

A ECONOMIA DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE ACONTECE NA AULA, ENTRE O ENSINAR E O APRENDER?

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos – UERJ-CPII – helenice_rocha@uol.com.br

GT: Educação Fundamental / n.13

Agência Financiadora: Sem Financiamento

1. Introdução

Professores chegam à sala de professores cansados, após ministrar três horas-aula seguidas. Esse desgaste está inscrito em seus corpos: estão pálidos, calados, com os olhos saltados ou com olheiras. Alguns, com os cabelos desalinhados, roupas suadas. Ao chegarem ali, para o descanso do recreio, não conversam. Dirigem-se ao café, ou à água. Alguns vão para um canto e sentam. Só após alguns minutos, se recuperam e começam a conversar. Os temas são variados, mas preferem falar sobre o entretenimento do final de semana. Dali a alguns minutos, o sinal toca. Seus corpos e mentes resistem. Mas, a próxima aula vai começar. Eles se levantam lentamente para as duas aulas finais.

Ao iniciar a pesquisa de que trata este trabalho, meu foco era a dificuldade de compreensão dos alunos nas aulas de História do Ensino Fundamental, apontada pelos professores desta disciplina. Mas o quadro que encontrei, descrito no parágrafo anterior, e que foi observado na escola durante o processo de pesquisa, me chamou a atenção sobre o trabalho do professor e suas implicações, especialmente o investimento realizado pelo professor em seu trabalho e suas condições de produção.

Na pesquisa, analisei as estratégias didáticas e, entre elas, as discursivas, utilizadas pelos professores para a compreensão dos alunos acerca do conhecimento histórico escolar (CHE). No transcurso da pesquisa, alguns aspectos da atividade docente chamaram-me atenção, pela aparente contradição com as queixas recorrentes dos professores sobre a questão da compreensão dos alunos.

Primeiramente, mostrou-se intrigante a discrepância dos investimentos docentes naquelas estratégias. Tais professores, em princípio, teriam um problema para resolver, o de propiciar que seus alunos compreendessem o CHE. Entretanto, a observação sintetizada pelo grupo de alunos de uma das turmas da escola pública pesquisada traduz a interrogação que ficou para a pesquisadora: *a professora só lê, não explica*. A seguir, ficou evidente que, apesar de alguns professores não estarem investindo

necessariamente para a resolução do problema, eles investiam para a produção das aulas. Tanto que, essa produção representava para eles um desgaste.

Levando em conta a complexidade da realidade em análise, elaborei a categoria analítica de *economia do trabalho docente (ETD)*, que se mostrou explicativa a partir de contribuições da sociologia de Pierre Bourdieu e, como veremos, de aspectos de estudos da Psicologia e da Antropologia do trabalho. Tal economia funciona em sintonia com as condições que propiciam ou não seu funcionamento. Assim, o presente estudo procura elencar as condições do trabalho docente que parecem ser mais significativas para a produção de aulas na pesquisa realizada.

O aporte teórico-metodológico para a análise é de inspiração etnográfica, em que busquei conhecer/compreender como professores resolviam o problema citado. A pesquisa se realizou em duas escolas: uma pública e uma particular, esta última uma associação de pais e professores. Nessas escolas, acompanhei principalmente o fazer da aula de história por seus professores do Ensino Fundamental (três na escola pública e dois na particular). Também procurei compreender a dinâmica do funcionamento da aula e das escolas como um todo, já que ela também estabelece condições para a efetivação das aulas. Os procedimentos da pesquisa pautaram-se na observação participante, bem como no registro que lhe é peculiar, em diários de campo e relatórios parciais. Também foram realizadas entrevistas e questionários que propiciaram uma visão complementar sobre aspectos específicos das percepções de professores e alunos.

A partir desse contexto de pesquisa, apresento aqui um estudo de caráter exploratório sobre o investimento que existe no trabalho docente, diante de condições específicas, que denomino economia do trabalho docente. O texto se organiza em três partes. Na primeira, apresento a noção da ETD e suas imbricações com outras noções do campo do trabalho. Na segunda, apresento a pesquisa no que se refere ao aspecto em análise, ou seja, o investimento do professor em seu trabalho em determinadas condições e algumas possíveis repercussões no trabalho do aluno, o que constitui outra economia. Na terceira, elaboro breve reflexão sobre a estratégia da rotinização na ETD e suas possíveis conseqüências.

2. A economia do trabalho docente

O termo economia tem origem no latim, e antes desse, no grego, significando a arte de bem administrar uma casa ou estabelecimento (Cunha, 1997, 283). Assim, um pouco diferentemente da noção cotidiana de economia como redução, corte de gastos ou poupança, a idéia original de economia é de boa administração. Para a análise proposta aqui, vale dizer que o professor, em algum nível de consciência, administra seu trabalho como algo que vai representar um dispêndio, de energia, de tempo, de conhecimento, e procura administrá-lo bem.

