

# **APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE O TRABALHO NA INDÚSTRIA E NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DOS SENTIDOS DA DOCÊNCIA PRODUZIDOS POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

**NEGRINI, Elaine Aparecida – SENAI**

**CRUZ, Maria Nazaré da – UNIMEP**

**GT-08: Formação de Professores**

**Agência Financiadora: CAPES**

## **Introdução**

Com o propósito de contribuir para a compreensão do processo pelo qual professores de Educação Profissional vão se constituindo na docência, propomos, neste texto, apresentar uma análise de trechos de depoimentos de alguns desses professores sobre o trabalho na indústria e na escola. Buscamos em suas falas aproximações e distanciamentos entre o trabalho na indústria e na escola, examinando modos pelos quais o trabalho na fábrica marca (ou não) o trabalho docente.

A análise aqui delineada é parte de uma pesquisa que teve como sujeitos seis docentes que atuam em uma escola profissionalizante de uma cidade do interior do Estado de São Paulo que se destaca como maior pólo produtor de calçados masculinos de couro do Brasil. Grande parte do quadro docente dessa escola é formada por ex-trabalhadores do setor calçadista, o que nos levou a voltarmos nosso olhar para as relações entre o trabalho na fábrica e na escola. Investigamos os sentidos da atividade docente produzidos por ex-trabalhadores da indústria que se tornaram professores em virtude mesmo do trabalho que desenvolviam anteriormente e que, hoje, como docentes, participam da formação de novos trabalhadores, em áreas correlatas à sua atuação anterior na indústria. Não obstante, esses trabalhadores passam a desenvolver um outro tipo de trabalho – o de ensinar – em um outro contexto – a escola.

Partimos do pressuposto de que o trabalho docente se organiza coletivamente e é marcado pelas relações histórico-culturais em que se realiza: pelos modelos e heranças com os quais se confronta; pelas inúmeras prescrições e coerções relativas aos programas e políticas educacionais, à organização das escolas, à carreira docente, entre outras; pelas comunidades que atende; pelas tarefas com as quais se depara. É nessas relações sociais de trabalho de que participa que o professor se constitui: nas relações com outros trabalhadores – docentes e não docentes - que atuam nas escolas e nas

relações com os alunos, suas famílias, a comunidade, entre outras. Nesse contexto, vão se constituindo sua identidade e o sentido de pertença a uma comunidade de ofício.

Do mesmo modo, os sentidos do seu fazer vão sendo elaborados num processo marcado, de um lado, por modelos, prescrições e coerções, por modos de organização das escolas, pelas tarefas que deve cumprir e, de outro, por sua própria história, por suas experiências, por seus projetos, anseios e angústias (SAUJAT, 2004). Assim, os sentidos que atribuem a seu próprio trabalho emergem das relações com o outro, nas experiências vividas. Como ensinam Vigotski (2000) e Bakhtin (2004), devemos buscar o que o homem é e os sentidos do que diz, não no interior de sua consciência, mas na trama das relações sociais em que se constitui.

Nessa perspectiva, utilizamo-nos, para a coleta de dados, de entrevistas semi-estruturadas, através das quais obtivemos os depoimentos de seis docentes de Educação Profissional, sobre a sua trajetória da fábrica à escola, bem como sobre aspectos do trabalho docente que ora realizam. Os tópicos abordados no roteiro diziam respeito a assuntos ligados à entrada desses professores na fábrica, ao aprendizado do ofício, à execução do ofício, ao ensinar na fábrica, à mudança fábrica-escola, à entrada na escola, a dificuldades encontradas na escola, a colegas de trabalho na escola, ao ensinar na escola, ao trabalho na fábrica e ao trabalho na escola. Todas as entrevistas foram audiogravadas e transcritas logo após cada gravação e tiveram duração média de uma hora e meia.

