam à qualificação dos docentes?

Aparentemente nenhuma. Aliás, em geral, nos cursos de qualificação de docentes, há muito pouco espaço para relatos dessa natureza. É como se os dados das experiências subjetivas dos professores nada tivessem a ver com seu desempenho em sala de aula. Em muitos casos, tais experiências podem mesmo estar em desacordo com as expectativas que se têm hoje em relação a uma certa imagem de professor: profissional, eficiente e comprometido com a qualidade do ensino.

Entretanto, os estudos de tipo etnográfico têm mostrado que esses relatos têm muito mais a dizer acerca dos docentes do que os complexos procedimentos que buscam avaliar a competência dos mesmos quanto a esta ou aquela disciplina. Ao falarem de suas experiências subjetivas, as professoras nos sinalizam, como dizia J. F. Costa (1996, p.15-16), “que existem várias maneiras de se experimentar e descrever emoções, sentimentos ou amor”. Em seu estudo, Assunção (1996) mostra que, quan-

do elas falam de suas opções ou vocações, ou do amor à criança que ensinam, nem sempre esses discursos são articulados por um vocabulário crítico, que atribui significado aos termos, de fora da experiência vivida por essas profissionais.

Conicionados por vocabulários historicamente constituídos, os relatos de subjetividade exprimem as representações mentais dos atores. Como práticas lingüísticas, eles criam categorias, conceitos e preconceitos. Ou seja, produzem esquemas de pensamento que auxiliam os sujeitos a conhecer o mundo, a orientar suas condutas e a dar significados às suas ações, conseqüentemente, a transmitir, a outros, suas visões de mundo.

Até aqui, estamos a dizer coisas largamente conhecidas pelos estudiosos das políticas de formação de professores. Guiomar N. de Mello (1988) já nos alertou quanto à importância de repertoriar, antes de qualquer intervenção, as visões de mundo dos professores. A partir daí, muitas propostas de formação têm considerado essa fase do trabalho de qualificação desses profissionais, com muita seriedade.

Houve já um grande avanço, por parte dos formadores, no fato de reconhecerem a existência desses discursos na própria prática pedagógica. Hoje, cremos que dificilmente um curso de formação de professores chegue a bom termo quando despreza a força das representações sociais, construídas ao longo da trajetória de vida dos docentes, no cotidiano de sala de aula. Sabe-se que não basta apenas quantificar e avaliar o grau de conhecimento dos professores sobre tais e tais disciplinas escolares, tampouco medir sua capacidade de transmitir saberes "universais" sistematizados. Cuidar de sua formação pressupõe também repertoriar suas visões de mundo, suas idiossincrasias, seus conceitos e preconceitos.

Entretanto, tal reconhecimento, embora fundamental, está carregado de riscos. Entre estes, salientamos aquele que emerge das práticas intervencionistas de formadores que crêem poder remover "representações sociais primárias" dos docentes, por meio de um discurso hipercrítico, fundado no saber científico e universal, com vistas a melhorar seu desempenho em sala de aula. Em suma, nossa objeção em relação a esse procedimento se refere a seu caráter.

É preciso dizer que nosso desacordo não nasce de mera especulação sobre este ou aquele tema, ou de escolhas irrefletidas entre tais ou tais paradigmas. Estes, para nós, são apenas meios para compreender aspectos de realidade estudada. Não negamos, portanto, que, ao serem adotados, suscitam dispositivos

ideológicos, que devem ser analisados e criticados. Porém, entendemos que não basta apenas explicitar os compromissos técnico-ideológicos de um paradigma para estarmos seguros de sua confiabilidade, é preciso também examinarmos seu potencial explicativo.

Para ilustrar o que acabamos de dizer, interroguemo-nos em que uma proposta de formação de professores centrada na transmissão de saberes “universais”, histórica e criticamente elaborados, poderia ajudar, por exemplo, uma professora que busca orientar seus alunos no sentido de evitarem atitudes racistas e discriminatórias, nos seguintes termos:

“... eu costumava falar (enquanto professora) que não existe cor, a cor está dentro da pessoa (...) se ela tem coração puro (...) alma pura, ela é uma pessoa normal, igual a todas (...) o que manda não é a cor que a gente tem na pele (...) o que manda é o coração da pessoa (...) é o coração e a alma (...) tem pessoas brancas de coração preto, tem pessoas pretas de coração branco ...” (*Gomes, 1996, p.178*)