Para a economia clássica, o termo designa o estudo do processo de produção, distribuição, circulação e consumo de bens e serviços. A partir de tal acepção, para a análise proposta, a ETD envolveria uma produção, distribuição, circulação e consumo do trabalho do professor, seja como um bem ou serviço. Neste texto, estarei focalizando as dimensões da produção e do uso desse bem ou serviço.

Em relação ao trabalho do professor, na discussão referenciada na economia política, há divergências sobre a existência de produção nesse trabalho, pois, de acordo com a vinculação do professor à esfera pública, privada ou individual, ele estaria produzindo, ou não, diferentes tipos de valor com seu trabalho, em uma relação de estrutura mais ou menos capitalista (Fontana, 2006, 5). O professor e seu trabalho compõem uma vasta e polêmica área que não pretendo abranger neste texto, pois tal apresentação não caberia em seus limites¹. Assim, estarei atenta ao problema observado na pesquisa e às conclusões a que foi possível chegar, a partir dele.

A ETD envolve o tempo (institucional e pessoal), a energia, o investimento intelectual em conhecimento, a linguagem e até a emoção do professor, em sua relação com os alunos, como veremos nos casos concretos citados na parte seguinte. Isto porque ela envolve a busca de menor desgaste pessoal (que abrange todos esses aspectos) diante da tarefa ou trabalho a realizar. Como economia laboral, tal processo se aproxima da noção de *ergonomia*, que significa originalmente trabalho, ação, esforço (Cunha, 1997,310). Este termo, a partir do século XIX, foi introduzido na linguagem científica internacional na procura deliberada e racional pela otimização das condições do trabalho humano por meio de métodos da tecnologia e do desenho industrial, ou seja, em um movimento do capital voltado principalmente para a melhor relação esforço x rendimento no processo de industrialização. Aqui trabalho com a idéia de que seja razoável pensar que cada trabalhador, independentemente da atenção de cientistas e

¹ Para maior conhecimento da área e sua discussão, sugiro leitura dos últimos anos da produção do GT 9, Trabalho e Educação.

tecnólogos do trabalho, e do nível de consciência que possua disso, tenta resolver os problemas que a realidade cotidiana lhe coloca, de maneiras diversas.

Arriscando uma generalização, a ser consolidada em pesquisa posterior, a meta dos professores de todos os níveis ao exercer a ETD seria a sobrevivência física e psíquica. O trabalhador diante de uma tarefa busca essa economia, pois a sua sobrevivência apresenta um custo humano de trabalho que, no limite, pode acarretar sofrimento, caso não seja diminuído o desgaste que sua realização acarreta, conforme afirmam Mário Ferreira & Ana Mendes (2001). Mas o trabalho do professor é mais que um custo, representa um investimento. Pierre Bourdieu, pelo viés da sociologia, procurou explicar porque as pessoas fazem o que fazem. Para isto, elaborou a noção de *illusio*, que pode ser traduzida como investimento ou interesse, tendo a ver com a idéia de estar preso ao jogo, acreditar que o jogo vale a pena, ou que vale a pena jogar (1996). Assim, o investimento que professores fazem ou acreditam ser correto fazer, pertence a um espaço de crenças, de acreditar que vale a pena.

Levando-se em conta a existência do professor como um produtor de bens ou serviços nos quais potencialmente acredita, o que ele produz? Voltando-nos para o que ele faz, seria o ensino? A pesquisa de campo realizada ofereceu algumas alternativas que se confrontam com essa explicação. Entre as muitas observações realizadas, as expressões do cotidiano sobre a aula também apontam nesse sentido: *Vou dar aula... Tenho que dar tantas aulas..Estou aqui para dar aula de História...* Assim, concluí preliminarmente que o que professor produz é a aula. E que, em algumas condições, ele investe no ensino e em suas estratégias, como um bem ou serviço a mais no interior da aula.

Oliveira, refletindo sobre o trabalho docente, elabora a noção de *organização do trabalho escolar* (2004, 296). É um conceito de origem econômica que se refere à divisão do trabalho na escola. Significa a forma como as atividades e o tempo estão divididos: a redistribuição de competências, as relações de hierarquia que refletem relações de poder, entre outras. A autora destaca que essa forma de organização sob o capitalismo não é aleatória: os insumos, objetos e meios de trabalho, como condições de produção, estão submetidos a sua finalidade.