Tomar os discursos dos professores sobre seu próprio trabalho justifica-se por buscarmos compreender não apenas o que eles fazem e como o fazem, mas principalmente os sentidos que atribuem a esse fazer. Embora circunscritos em ambientes semelhantes, fábrica de calçados e escola profissionalizante, os professores entrevistados nos oferecem enunciados cujas possibilidades de leitura são tão amplas quanto a própria vivência de cada um. Para analisá-los, apoiamo-nos na perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin (2004, 2003) e também em algumas contribuições de uma abordagem ergonômica do trabalho do professor (SAUJAT, 2004; AMIGUES, 2004; CLOT, 2000; SCHWARTZ, 2002; SOUZA-E-SILVA, 2004) que serão apresentadas e discutidas no desenvolvimento desse texto. Em nossas análises, buscamos, nas congruências e singularidades dos enunciados produzidos pelos professores, sentidos múltiplos para o trabalho na fábrica e na escola, explorando especialmente, suas aproximações e distanciamentos, de modo a contribuir para uma melhor compreensão do trabalho e da formação docente.

## O trabalho docente

Cortella (2003, p.132), com muita propriedade, nos lembra que “não é incomum alunos perguntarem: ‘*Professor, o senhor não trabalha? Só dá aulas?*’, com um misto de admiração e estranheza”. A atividade de ensino, via de regra, não é compreendida como trabalho. Reduzida a uma atividade individual do professor, circunscrita à sala de aula e às interações com os alunos, ela é comumente abordada, nas pesquisas educacionais, como uma “atividade que se praticaria sem ferramentas, fora de qualquer tradição profissional” (AMIGUES, 2004, p.45).

Saujat (2004) aponta que, a despeito de inúmeras pesquisas sobre a atividade educacional terem possibilitado uma abertura maior para a visão do ensino como um trabalho, essas mesmas pesquisas acabam reduzindo o trabalho de ensino “à sua significação objetiva: a transmissão de conhecimentos” (p. 28). Dessa maneira, deixa-se de se levar em consideração a “multifinalidade da atividade dos sujeitos”, que acaba reduzida à tarefa de ensinar. Desconsidera-se o fato da atividade ser sempre a atividade de um sujeito que busca realizar, além dos objetivos da tarefa, suas próprias finalidades. Como assinala Souza-e-Silva (2004), o professor, como qualquer outro profissional, ao realizar uma tarefa, não está apenas atingindo objetivos propostos, mas também realizando um projeto, uma intenção a partilhar com os alunos.

Em sua atividade, os professores não se vinculam apenas “aos programas e instruções oficiais, às ferramentas pedagógicas, às políticas educacionais, às características dos estabelecimentos e dos alunos, às regras formais, ao controle exercido pela hierarquia”, mas também se ligam à sua própria história, a seu corpo, às suas experiências de trabalho e de vida, aos grupos sociais a que pertencem e com os quais compartilham saberes e valores, aos seus próprios projetos, desejos, angústias, e sonhos (SAUJAT, 2004, p. 29). Desse modo, o trabalho de ensinar não pode ser compreendido fora da trama de relações de hierarquia, de solidariedade, de subordinação, de formação, de antagonismo e de conflitos em que vão sendo produzidos a identidade, as competências, as habilidades e saberes profissionais.

Schwartz (2002) argumenta que para se compreender como as atividades de trabalho transformam continuamente os espaços de vida, há que se aproximar desses espaços de trabalho, tendo sempre em vista que suas fronteiras não são fixas, pois a vida

de trabalho não pode se restringir aos limites de uma parede de escritório ou de uma oficina. Há que se levar em consideração também a impossibilidade da padronização perfeita das atividades de trabalho, o que permite aos seus protagonistas procederem a arbitragens e escolhas, construindo normas - para si mesmos - nas brechas que lhes dão margem para agir e administrar a situação. O autor alerta, ainda, para o fato de que não se pode propor uma mudança no trabalho ou uma formação contínua, sem se pensar em uma reciprocidade de formação, ou seja:

Não se pode propor de modo válido uma formação que vise a aperfeiçoar um exercício profissional sem antes investigar o que os interessados sabem a partir do que eles fazem nesse mesmo exercício profissional. Não existe formação permanente sem uma “contraformação”, no decorrer da qual os formadores devem aprender o que os formandos fazem e por que o fazem. (SCHWARTZ, 2002, p. 119).