A despeito do vocabulário “politicamente incorreto”, como muitos diriam, ou do sintoma de um “racismo” irrefletido, como analisa Gomes, este texto é exemplar quanto à escolha de termos feita pela professora, ao exprimir uma de suas experiências em sala de aula. E não só, aí estão também as metáforas que a ajudam a se construir subjetivamente. É através delas que ela fala de sua subjetividade e, ainda, acomoda concepções científicas, literárias e filosóficas. Cor, coração e alma entrecruzam-se significativamente. Ainda que podendo estar referidos a campos de saber diferentes, esses três elementos estruturadores do discurso da professora são, por ela, desterritorializados. Ela imprime neles um significado totalmente novo. Ou seja, apesar das implicações científicas (seja de Física ou da Biologia) ou metafísicas (a alma: pensamento e inteligência) dos referidos elementos, a professora os (re)acomoda, em campo semântico muito particular, segundo, é claro, suas experiências: afetivas, amorosas, religiosas...

O que fazer nesses casos? Deveríamos, por exemplo, introduzir, nos cursos de formação novos conteúdos de Biologia para mostrar-lhe que a cor (o pertencimento racial) é um dado empiricamente observável (logo, externo e objetivo) e transmitido geneticamente?

Poderíamos fazer isso. Muito provavelmente, esse redirecionamento, com bases científicas, nos conteúdos vai contribuir para ampliar o conhecimento des-

sa professora, mas nada garante que ele atingirá suas representações sociais primárias. Essas são forjadas pelas experiências. É discutindo-as, tornando-as "inteligíveis" ao próprio sujeito que, talvez, os cursos de formação de professores poderão começar a lançar algumas luzes sobre outras formas de lidar com os saberes escolares.

Resumindo: essa primeira forma pela qual a subjetividade tem aparecido nos estudos sobre formação de professores nos indica, pelo menos, duas situações que merecem reflexão.

- 1) A aquisição de novos saberes, mesmo em uma perspectiva histórico-crítica, não se efetua incolumemente. Ela se submete também às regras das práticas linguísticas dos sujeitos. Neste processo, os novos saberes se desterritorializam, se desfiguram e se acomodam em outro campo de significado, que escapa completamente do controle dos formadores.
- 2) Os procedimentos que visam remover as representações sociais primárias através de um discurso crítico cometem um grande equívoco. Eles tendem a ver, nos discursos dos docentes, práticas linguísticas que têm por função representar, para os sujeitos da educação, algo que lhes é exterior. Esquecem-se, pois, que o mais importante dessas práticas linguísticas não é o que elas pretendem "(re)presentar", mas, sim, a capacidade das mesmas para desempenhar aquilo que Costa (1996) chama de "tarefa erótica da linguagem": *"Criar laços discursivos entre os sujeitos e/ou entre eles e as coisas e estados de coisas ao redor, de modo a estruturar um universo de sentido minimamente compatível com a sobrevivência dos humanos"*.

O que nos parece problemático nas pesquisas de tipo etnográfico é o fato de o sistema (ou seja, as diversas formas de dominação) aparecer apenas através do discurso dos atores. Isso pode nos levar, involuntariamente, para o outro extremo: o subjetivismo que não reconhece outra coisa senão as motivações psicológicas dos sujeitos. Os riscos de um tal desvio são fartamente conhecidos. O "indivíduo empírico" é tomado como ponto de partida da análise e o seu discurso é visto como expressão autêntica de uma dada subjetividade. Ora, o que é descrito, às vezes, como sujeito não é senão um simulacro ou, para usar a célebre expressão de Michel Foucault, de um sujeito do rei, ou seja, um assujeitado.

Para evitar tais riscos, passemos ao outro modelo de análise do sujeito a que nos referimos. Sugerimos, com Touraine, conservar a tensão entre sujeito e sistema, invertendo a lógica da análise. No lugar de começar dando voz aos sujeitos, reconstituamos primeiro o sistema por meio do qual eles orientam suas ações, seja para denunciar um tipo de dominação, seja para lutar conta ela.

Como se pode ver, esse procedimento implica, desde o início, uma concepção de sujeito. Para Touraine (1984), o sujeito é, ao mesmo tempo, um princípio de liberdade e de resistência. Trilhando o mesmo caminho, Dubet (1995) o define como sendo "um princípio de ruptura e de reconstrução da experiência moderna". Em ambos os casos, o que caracteriza o sujeito (individual ou coletivo) e o que nos permite chamá-lo enquanto tal é a sua autonomia. Visto dessa forma, o termo exige muita cautela dos pesquisadores quanto a seu uso, pois, nesse quadro teórico, o centro da análise do sujeito é um conflito, suscitado por alguma forma de dominação, no qual os indivíduos resistem, se engajam "criam solidariedades (...) constroem uma capacidade crítica, uma distância e uma emoção que pertencem apenas a eles" (Dubet, 1995). Enfim, um conflito através do qual os indivíduos se tornam sujeitos.