Na distribuição do trabalho na escola, de acordo com a hipótese apresentada, o que cabe ao professor é dar aula, e os meios de produção, que incluem suas habilidades e investimentos, estão entre os itens submetidos à finalidade de produção, limitados pelas condições existentes. Libâneo, em estudo anterior, apresenta a aula como forma

predominante de organização do processo de ensino, o que se aproxima do argumento que defendo aqui (1992,177).

Reunindo as afirmações acima, a aula se apresenta como a produção principal de uma ETD diante de condições efetivas. Nessa economia, o professor poderá investir, criar, ativar, ou não, saberes necessários à produção da aula e do ensino. Entre as condições que o professor sintetiza na aula como bem produzido, está sua própria subjetividade, já constituída e em constituição, que o leva a elaborar essa aula e suas interações de um modo, e não de outro.

3. As condições e restrições efetivas ao trabalho docente

Cristophe Dejours nos apresenta em sua obra, *O fator humano*, a abordagem do trabalho humano a partir da antropologia das técnicas (2005). A técnica aqui é tomada em seu sentido lato, a partir de Marcel Mauss: um ato tradicional eficaz (1974, 39). Avançando sobre outras posições que simplificam o trabalho como relação entre sujeito e outro, ou sujeito e real, estão inter-relacionados nessa abordagem: ego (o sujeito), o outro e o real. As condições de atuação do professor tem a ver com sua relação com o real. Para Dejours, o real é “aquilo que no mundo se faz conhecer por sua resistência ao domínio técnico e ao conhecimento científico” (2005,40). Levando em conta as condições que constituem a organização escolar, necessariamente o professor irá enfrentar desafios da realidade a sua ação, e esse enfrentamento se fará através de atos mais ou menos técnicos. O ato técnico apresenta as seguintes características: ser mediado (por um recurso ou ferramenta, por uma linguagem); requerer engajamento (corporal, psíquico, discursivo); ser tradicional ou impor uma nova tradição; ser eficaz (2005, 36).

Oliveira afirma que a literatura predominante na década de noventa acerca do trabalho docente tratou de forma limitada a importância das condições de produção desse trabalho, deixando de abordar, por vezes, as condições em que esse trabalho ocorre (2004, 296). De fato, a consideração pela existência de condições determinadas para a organização do trabalho escolar não esteve intensamente na pauta de diversas dessas obras (Perrenoud, 2002; Gimeno Sacristan, 1991; Arroyo, 2000, entre outros).

Daí a preocupação em examinar a ETD em funcionamento na produção da aula a partir das condições efetivas de realização do trabalho. O que mobiliza o professor a produzir a aula de um modo ou de outro, no enfrentamento da realidade da aula? As

regras escolares, a organização do espaço e os materiais disponíveis, os pré-requisitos dos alunos, a relação com eles? A pesquisa que realizei se, por um lado, buscava resposta a outra pergunta - a da compreensão do aluno na aula de História – trouxe, por outro, pistas sobre essas perguntas que ajudam a entender também o problema pesquisado. Apresentarei a seguir algumas dessas condições e seus efeitos.

3.1 As normas e sanções escolares: a regulação do tempo e das formas de avaliação, cumprimento relativo e burla

Na tese produzida a partir da pesquisa citada, foram arroladas diversas normas para alunos e professores, em funcionamento em ambas as escolas. São normas que visam ao funcionamento da organização escolar e à organização do trabalho escolar, incluindo a aprendizagem dos alunos. No que se refere aos professores, uma parcela dessas normas é cumprida, outra, não. Entre as normas não cumpridas, estão as que são cumpridas parcialmente e as que são abandonadas, ou burladas, com aquiescência da administração escolar ou não.

Foi possível perceber que os professores cumprem algumas regras e descumprem outras para a manutenção da ETD em um patamar que consigam administrar a seu favor. Vejamos alguns exemplos que evidenciam essa articulação no que se refere à gestão dos tempos e a uma mudança no que se refere à avaliação.

A gestão dos tempos:

É regra tácita na escola que os alunos devem ter aula. Entretanto, há falta de professores quase todos os dias, inclusive por conta da concessão de abonos². Para que os alunos não fiquem sem aula, já há alguns anos instalou-se a prática de “adiantamento de aulas”, em que o professor da aula que ocorreria depois, dá aula em duas ou mais turmas ao mesmo tempo. Com isso, a turma é dispensada após a aula adiantada, a escola não fica com o problema de ter alunos dispersos pela escola, sem aula, e o professor, mesmo que relativamente mais cansado, também é liberado mais cedo do trabalho.

² Esta é uma prática escolar corriqueira na rede estadual do Rio de Janeiro, porém pouco comentada. Wagner Teixeira registra processo semelhante na rede municipal de Niterói (2007).