Nessa perspectiva, a compreensão do fazer docente, sob o ponto de vista da análise do trabalho, procura fazer um caminho que vai ao mundo do trabalho para trazer aos processos educativos não apenas sua determinação histórica, mas também as dimensões econômicas e sociais que marcam esses processos, numa tentativa de analisar o agir educacional integrado às relações sociais e produtivas nas quais se insere.

Amigues (2004), ao apresentar uma abordagem ergonômica da atividade dos professores, explica-nos que a tarefa é aquilo que deve ser feito e que, por isso mesmo, pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo, de meios materiais ou técnicos utilizados pelo sujeito. A atividade, por sua vez, corresponde ao que o sujeito faz mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo, portanto, diretamente observável, mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito. Assim,

No seu conjunto, a atividade pode ser considerada o ponto de encontro de várias histórias (da instituição, do ofício, do indivíduo, do estabelecimento...), o ponto a partir do qual o professor vai estabelecer relações com as prescrições, com as ferramentas, com a tarefa a ser realizada, com os outros (seus colegas, a administração, os alunos...), com os valores e consigo mesmo. Trata-se de um ponto de encontro convocado a se renovar sob o efeito da realização da ação e do desenvolvimento da experiência profissional (op. cit., p. 45).

É nesse sentido que, partindo da distinção entre a tarefa e a atividade, Clot e col (2000) propõem uma diferenciação entre atividade realizada e real da atividade. Em sua perspectiva, aquilo que se faz é a atividade realizada que, por sua vez, é apenas a atualização de uma das atividades realizáveis na situação. Desse modo, o que não se faz, o que se tenta fazer sem conseguir, o que se teria pretendido ou podido fazer ou, ainda, o que se pensa poder fazer em outro momento também constituem o real da atividade.

A linguagem é, então, a possibilidade central de aceder ao real da atividade, uma vez que também a constitui. Motivações, objetivos, sentidos, pensamentos, desejos e valores, nessa perspectiva, são constitutivos da atividade. Retomando Amigues (2004), a própria história do sujeito é parte fundamental de sua atividade. Assim, para compreender a atividade docente, é fundamental voltarmos para os discursos que são produzidos pelos próprios professores.

Em nosso caso, isso significa, entre outras coisas, voltarmos aos modos como os professores de Educação Profissional compreendem e elaboram seu próprio trabalho na escola, a partir de sua experiência com o trabalho na indústria, já que este pode ser entendido como “origem e destinação” da atividade docente que ora realizam. O que dizem os professores sobre o trabalho na escola, quando convidados a pensar suas relações com o trabalho na indústria? Que aproximações e distanciamentos entre esses trabalhos eles apontam? Como se articulam os seus diferentes discursos? É o que abordaremos nos próximos tópicos.

### **Sobre produtos do(s) trabalho(s)**

Chamado a falar sobre a passagem do trabalho na indústria para o trabalho na escola, João<sup>1</sup>, 40 anos, tecnólogo em Tecnologia Elétrica, com 20 anos de trabalho na indústria calçadista, na área de manutenção elétrica de máquinas e 4 anos como professor de Eletricidade Residencial e de Manutenção, na Escola, recorda seu primeiro dia como professor.

*Quando eu cheguei no primeiro dia, eu me senti muito deslocado, eu falei ‘meu Deus, o que será que eu tô fazendo aqui nessa hora do dia?’. Olhei para a escola, não tinha máquina funcionando, tava tudo muito quietinho e tinha uma turma [de alunos] já em andamento, quase*

---

<sup>1</sup> Os nomes dos docentes foram alterados para preservar suas identidades.