Por exemplo, focalizar as "condições de trabalho e carreira docente", nessa perspectiva, pressupõe inverter radicalmente a ordem dos fatores. Elas deixam de ser o objeto de estudo propriamente dito e, em seu lugar, coloca-se o conflito que elas geram, mobilizando, ao mesmo tempo, docentes e agentes do sistema. E, a partir daí, busca-se estudar como, por meio deste conflito, os docentes se constroem enquanto sujeitos de suas ações.

Como princípio de transformação, o conflito afeta diferentes níveis da ação. Para a análise do sujeito, o interesse recai sobre seu nível mais elevado: o da historicidade, ou seja, quando ele afeta, de fato, o modelo cultural dominante, o que só é possível pela mediação de um Sujeito Social (Touraine, 1984). Entretanto, nem sempre ele atinge este patamar, permanecendo no nível individual. Isso não quer dizer que a análise do sujeito despreze esse tipo de manifestação; ela busca captá-la de alguma forma. Aliás, nesse nível, ela lança mão da análise de conteúdo, das pesquisas de tipo etnográfico, para estudar o sujeito em sua auto-reflexibilidade, no seu cotidiano, para verificar como se formam novas solidariedades, como se vivem novas emoções. Entretanto, para a análise do sujeito, esse estudo microsociológico não tem um fim em si mesmo. Ela é apenas um de seus

momentos, que deve articular-se com uma ação coletiva ou, caso contrário, o conhecimento ali produzido será, na melhor das hipóteses, nada mais que a expressão de uma consciência fragmentada.

A bem da verdade, quando procedemos a uma análise do discurso, o que temos, em geral, como resultado, é esse nível de subjetividade. Por vezes, os atores conseguem compreender seus conflitos individuais, sem poderem, por si sós, transformá-los em um conflito social, no nível da historicidade. A passagem de um nível ao outro é, portanto, a função da análise do sujeito. Ela deve explicitar contra que tipo de dominação social os atores individuais lutam internamente, embora, nem sempre, eles visualizem, na cena social, uma saída coletiva.

Por exemplo, examinando o trabalho de Nilma L. Gomes, nos salta aos olhos o fato de que as professoras, por ela entrevistadas, relatam, com detalhismo dramático, os efeitos do racismo sobre a própria trajetória profissional; entretanto, temos a sensação de que elas não vêem qualquer possibilidade de reverter, coletivamente, esse quadro de dominação, via, por exemplo, movimento de docentes. Esse ator social está completamente ausente no discurso daquelas professoras. É impressionante. O movimento negro, nem pensar. Aliás, a autora assinala que apenas uma das professoras já ouviu falar dele mas, mesmo assim, como algo muito distante de sua experiência pessoal. Isso nos mostra que a articulação entre sujeito individual e sujeito coletivo não é nem um pouco evidente, embora, para a análise do sujeito, eles ocupem lugares bastante específicos.

Como introduzir esse tipo de análise nos cursos de formação de professores?

Antes de responder a questão, é preciso dizer que este tipo de proposta só se aplica quando trabalhamos com professores que já se encontram no exercício de suas funções. Neste sentido, a sua "reciclagem" se constitui em auto-análise do grupo de professores.

Aqui, o objetivo do trabalho é analisar a lógica da ação dos docentes, em situações que implicam alguma forma de conflito, cuja solução pressupõe combater alguma forma de dominação social.

Por exemplo, os cursos de formação poderiam introduzir debates acerca de temas como racismo, sexismo etc. onde os professores, monitorados por interlocutores selecionados previamente, pudessem discutir como, em sua prática docente, eles buscam auto-orientar-se e orientar seus alunos para evitar atos que discriminam, negativamente, pessoas. E ainda, como sua prática pedagógica

vem ajudando ele e seus alunos a se constituírem, não apenas enquanto cidadãos, mas também enquanto sujeitos que pertencem a uma dada etnia, a um dado grupo de idade, que se definem em termo de gênero e de preferências sexuais, e assim por diante.

Não se pode esquecer, entretanto, que esse tipo de trabalho exige, dos formadores, atenção para os diferentes níveis da ação (coletivo e individual) e para o modelo societário (o sistema) que oferece as orientações da própria ação.