Em reunião de conselho de classe, a diretora do CEIM cobra dos professores que mantenham os alunos em sala até o fim do horário escolar. Há professores liberando os alunos a partir de 15 minutos de iniciado o ultimo tempo de aula. Alguns professores se queixam, dizendo que estão adotando a prática porque vêem os alunos de outras salas saindo. Efetivamente, essa é uma prática de redução do horário estabelecido pela escola.

Em tempos idos, na escola pública havia horário de coordenação para os professores. Hoje, esses mesmos professores, sentindo-se mal remunerados desejam ser liberados de qualquer horário de reunião. Na mesma linha de busca de reconstituição de valor do tempo do professor estão as faltas informais (abonadas pela direção ou coordenação) e as paralisações, que acabam não sendo repostas em calendário letivo.

Em relação à gestão dos tempos, é necessário observar que percebemos ali um dos lugares de transformação da escola no que se refere à precarização da escola, incidindo sobre a ETD. Ao mesmo tempo em que a gestão se centraliza, como foi possível observar com a intensificação da informatização da Secretaria de Educação no ano de realização da pesquisa, tal estrutura se fragmenta, com problemas básicos como a falta de professores se agudizando. Ao mesmo tempo em que a Secretaria de Educação preconiza a adoção de novos métodos e abordagens de ensino, não propicia a existência de tempos comuns de reunião. A administração, para prover mais professores para as turmas, organiza o quadro de horários e os professores ficam sem possibilidade de se reunir. Vemos que uma economia mais potente que a do professor se realiza e contribui para que o professor, no momento de fazer suas próprias escolhas, se sinta desobrigado a investir mais para que os alunos aprendam.

O adiantamento de aulas expressa bem o que apresentei como o trabalho do professor. As tarefas desse tipo de aula não propiciam que os alunos aprendam, mas a aula acontece. Sua meta é dar aula, não necessariamente que os alunos aprendam. Do mesmo modo, para realizar um trabalho com alguma integração, é preciso fazer reuniões. Mas como a instituição não caminha no sentido de proporcionar tais reuniões regularmente, o professor, muitas vezes, incorpora o tempo que seria dessas reuniões em seu tempo pessoal, que não é do trabalho. Quando é chamado a reuniões para elaborar tal trabalho, o professor entende que não vai adiantar, pois é algo esporádico, sem consistência pedagógica ou periodicidade. Daí a resistência, a falta e o atraso.

Como pano de fundo dessas regras, de seus funcionamentos e de sua burla, destaca-se a exacerbação de um individualismo ou isolamento que caracteriza a

atividade docente. A indisponibilidade (de qualquer ordem) para reuniões pedagógicas produtivas leva o professor para o isolamento de suas atividades pedagógicas e de seus problemas, como se só ele vivenciasse tais situações. Lima, em pesquisa sobre o ensino de Ciências, aponta que tal isolamento acentua a sensação de fragilidade do professor, de incapacidade para gerir a aula e o ensino, com os problemas que se apresentam (Lima, 2005).

Avaliação diferenciada

A escola, por deliberação do sistema estadual de ensino, vem pressionando para que os alunos sejam aprovados. O professor que reprova o aluno fica mal visto entre uma parcela do professorado e ainda terá que oferecer recuperação ou dependência ao aluno reprovado. É uma prática entre professores o expediente de passar trabalhos para “ajudar na nota” dos alunos com mais dificuldades. Assim, resolvem os problemas de ter mais trabalho pelas conseqüências do mau desempenho dos alunos e ficar antipatizados pelos que acham que deveriam aprovar os alunos.

No que se refere às novas formas de avaliação, elas surgem no contexto de outro grupo de transformações que ocorrem na escola, de caráter didático-pedagógico, mas também diretamente político. Novamente, há um movimento político que resulta em ações pedagógicas de promoção escolar independente da ação de ensino e aprendizagem. Professores se sentem despotencializados e solicitados a participar de um jogo que não leva necessariamente a escola e o aluno a um lugar melhor. O clima da aula também se deteriora, pois o seu significado na relação com a avaliação formal da aprendizagem se desestrutura (Oliveira, 2004, 1132; Sampaio & Marin, 2004, 1222) .