*terminando. Aí, o coordenador técnico me apresentou à turma e falou 'a partir de hoje é ele que vai dar aula pra vocês'. Eu fiquei meio assim, meio perdido nos primeiros dias e como os meninos estavam terminando, né, a gente sabe como é adolescente, eles ficaram um pouco rebeldes, mas eu consegui tomar as rédeas, levei-os para a oficina, porque eu já estava acostumado a trabalhar com oficina e consegui controlar a turma, mas foi um pouco difícil. Em relação a mim, também, de uma hora para outra eu trabalhava com máquina e aí de uma hora para outra eu trabalhava com gente. Eu olhava para eles assim e eu me assustava um pouco, porque a máquina não fala, não reclama, você faz e pronto. E eles eram pessoas. Eu não estava acostumado a trabalhar com gente, eu trabalhava com gente indiretamente. As pessoas me chamavam e eu consertava as máquinas. Eu enxergava eles [alunos] como máquinas, porque eu trabalhava com máquinas e eu não sabia nada de pedagogia de nada.*

João fala da sensação de deslocamento que acompanhou o seu primeiro dia na escola como docente. A ausência do ruído de máquinas trabalhando parece ser emblemática de seu novo trabalho. O modo como relata a apresentação, direta e breve, feita pelo coordenador técnico aos alunos, “*a partir de hoje é ele que vai dar aula pra vocês*”, parece indiciar o quão brusca e, de certo modo, repentina, estava sendo aquela passagem: “*de uma hora para outra eu trabalhava com máquina e aí de uma hora para outra eu trabalhava com gente*”. A familiaridade com a máquina é usada como recurso para ter algum controle sobre a nova situação: “*levei-os para a oficina, porque eu já estava acostumado a trabalhar com oficina e consegui controlar a turma, mas foi um pouco difícil*”.

Os alunos não são máquinas, João sabe disso, porém, seu fazer, ainda impregnado do fazer na fábrica o deixa perplexo diante de uma situação para a qual não se via preparado a ponto de sentenciar que “*eu enxergava eles como máquinas*”. E como que num resumo das lembranças que tinha desse dia em que iniciou seu trabalho na escola, João nos dá a seguinte explicação: “*porque eu trabalhava com máquinas e eu não sabia nada de pedagogia de nada*”. Aqui, o ‘saber pedagogia’, na fala de João, parece ser a chave para lidar com a nova situação que se impõe. Se, por um lado, saber operar a máquina é um saber necessário para trabalhar na máquina, por outro lado, saber

pedagogia é um saber necessário para lidar com gente, com alunos. Não saber pedagogia para João é não saber operar com os alunos.

Bakhtin (2003), ao trabalhar com questões ligadas ao conceito de polifonia, mostra-nos a multiplicidade de vozes e consciências que povoam o “eu” da mesma maneira que esse “eu” também se projeta no outro por meio da ampla e multifacetada natureza dos enunciados produzidos. Nesse sentido, João, fazendo parte, como todos nós o fazemos, de uma construção social e cultural, dá voz a uma discussão há muito engendrada nos debates sobre formação docente, qual seja, a da preparação formal, técnica, pedagógica para o ensinar. Sendo assim, há uma preocupação em se adequar, em dominar saberes e métodos que lhe abram as portas de um outro ofício, o de professor. João, não alheio a essas vozes que ressoam nos meios acadêmicos e escolares, mostra sua preocupação e o seu não preparo, em sua visão, para lecionar.

Trabalhar com máquina e trabalhar com gente exigem processos que são muito distintos - “*a máquina não fala, não reclama, você faz e pronto*” – e que materializam seus resultados de modos também distintos. É o que podemos perceber na fala de Luís, 39 anos, técnico em Mecânica de Usinagem, com 10 anos de trabalho na indústria, na área de manutenção mecânica de máquinas de calçados e 10 anos como professor de Mecânica, na Escola.

*Na empresa, o resultado era em função da ação da gente, você ia lá, arrumava a máquina e pronto, sua obrigação, seu objetivo estava alcançado. Quando eu vim para a escola, muitas vezes o resultado não era diretamente o que eu fazia, era refletido nos alunos. A gente não tinha muito tempo [na escola] de resolver as coisas nas máquinas, nas ferramentas, porque seu objetivo era trabalhar o ensino, porque o resultado quem ia estar mostrando eram os alunos. E isso exige um pouco de adaptação. Na escola tem a parte de metodologia, a parte burocrática e que eu tive que aprender.(...)*