O nível coletivo, como já vimos, é o da historicidade, mas é por meio do nível individual que chegamos à esfera mais íntima da subjetividade. É nesse nível que o "sujeito reintroduz", segundo Dubet, "uma parte de natureza e de experiência na cultura", explicitando, em toda plenitude, sua dupla performance: ele é, ao mesmo tempo, experiência e raiz. A esse respeito, os textos de Assunção e de Gomes apresentam essa dualidade de forma prodigiosa. As autoras mostram que a subjetividade daquelas professoras não passa, necessariamente, pelo coletivo de trabalhadores. Ela se forma em certas experiências, tais como: amorosas, de casamento, familiares e religiosas, cujas raízes devem ser buscadas tanto na condição étnica dessas professoras quanto em sua condição de mulher, ou seja, ela nos remete ao domínio da natureza.

Como se pode ver, os conflitos no mundo contemporâneo se formulam, cada vez mais, no nível da cultura. Daí, a emergência súbita de movimentos culturais, ocupando o lugar do movimento social clássico que, por sua vez, vem sendo obrigado a abrigar, em seu interior, reivindicações que, há duas décadas atrás, eram consideradas "desvios" ideológicos.

Independentemente do que pensamos, hoje, sobre o assunto, devemos admitir que esses "novos" atores vêm ocupando espaços significativos na cena social. São eles sinais de alguma coisa que ainda não conseguimos decifrar. Mas a presença dos mesmos já é, em si, suficiente para deduzirmos que o grande desafio posto, hoje, aos sistemas de ensino não é o saber que tipo de profissional devemos formar face às exigências da nova organização do trabalho mas para qual modelo societário estamos preparando os indivíduos.

V. Referências bibliográficas

- ALEXANDER, J. O novo movimento teórico. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v.2, n.4, p.5-28, jun. 1987.
- AMARAL, M.P.M. Políticas de habilitação de professores leigos: a dissimulação da inocuidade. 2v. Belo Horizonte, 1986. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação da UFMG.
- ASSUNÇÃO, M.M. Relações de gênero e suas ressonâncias na escolha profissional: formação e prática docente das professoras primárias. Belo Horizonte: FAF/UFMG, 1996. (mimeo.)
- BARRETO, A.M.R.F. A geografia do professor leigo: a situação atual e perspectivas. Brasília: IPEA, 1991.
- BRASIL. MEC. SEF. Plano de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília: MEC/SEF, 1995.
- BRZEZINSKI, I. Trajetória do Movimento para Reformulações Curriculares dos Cursos de Formação de Profissionais da Educação: do comitê (1980) à ANI/OPE (1992). Em Aberto, Brasília, v.12, n.54, p.75-86, abr./jun. 1992.
- CARVALHO, A.M.P. Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que mudança curricular. Em Aberto, Brasília, v.12, n.54, p.51-63, abr./jun. 1992.
- CARVALHO, I.M. Educação e condição de sobrevivência. In: _____ e HAGUETTE, T.F. (Org.) Trabalho e condição de sobrevivência no nordeste brasileiro. São Paulo: Hucitec/CNPq, 1984.
- CARVALHO, M.J. Mulher profissão professora: acaso ou necessidade? Porto Alegre, 1990. 296p. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- CARVALHO, O.F. A escola como mercado de trabalho: os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar. São Paulo: Iglu, 1989.
- CENAFOR. A escola normal hoje? São Paulo: Cenafor/Copat, 1984. 102p.
- COSTA, J.F. A inocência e o vício: estudos sobre o homoerotismo. 3.ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996. 195p.
- CURY, C.R.J. Educação e contradição: elementos do fenômeno educativo. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1987. 134p.
- DEMO, P. Formação de formadores básicos. Em Aberto, Brasília, v.12, n.54, p.23-42, abr./jun. 1992.
- DOIMO, D. e BELLING NETO. Os novos movimentos sociais: teoria e prática. Ciências Sociais Hoje, Brasília, p.8-36, 1996.
- DUBET, F. Sociologie du sujet et sociologie de l'expérience. In: _____ et WIEVIORKA, M. (Org.) Penser le sujet (autour d'Alain Touraine). Paris: Fayard, 1995. p.103-122.
- DURHAM, E.R. Movimentos sociais - a construção da cidadania. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n.10, p.24-30, out. 1984.
- FEATHERSTONE, M. Cultura global: introdução. In: _____. Cultura global: nacionalismo, globalização e modernidade. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p.7-22.
- FERNANDES, F. A integração do negro na sociedade de classe. São Paulo: Ática, 1975. 2v.