3.2 As condições materiais: espaço e recursos

Este aspecto destacou-se pelo contraste entre as duas escolas investigadas. O abandono traduz o clima da escola pública, mesmo com uma direção preocupada com o melhor cuidado possível com a escola. O prédio possuía uma estrutura sólida, porém dilapidada. O mobiliário estava destruído, pichado e murais vazios compunham um cenário de desolação. Já a escola particular, estruturalmente, era mais frágil. Entretanto, ali o cuidado tornava o ambiente agradável tanto para visitantes quanto para alunos e

professores. No que se refere à língua escrita, a presença de murais relativos ao trabalho de todas as áreas de ensino nas salas de aula foi uma constante na observação nessa escola. Destaco abaixo como professores lidavam com alguns aspectos no que se refere aos recursos materiais da escola pública:

A porta da sala de aula, sem maçaneta nem trinco, não fechava. A professora colocava um livro didático como peso da porta. As salas de aula possuíam tijolos vazados na parede dos fundos. Ali, alunos de outras turmas vinham entregar bilhetes para seus colegas. Os professores “ ignoravam ” essa correspondência, pois teriam que movimentar-se ou alterar a voz com alunos dos fundos da sala.

Não havia livros para todos os alunos, no terceiro ano de uso dos livros do PNLD. Assim, em uma das turmas, a professora decidiu passar um resumo no quadro com a matéria. Este foi o seu trabalho nessa turma por três semanas. A reprografia da escola era precária. Havia pouco papel, destinado apenas para provas e um mimeógrafo a álcool. Assim, exercícios e textos adicionais não eram passados ou eram reduzidos ao que se poderia copiar do quadro.

Na escola particular poucos eram os problemas de ordem matéria, como em uma sala com problema de iluminação excessiva. Além de possuir todas as instalações necessárias em funcionamento, a escola se preocupava com os detalhes e com a sinalização escrita. Ali também estavam presentes os recursos materiais providenciados pelos pais de alunos ,como livros e cadernos.

3.3 O corpo e seus recursos

Como já foi dito na introdução, a primeira pista acerca da ETD surgiu na sala dos professores da escola pública pesquisada: logo que soava o sinal do recreio observávamos professores de diferentes disciplinas chegando exaustos. Seria esse cansaço o resultado de um dia exaustivo de trabalho? De frustração por não ver seus esforços recompensados? Vejamos a descrição das aulas tal como aconteciam.

A professora da quinta série dos alunos mais novos habitualmente ocupava a primeira parte de sua aula em movimento. Era a parte de sua atividade na aula.

Explicava, provocava, requeria respostas. A segunda era a parte de atividade dos alunos. A partir dali ela sentava-se em um canto e atendia os alunos em suas dúvidas.

A professora da quinta série dos alunos mais velhos habitualmente chegava em sala, sentava-se, fazia a chamada, mandava os alunos abrirem o livro e iniciava a leitura de uma parte do capítulo. Se a aula era dupla, depois de uma hora-aula levantava-se e passava exercícios no quadro, que os alunos copiavam. Voltava a sentar. Não costumava explicar. Ao final dessa aula, ou no início da aula seguinte, corrigia os exercícios.

O professor da oitava série se mostrava agitado. Na parte inicial de sua aula escrevia um esquema no quadro. Depois o explicava, ainda de pé. A seguir, passava uma tarefa, que poderia ser um exercício ou uma leitura orientada. Nessa parte da aula, após a orientação, se sentava, mas se necessário, voltava a andar pela sala, conversando e explicando aos alunos.

Na escola particular, a professora da quinta série mantinha-se de pé a maior parte da aula. Começava a aula atendendo aos alunos que vinham procurá-la. Corrigia as tarefas de casa perguntando a cada aluno sobre elas e vendo os cadernos. A seguir iniciava a explicação do dia, fazendo anotações no quadro. Se eram duas aulas, entregava-lhes exercícios em folha ou no livro que deveriam ser feitos ou iniciados na sala e ficava disponível às solicitações, passando pelas carteiras e sentando-se alguns momentos.

O professor da sétima série dessa escola possuía uma atitude semelhante à do professor da oitava série da escola pública, com a acentuação da gesticulação e da prosódia, pois ele teatralizava, contava muitas piadas e fazia chistes em sala.

É possível perceber estilos diferenciados de investimento da energia do corpo e da voz entre esses cinco professores. Predomina na escola pública uma atitude mais passiva, especialmente entre as professoras do sexo feminino. Agregando os grupos, a tendência à imobilidade mostrou-se mais acentuada no grupo de mulheres, especialmente mais velhas. É possível que estes professores estejam poupando energia para as outras atividades que ainda vão desenvolver. De fato, dos cinco professores, três atuavam apenas em duas matrículas de 16h semanais. A professora da quinta e sexta séries da escola pública atuava 40h em turma em duas escolas e o professor da oitava série da escola particular 50h semanais em diversas escolas e cidades.