*No primeiro dia que eu comecei a dar aula, tive vontade de desistir, porque eu estava mudando de papel. Eu estava acostumado lá a fazer o trabalho com máquinas e não com pessoas. Ai a pessoa, o aluno começa a te perguntar, você tem que estar muito bem preparado, não só na parte técnica, mas muitas vezes não tem a resposta mas deve saber dar um retorno pro pessoal ‘não sei, mas vou procurar saber’, saber administrar conflitos, tem uma diferença grande.*

Também Luís se refere ao impacto do primeiro dia de trabalho, em que teve “*vontade de desistir*”. No seu dizer, assim como no de João, a mudança do trabalho com a máquina para o trabalho com pessoas parece ser definidora de seu novo papel. Os processos são distintos porque na fábrica “*você ia lá, arrumava a máquina e pronto*”, enquanto que na escola nem sempre é possível resolver os problemas imediatamente. Os alunos perguntam e suas perguntas nem sempre podem ser previstas e, muitas vezes, não podem ser de pronto respondidas.

Além disso, trabalhar com pessoas, com alunos, parece implicar, para Luis, não ter mais o mesmo controle sobre os resultados do próprio trabalho. Na fábrica, “*o resultado era em função da ação da gente*”. Quando a máquina estava consertada, “*sua obrigação, seu objetivo estava alcançado*”. Na escola o resultado já não decorre diretamente daquilo que o professor faz, mas é “*refletido nos alunos*”. Quando o objetivo não é mais relacionado às máquinas e ferramentas, mas é “*trabalhar o ensino*”, o resultado quem mostra (ou não) são os alunos.

Nas palavras de Luis, isso exige uma adaptação que, de alguma forma, ele parece compreender como relacionada à metodologia de trabalho – e à burocracia – que ele teve que aprender na escola. É como se, a despeito das diferenças nos objetivos e nos resultados dos dois tipos de trabalho, o domínio de técnicas específicas fosse o que poderia garantir o sucesso tanto de um quanto de outro.

Pedro, 35 anos, técnico em Supervisão de Primeira Linha, com 16 anos de trabalho na indústria, na área de corte de couro e 3 anos como professor de Corte, na Escola, fazendo um balanço de seu trabalho na empresa - como trabalhador da área de corte e depois como supervisor do setor de corte - e de seu trabalho na escola, também parece retomar essa questões.

*Você sente essa pressão [na empresa]...principalmente nos últimos anos que eu estava atuando como supervisor, porque tinha ali...você enquanto operário, você é responsável por aquilo que você está fazendo, enquanto que como supervisor você é responsável por aquilo que as pessoas estão fazendo. Hoje, eu sou responsável por aquilo que as pessoas estão aprendendo. Então aí tem um caminho, são três etapas diferentes.*

Na fábrica ele é responsável pelo fazer que assume sentido de operação, de execução de tarefas que se encerram em si mesmas. Dessa forma, o resultado é visível e imediato. Mesmo no papel de supervisor, essa responsabilidade pelo fazer continua, no entanto, aqui é o fazer do outro. ‘Hoje’, como professor, esse fazer se transforma em



ensino e assim Pedro é responsável pelo aprendizado dos alunos, que, em contraposição ao fazer anterior, fazer visível, assume um caráter abstrato, menos palpável.

Como lembra Amigues (2004, p. 49):

O projeto que o professor tenta realizar situa-se além da realização particular de uma ação, mesmo que cada ação ponha de novo em jogo esse projeto, conscientemente ou não. Esse ponto de vista permite ressituar as relações entre ensino e aprendizagem.

Os discursos de Luís e Pedro parecem apontar justamente para as complexas relações entre as atividades de ensino que o professor realiza e a aprendizagem de seus alunos. Diferentemente do trabalho com as máquinas, não há aqui garantias de que seus objetivos tenham sido alcançados. Além disso, sempre haverá uma distância temporal entre o aprender e o ensinar, que impossibilita qualquer imediatividade de resultados. Assim, seus discursos, em nossa análise, remetem a questões relativas à temporalidade e aos ritmos de suas atividades, emersas em outras falas, de outros sujeitos.