- FREITAS, L.C. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992a.
- _____. Em direção a uma política para a formação de professores. Em Aberto, Brasília, v.12, n.54, p.3-22, abr./jun. 1992b.
- GOMES, N.L. A mulher negra que vi de perto. Belo Horizonte: Mazza, 1995.
- _____. Raça e gênero: o desafio de repensar o trabalho docente. Belo Horizonte, FAE/UFMG, 1996. (mimeo.)
- GONÇALVES, L.A.O. Le mouvement noir au Brésil: représentation sociale et action historique. Paris, 1994. Tese (Doutorado) — École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- GONÇALVES, L.C. e PIMENTA, S.G. Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992. 159p.
- GONZALEZ ARROYO, M. Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização. Belo Horizonte, 1985. 218p. Tese (Livre-Docência) — Faculdade de Educação da UFMG.
- _____. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, P.P. (Org). Trabalhos, educação e prática social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- _____. Quem educa o cidadão. In: BUFFA, Ester. Educação e cidadania. São Paulo: Cortez, 1987.
- HANNERS, U. Cosmopolitas e locais na cultura global. In: FEATHERSTONE, M. Cultura global: nacionalismo, globalização e modernidade. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p.251-266.
- IANNI, O. Raças e classes sociais no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996. 356p.
- INSTITUTO DE RECURSOS HUMANOS JOÃO PINHEIRO. Avaliação do Projeto Nordeste. Belo Horizonte: FAE/IRHJP/MEC, 1986.
- _____. Política de capacitação dos profissionais de educação. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1989. 150p.
- LOPES, E.M.P. Pensar categorias em história da educação e gênero. Projeto História, São Paulo, n.II, p.19-30, 1994.
- MAFFESOLI, M. La transfiguration du politique: la tribalisation du monde. Paris: Grasset, 1992. 307p.
- MARTINS, J.S. Introdução. In: FORACCHI, M.M. e MARTINS, J.S. Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia. São Paulo: Livros Técnicos e Científicos, 1977. p.1-8.
- MARQUES, M.O. A reconstrução dos cursos de formação profissional da Educação. Em Aberto, Brasília, v.12, n.54, p.43-50, abr./jun. 1992.
- MELLO, G.N. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. 9.ed. São Paulo: Cortez, 1988. 151p.
- MOURA, C. Brasil: raízes do protesto negro. São Paulo: Globo, 1983.
- NEGRÃO, E. et al. Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo. São Paulo: FCC/CPCN, 1987.
- NOVAES, M.E. Professora primária: mestra ou tia. São Paulo: Cortez, 1987. 143p.
- PENTEADO, H.D. O papel que cabe aos sociólogos dentro das escolas em sociedades democráticas. Revista da Faculdade

- de de Educação, São Paulo, v.10, n.1, p. 27-31, jan./jun. 1984.
- PEREIRA, L.R. O fazer feminino do magistério. Projeto História, São Paulo, n.11, p. 115-128, 1994.
- PINTO, A.M.R. O mundo capitalista e as transformações do fordismo: a reabilitação da escola clássica na era das máquinas inteligentes. São Paulo, 1991. Tese (Doutorado) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- RESOLUÇÃO n. 01/95/COMED/Jaraguá do Sul/SC.
- ROSENBERG, Lia. Educação e desigualdade social. São Paulo: Loyola, 1984. 80p.
- SALM, C. Os sindicatos, as transformações tecnológicas e a educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 6., 1991. Coletânea. São Paulo, 1991.
- SENNET, R. O declínio do homem público. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. 447p.
- TOURAINÉ, A. Sociologie de l'action. Paris: Seuil, 1965.
- _____. La production de la société. Paris: Seuil, 1973.
- _____. Le retour de l'acteur. Paris: Fayard, 1984. 350p.
- _____. Os movimentos sociais. In: FORACCHI, M.M. e MARTINS, J.S. Sociologia e sociedade: leituras de introdução sociológica. São Paulo: Livros Técnicos e Científicos, 1977. p.335-364.
- XAVIER, A.C.R. Reflexões sobre a qualidade da educação e a gestão da qualidade total nas escolas. In: ANTUNES, A.M.C. Estado e educação. Campinas: Papirus, 1992.
- WEBER, M. Ensaio de sociologia. 5.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982. In: _____ et al. Magistério em um ano: estudo de caso. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1995. (mimeo.)
- _____. et al. Magistério em um ano: estudo de caso. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1995. (mimeo.)

Abstract: The teaching practice has been discussed in many ways. In most studies about it, the authors tried to understand these practices by means of the category of work as structural element of social life's world. This article intends to show this model of analysis refers to a kind of social model which excludes important dimensions of subjectivity of teachers, very fundamental dimensions to understand the teaching practice. In this article, we try to propose another model of analysis, based on Sociology of Experience.

Keywords: Teaching Practice; Work; Subjective; Experience.

*(Recebido para publicação em 12.08.96
e liberado em 25.11.96)*