Pesquisa sobre processo e condições de trabalho, e as repercussões sobre a saúde do trabalhador, realizada com 58 escolas da rede particular de ensino de Salvador e 573 professores, levantou como queixas mais frequentes de saúde: dor de garganta, dor nas

pernas, dor nas costas, rouquidão e cansaço mental (Silvany-Neto *et al*, 2000). A pesquisa de Reis *et al* avança, pesquisando o cansaço mental de professores de Vitória da Conquista e chegando à conclusão que um número muito elevado de professores vem sofrendo com o cansaço mental e o nervosismo (2006). Ele conclui que a relação entre controle do próprio trabalho e exigência propiciam que professores da rede pública cheguem ao quadro de esgotamento mental que os números da pesquisa revelam.

O caso extremo de desgaste dos professores ocorre com a atribuição do quadro de *burn-out*, ou Síndrome de Esgotamento Profissional, em que os aspectos negativos do trabalho são capazes de produzir redução da condição mental dos trabalhadores. Essa síndrome envolve três dimensões: a despersonalização, que é o sentimento de indiferença, a reduzida realização profissional, e a exaustão emocional (Reis *et al*, 2006, 232). Chamo a atenção para a primeira dimensão, que parece atuar diretamente sobre a ETD, levando o professor a não se importar com problemas que ele até tem capacidade de diagnosticar, como o da dificuldade de compreensão do aluno, mas não chega a se identificar a ponto de atuar para a sua mudança.

3.4 As condições de aprendizagem: alunos que não lêem

Na escola pública os professores pressupunham que a maioria dos alunos não conseguia aprender, pois não havia sido bem alfabetizada. Especialmente professores que assumiam as turmas de alunos mais velhos, desenvolviam seu trabalho deslocando para a sala de aula todo o trabalho discente de leitura e escrita. A justificativa implícita nesse encaminhamento do trabalho é que, se os alunos não sabiam ler sozinhos, precisavam que alguém fizesse isso com e para eles. Tal pressuposto estabelecia um circuito didático que remediava a situação sem necessariamente resolvê-la. Já na escola particular, o pressuposto é que os alunos já soubessem ler e escrever. A tarefa de leitura mais extensa acontecia fora da sala de aula, bem como muitas atividades de exercício.

Nas turmas de 5ª série de alunos mais velhos, a professora desenvolvia o circuito didático com a leitura comentada do texto do livro didático. Ela própria lia ou ordenava que um aluno lesse. Solicitava que os alunos sublinhassem determinados trechos, sem explicação acerca desse procedimento. Depois disso, passava no quadro tarefas que exigiam a transcrição, em especial dos trechos sublinhados. A correção era feita sem consultar as respostas dos alunos.

Nas turmas de 6ª série, sem livro, a professora passou no quadro um resumo (em várias aulas) para cópia e depois um exercício de transcrição. Esse processo foi feito sem explicação. Aqui também a correção foi feita sem consultar as respostas dos alunos.

Nas turmas de 5ª série dos alunos mais novos, a professora encaminhava um processo que envolvia uma explicação dialogada, a seguir sintetizada com um pequeno texto no quadro, para cópia, sucedida por exercícios de transcrição e de aplicação. A professora perguntou a diferentes alunos as respostas dos exercícios, buscando fazer o controle da aprendizagem do conteúdo apresentado.

A professora da 5ª e 6ª série da escola particular teve como prática solicitar aos alunos que lessem partes do capítulo referente ao conteúdo em estudo em casa, antes ou paralelamente ao trabalho em classe. Do mesmo modo, solicitava a realização de tarefas de casa ora preparadas por ela, em folhas que a escola reproduzia, ora tarefas do livro, que ela lia para orientar a realização e os alunos faziam. Na correção, solicitava que cada aluno lesse sua resposta e apresentasse uma resposta que deveria servir como guia de correção para todos os alunos.

O professor da 7ª série dessa escola despendia um tempo maior da aula explicando o conteúdo, mais do que passando tarefas de leitura ou exercícios. Quando passou tais tarefas, para casa, corrigiu uma a uma e conferiu a realização por parte dos alunos.

Esta condição específica de realização do trabalho do professor, ou de funcionamento da ETD, parece encerrar um núcleo importante da explicação sobre a discrepância entre a percepção que o professor da escola pública possuía acerca das condições de aprendizagem dos alunos e seu investimento para que aprendesse. Por achar que eles não possuíam condições, os professores não investiam na criação dessas condições, especialmente no que se refere à leitura e escrita. Ao contrário, valiam-se do recurso à leitura e não à oralidade, para a interação de ensino com os alunos. Em outras palavras, estruturavam suas aulas pautando-se em habilidades que os alunos não dominavam. Em pesquisa sobre a explicação como elemento estruturante da aula, Marilda da Silva constatou que os professores de Ensino Fundamental de escolas públicas investem muito pouco tempo de suas aulas em explicações. Ao contrário, tal como os alunos de uma das professoras desta pesquisa, os que responderam à pesquisa de Silva afirmaram que os professores liam, mas não explicavam (da Silva, 2002).