### **Ritmos e temporalidades do(s) trabalho(s)**

Eduardo, 41 anos, graduado em Administração de Empresas e pós-graduado em Moda e Design, com 15 anos de trabalho na indústria, na área de modelagem de calçados e 10 anos como professor de Modelagem, na Escola, parece inicialmente ir à contramão de seus colegas, ao afirmar que o que faz na escola é igual ao que fazia na empresa.

*Igual! Por exemplo, eu trabalho na modelagem com os alunos, processo convencional, é a mesma técnica utilizada na empresa. A técnica, como fazer o modelo [do sapato] no processo manual é a mesma. Mudou o estilo da forma, bico mais redondo, mais quadrado, do desenho da forma. Agora, a forma de encapar a forma, o jeito de desenhar, a técnica de colar e descolar o papel cartão é a mesma. É o mesmo procedimento.*  
(...)

*A diferença que a gente sente é que na empresa tudo é para ontem. Ao passo que aqui na escola, não. Há mais burocracia..., por exemplo, numa indústria, eu vou desenvolver uma forma, eu pego o carro, vou no fornecedor e volto. Aqui na escola, eu tenho que sair, marcar o ponto,*

*tenho que ir no fornecedor, ir no almoxarife da escola, fazer três orçamentos (...)*

*Um modelista na indústria...você tem mais carta branca. Aqui, tem que avisar os coordenadores, o diretor. Isso torna moroso o processo. Lá eu tenho mais autonomia na área de criação.*

Para Eduardo, a habilidade técnica que desenvolveu na confecção de modelos parece dar conta do desafio de ensinar seus alunos, num enunciado que nos dá indícios de que essa habilidade é suficiente para o trabalho como professor. Assim, a exemplo das falas de João e Luis, Eduardo nos dá a ver outros discursos que também ecoam sobre o trabalho do professor: para ser professor basta dominar o conteúdo que vai ser ensinado. Desse modo, o saber técnico, o saber específico a ser transmitido é valorizado, uma vez que ele é o que fundamenta e legitima a própria entrada de Eduardo (e dos outros professores) na Escola e a sua mudança de papel profissional.

Mas Eduardo também aponta diferenças entre os trabalhos na indústria e na escola. Diferenças que parecem remeter a tempos e ritmos do trabalho, bem como às relações hierárquicas e organizacionais e que aparecem também no discurso de Rodrigo, 30 anos, graduado em Administração de Empresas, com 10 anos de indústria, na área de desenvolvimento de calçados e 3 anos como professor de Estilismo em Calçados, na Escola.

*O ritmo de uma indústria não tem nada a ver com o ritmo de uma escola. E quando você vem é um ritmo...lá, você está acostumado a ser produtivo o tempo todo. E você até fala 'nossa', quase todos os dias na empresa você fala 'eu tô atrasado'. E como o exercício [do trabalho] era muito prático, era uma seqüência operacional e você tinha sempre que estar olhando os prazos que você tinha que cumprir, as prioridades, cobrar os fornecedores de materiais, de formas, de solados...Enfim, de todos os materiais para desenvolver os protótipos e tinha que acompanhar também o que estava a sua volta, porque o desenvolvimento e o acompanhamento da produção aconteciam ao mesmo tempo. Então, o trabalho de quem atua no desenvolvimento [de produto] é desenvolver, mas é o de nunca estar desconectado com a produção. Se a qualquer momento tiver um problema na produção e for necessária a sua presença, você vai encostar o desenvolvimento e vai ter que solucionar o problema na produção porque a empresa não pode parar. E aí quando*

*you come to school is a new reality. Because here you don't have that pressure so big by the attention doubled by a production line that can't stop. At school you have the capacity to program as will be your day. In the company, no. What that didn't matter was the will that you had to prepare your day. You had to act according to the need that was arising. Then, the main difference was that, [at school] there is a greater freedom for you to be able to think and program what you are going to do. (...) What is even more legal [in the company] is the versatility and the agility mainly in the development sector, because in the industry you manage to have an idea today at seven in the morning and when it's two in the afternoon the product is ready.*

Nos enunciados de Eduardo e Rodrigo, ambos trabalhadores do setor de criação da empresa, percebemos que o trabalho que realizavam na fábrica era, de certa forma, valorizado pela própria dinâmica da produção. Para Rodrigo, na indústria *'o que é legal é a versatilidade e a agilidade principalmente no setor de desenvolvimento'*; Eduardo afirma que *'na empresa, tudo é para ontem'*, *'na indústria, eu vou desenvolver uma forma, eu pego o carro, vou ao fornecedor e volto'*. Assim, embora envolvidos com a criação de novos sapatos, o que nos leva a pensar em um trabalho que demanda tempo e tranquilidade para pesquisar e criar os modelos novos que serão apresentados à linha de produção, Eduardo e Rodrigo parecem apontar para o oposto disso.