3.5 As condições da interação: quando a disciplina e a própria relação é difícil

Não somente nas turmas acompanhadas na escola pública, onde a relação era intensamente hierarquizada e assimétrica, mas na própria escola particular, com uma proposta pedagógica mais horizontalizada, a questão da relação e da disciplina apareceu como condição para que a aula acontecesse de certo modo, ou do modo como o professor imaginou. Alguns professores decidiram abandonar a relação de disciplina na aula, estando lá, mostrando-se lenientes em alguns momentos. Outros decidiram enfrentar acintosamente os alunos que julgavam estar importunando. E outros ainda estabeleceram um clima lúdico em sala, transformando a aula em um espaço de alegria e brincadeira, em que, ao menos em alguns momentos, o professor explicava e os alunos facilitavam sua vida.

Em uma turma da escola pública considerada perdida (formada pelos piores alunos da 5ª série) a professora declara: “Se vocês pensam que eu vou me abalar com a bagunça de vocês, estão enganados. Não vou gastar nenhum tostão que está no banco com remédios por causa de vocês”.

O professor da oitava série da escola pública afirma ter alunos pertencentes ou simpatizantes ao narcotráfico, o que o torna ao menos cauteloso em sala. Ele não enfrenta esses alunos, quando eles se mostram displicentes ou debochados.

A professora da 6ª série da escola particular passa uma descompostura nos alunos que estão apresentando o seminário que ela organizou. Afirma que eles precisam aprender a se apresentar em público. Evoca seu amadurecimento de forma dura. Aulas depois, na avaliação do seminário, vai retomar esse aspecto da apresentação dos grupos.

O professor da 7ª série da escola particular estabelece um clima cordial e de brincadeira em sala de aula. Ao começar a aula, solicita silêncio, no que é atendido parcialmente. Segue a aula e só retoma a advertência quando o ruído da turma chega a um nível insuportável.

No quadro que veio se desenhando até aqui, a questão relacional é colocada como a última, mas não é a menos importante. Professores apontam a relação com os

alunos como um dos pontos que geram mais cansaço mental, na pesquisa de Reis, já referida. Se, por um lado, essa relação é intensa e pode ser gratificante, também é um dos fatores que fazem os professores perderem seu equilíbrio e bom-senso. Por conta disso, alguns se tornam lenientes, fazendo de conta que nada está acontecendo em sala. Essa postura os protege física e psicologicamente. Porém, não contribui para que alunos mantenham a atenção na aula, e a partir disso possam compreender o CHE. Ou seja, não contribui no que se refere a uma relação de autoridade e de trabalho que é necessário construir para que aconteça mais do que a aula, conforme analisa Peralva em texto sobre as atitudes de professores diante da violência em escolas francesas (1997).

4. A economia do trabalho docente e a rotinização

Ao pensarmos nas diferenças entre as condições existentes na escola pública e na escola particular para a produção da aula, percebemos que tanto uns professores quanto os outros realizam o que estou denominando como ETD. Todos eles, mesmo diante de condições diferentes, desejam e investem em ter o menor desgaste possível em sala. Na escola pública, é muito comum a fala...*Não estou ganhando para isso...* ou ...*não vou me desgastar com isso...* no meio de professores, respondendo ou a uma pretensão de exigência, no mais das vezes administrativa, ou a problemas vivenciados na sala de aula que o professor transfere para a esfera da coordenação ou da direção.

Uma estratégia que parece contribuir para a otimização da ETD é a rotinização, processo de repetição de atividades em que há economia do trabalho pela diminuição do esforço, semelhantemente a outras profissões (Tardif, 2002). Na pesquisa, constatou-se que a rotinização estava presente nas atividades dos professores de ambas as escolas.

Ocorre que, quando sujeita a processos como o de desvalorização continuada, que atinge o professor no cerne de sua subjetividade, a ETD, associada à dimensão de despersonalização da síndrome de *burn-out* pode funcionar levá-lo a estabelecer tal nível de rotinização que a relação de ensino chega ao limite do perigo pedagógico, pois nega ao aluno aquilo que, em tese, ele foi buscar na escola: a explicação do professor, o ensino, a educação escolar. Conforme definem Wilson&Alves-Mazzotti, esse desinvestimento por parte do professor representa a *desistência de quem ainda está lá* (2004).

Conclusão

A análise de algumas condições de produção da aula: a gestão do tempo e da avaliação entre normas e regras, a administração do corpo e da voz docente, as condições materiais, as expectativas sobre a alfabetização e o letramento dos alunos e a relação disciplinar com os mesmos permite-nos uma aproximação de dois problemas relacionados: a economia do trabalho docente e a dificuldade de compreensão dos alunos na aula de História. Parece que este professor tipificado brevemente aqui pode não estar intensamente disponível para olhar e investir nesse aluno que aponta com dificuldades. Tal investimento representaria um esforço adicional que ele, muitas vezes, não se estruturou para realizar, dentro da rotina ou das condições mínimas que estabeleceu para seu trabalho, ministrar aulas. Assim, pode até enxergar o problema, mas, muitas vezes, não o que poderia fazer no sentido de resolvê-lo³.

Em consequência dos processos anteriores, alunos em diferentes condições de aprendizagem e de interação com os professores se distanciam da relação com o conhecimento escolar histórico. Sua aprendizagem e sua interação discursiva podem permanecer em um nível que é o do silêncio na relação com o professor, com a disciplina e com a escola.

Os professores da escola pública pesquisada continuam a jogar. Porém, investindo cada vez menos nesse jogo. Seus alunos, possivelmente em reação a esse desinvestimento e por outras tantas razões, também. Os motivos são diversos, e alguns foram tangenciados aqui, como condições para a produção do trabalho docente. Uma parte desses professores e alunos parece estar desistindo, ainda estando lá.

Por que professores agem ou não diante de problemas que enfrentam na sala de aula? Por que transformam ou não suas práticas? Eles têm os seus motivos. Entre outros, porque a dinâmica existente entre as condições existentes e suas possibilidades de investimento no trabalho docente propicia que façam determinadas escolhas, e não outras. Mas eles fazem suas escolhas. Isso não é possível negar.

Referências bibliográficas

³ Maria de Lourdes Tura utilizou exatamente esta imagem do *O olhar que não quer ver*, para retratar o processo que acompanhou em escola pública municipal do Rio de Janeiro. No que se refere aos professores, a autora entende que o professor restringe seu foco para não se envolver com as questões do cotidiano, os problemas e principalmente as contradições da vida escolar. Eu interpreto esse movimento dentro desse outro maior, de uma economia necessária, inclusive emocional (2000, 190).

- ARROYO, Miguel G. *Mestre e ofício*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. É possível um ato desinteressado? In _____ *Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.p.137-156.
- CUNHA, Antonio Geraldo da. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa Nova Fronteira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- DEJOURS, Christophe. *O fator humano*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.
- FERREIRA, Mário C. e MENDES Ana M. “Só de pensar em vir trabalhar, já fico de mau- humor”: atividade de atendimento ao público e prazer-sofrimento no trabalho. *Estudos Psicológicos*. Natal, v. 6 n.1 Natal, jan/jun.,2001, p.93-104.
- FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: Um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. In *29ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, 2006.
- LIMA, Maria E.C. de C. *Sentidos do Trabalho, A educação continuada de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- GIMENO SACRISTAN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In NÓVOA, Antonio *et al. Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991. O, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992.
- MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia* Vol. II. São Paulo: EPU/EDUSP,1974 .
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho; MELO, Savana D.G. Cambios em la organizacion del trabajo docente – consecuencias para los profesores – *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, v. 09, n. 20, 2004, p.183-197.
- _____. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n.89, set./dez.2004, p.1127-1144,.
- PERALVA, Angelina. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. *Contemporaneidade e Educação: Revista Semestral de Ciências Sociais e Educação*. Rio de Janeiro, IEC, n. 02, ano II, set. 1997, p. 7-25.
- PERRENOUD P. A. *A Prática Reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- REIS, Eduardo J.F. dos, ARAÚJO, Tânia Ma. de, CARVALHO, Fernando Martins, SILVA, Manuela Oliveira e. Docência e exaustão emocional. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 94, jan./abr.2006, p. 229-253.

- SAMPAIO, Ma das Mercês Ferreira e MARIN, Alda Junqueira. Precarização do Trabalho Docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n.89, , Set./Dez.2004, p.1203-1225.
- SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 8ª ed., Rio de Janeiro: Record, 2004.
- da SILVA, Marilda da. Explicação do conteúdo: elemento estruturante da aprendizagem eficaz. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.115, mar. 2002, p. 195-205.
- SILVANY-NETO, A.M. *et. al.* Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino na Bahia. *Revista Baiana de Saúde Pública*. Salvador, v.24, n. 3 / 4,2000, p. 42-56.
- TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In _____ *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 56-111.
- TURA, Maria.L. R. *O Olhar que não quer ver: histórias da escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- WILSON, Tânia C.P. , ALVES-MAZOTTI, Alda J. Relação entre representações sociais de “fracasso escolar” de professores do ensino fundamental e sua prática docente. *Educação & Cultura Contemporânea*. Rio de Janeiro, v. I, n. I, jan./jun.,2004, p. 75-88.