Em seus dizeres, o trabalho na fábrica e o trabalho na escola se contrapõem, revelando a idéia de que, na indústria, como relata Eduardo, há mais *'autonomia na área de criação'*, enquanto a escola é o lugar em que *'tenho que sair, marcar o ponto'*, *'avisar os coordenadores, o diretor'*. Para Rodrigo, na escola *'você tem a capacidade de programar como será o seu dia'*, programação esta que, na visão de Eduardo, implica a existência de *'mais burocracia'*, o que torna o processo *'moroso'*. Paradoxalmente, na percepção dos dois professores, a escola, embora tenha um ritmo de trabalho bem menos acentuado que a indústria, parece não servir aos propósitos de criação desses docentes justamente por não apresentar esse ritmo com o qual estavam habituados e, principalmente, por lhes diminuir a autonomia.

No contexto atual de trabalho desses professores, a escola, as prescrições que lhe são impostas - relatórios, metodologia específica, papéis para serem preenchidos - parecem se impor às prescrições da própria atividade na fábrica. Assim, o trabalho na

escola parece ser mais burocrático do que o trabalho na fábrica (a referência à burocracia da Escola é recorrente em quase todos os depoimentos). No entanto, o que se evidencia, é que o trabalho na fábrica assim como o trabalho na escola estão organizados de acordo com procedimentos que, embora diferenciados, são quase sempre estabelecidos por outros:

Como nas demais profissões, o trabalho do professor consiste em utilizar procedimentos concebidos por outros, advindos de uma cascata hierárquica, desde o nível nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases, passando pelos PCN, os quais são retomados/repensados no âmbito de cada estabelecimento escolar e dos coletivos de trabalho. As atividades do professor se realizam, portanto, em um espaço já organizado – a constituição das salas de aula, as atividades a serem desenvolvidas, o tempo a elas dedicado, a adoção ou não de determinados livros didáticos, etc. – não definido por ele próprio, mas imposto por uma organização, que pode ser oficial, e advir, por exemplo, do projeto do estabelecimento escolar, ou oficiosa, mas igualmente efetiva, como os conselhos de classe. (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 90).

Tendo uma vivência efetiva em um modelo de produção que a princípio possa parecer bastante diferente de uma escola, alguns docentes se mostram incomodados com a burocracia que não esperavam. Obviamente que a escola em questão pode apresentar um grau de prescrições bastante acentuado em comparação a outras instituições de ensino, no entanto, o que parece estar em jogo nos enunciados não é isso e sim uma expectativa frustrada de que na escola não haveria uma organização do trabalho tal qual à de uma fábrica. Assim, os professores parecem adentrar a escola com expectativas e vivências que não incorporam, num primeiro momento, a dimensão do trabalho.

Não poderíamos, no entanto, deixar de apontar que, além dos aspectos já mencionados – relativos à organização hierárquica e burocrática da própria Escola – essas diferentes temporalidades e ritmos do trabalho, na indústria e na escola, parecem se relacionar aos processos em que se baseiam e aos resultados que produzem cada um desses trabalhos. Rodrigo diz que *na indústria você consegue ter uma idéia hoje às sete horas da manhã e quando são duas da tarde o produto está pronto*, indicando

possibilidades de indagarmos sobre as relações entre os ritmos de trabalho na escola e na indústria e aquilo que cada um deles produz.

É novamente a complexa relação entre ensino e aprendizagem, ao lado de todas as formas institucionalmente marcadas de organização do trabalho docente, que parece estar em questão. Para orientar as atividades de seus alunos, o professor deve poder planejar e organizar as suas próprias ações (na escola *‘você tem a capacidade de programar como será o seu dia’*, nos diz Rodrigo), embora não de qualquer forma. É preciso atender às prescrições de seu ofício, ainda que as renormalizando. Mas, de toda forma, “o tempo do ensino não é paralelo ao tempo da aprendizagem, não podendo essas duas temporalidades ser sobrepostas ou confundidas” (AMIGUES, 2004, P. 50). Os resultados das ações dos professores se inscrevem na história de seus alunos, projetando-se no tempo. Afinal, “ensinar não é fazer aprender imediata e instantaneamente”, nos lembra Souza-e-Silva (2004, p.93). E isso marca profundamente os tempos da escola, assim como as suas diferenças, indicadas por Eduardo e Rodrigo, em relação ao tempo da indústria.

### **Considerações finais**

Como visto nas análises, para os docentes a Escola é um lugar mais burocrático e com menos possibilidades de ação. O trabalho realizado nela exige dedicação, atenção, preenchimento de relatórios, planos de ensino, planos de curso. Como qualquer outro trabalho, está inserido em uma organização que estabelece seus procedimentos. Mas os professores, com a saída da fábrica, parecem esperar da Escola uma relação de trabalho mais tranqüila, pautados talvez em lembranças de tempos em que a escola era o lugar marcado pela infância, pela adolescência. De tão familiares, essas lembranças dificultam um outro olhar para esta instituição (SORATTO & OLIVIERHECKLER,1999). E, nesse sentido, a escola a princípio não é vista dentro da perspectiva do trabalho e quando o é há uma certa frustração uma vez que também ela está circunscrita em modelos de organização que, de alguma forma, se assemelham às indústrias.

Assim, nos enunciados produzidos pelos professores, o trabalho na fábrica e o trabalho na escola se distanciam e se aproximam. Parecem, por um lado, ser diferentes em termos de objetivos e daquilo que produzem, dos processos e dos ritmos que os caracterizam e das habilidades necessárias para desenvolvê-los. Por outro, porém,

parecem se assemelhar, escondendo – no seu funcionamento como trabalho - aspectos convergentes, muitas vezes não tão visíveis e não tão perceptíveis a um primeiro olhar.

A investigação realizada, possibilita-nos inferir que, embora as marcas culturais da fábrica e da escola não funcionem como determinação absoluta do que o professor será, a formação desses professores ocorre, de certa forma, marcada pelas finalidades da própria produção industrial, marcada pela adaptação do trabalhador às necessidades da indústria e também marcada pela valorização do saber fazer e do saber comportar-se adequada e produtivamente.

E, embora os professores entrevistados tenham em sua formação as marcas do elo fábrica-escola, é graças a um esforço de conhecimento da atividade exigida no desenvolvimento de preparação de seus alunos que vão percorrendo uma trajetória, não só profissional como também pessoal, em que essas marcas vão sendo re-significadas, confrontadas, num processo de formação contínua e permanente.

Esperamos, assim, que as questões suscitadas por nossa investigação possam contribuir para a problematização de processos de formação docente, não apenas no campo da educação profissional. Acreditamos que, ao implicarem o ensino como trabalho (na relação com um outro tipo de trabalho), essas questões podem provocar a discussão de aspectos do fazer docente que consideramos relevantes para a pesquisa e a atuação na formação de professores também em outros níveis e modalidades de ensino.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Ana Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CLOT, Y., FAÏTA, D., FERNANDEZ, G. e SCHELLER, L. Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. **Pistes**, vol. 2, nº 1, mai 2000. Disponível em: <<http://pettnt/v2n1/articles/v2n1a3.htm>>. Acesso em: 11 mai. 2006.
- CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

- SAUJAT, Frédéric. O trabalho dos professores em educação: um panorama. In: MACHADO, Ana Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.
- SCHWARTZ, Yves. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. Cecília Pérez; Faíta, Daniel (orgs.). **Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SORATTO, Lúcia; OLIVIER-HECKELER, Cristina. Os trabalhadores e seu trabalho. In: CODO, Wanderley (org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Ana Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.
- VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 71, p. 21-44, julho 2000.