

TRABALHO NA EDUCAÇÃO

Configurações de um campo de reflexão e investigação

Amélia Lopes*, José Alberto Correia* e Bernard Charlot**

A temática Trabalho na Educação não corresponde, à partida, a um termo chave que dê acesso a um campo de produção e reflexão coeso e definido. Na verdade, ao propormos este número temático, fizemo-lo com consciência de que se tratava mais de instaurar um campo de labor científico que de alargar ou aprofundar um já existente.

A chamada de artigos dava à temática duas vertentes: uma explícita e factual e outra implícita ou conceptual. Na primeira, a temática do Trabalho na Educação refere-se ao trabalho que se faz na educação e aos que trabalham na educação; na segunda, ela diz respeito à própria presença do mundo do trabalho no mundo da educação. Enquanto problemática, o Trabalho na Educação focaliza, na primeira acepção, as transformações do trabalho em educação e das ocupações ou profissões da educação e, na segunda, a forma como o mundo do trabalho está presente na educação ou como a educação está presente no trabalho, assim como as relações estabelecidas e a estabelecer entre esses dois mundos, trate-se ou não de formação profissional ou «para o trabalho».

Uma leitura dos artigos seleccionados esclarece que os contornos de uma e a pertinência da outra se clarificam a partir da referência comum às actuais políticas mundiais de mercadorização, produtividade e eficiência da actividade educativa. Antes delas, muitos problemas, muito antigos alguns, existiam já. No entanto, estas políticas parecem tornar mais claras as relações que sempre existiram entre o mundo da educação e o mundo do trabalho, mesmo quando é a negação da presença deste na educação que assegura a sua presença nela. Por isso, a segunda acepção – a do mundo do trabalho no mundo da educação e vice-versa – é, em termos conceptuais, o eixo organizador da análise nos dois casos.

* CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (Porto/Portugal).

** Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe (São Cristóvão, SE/Brasil) e Universidade de Paris VIII (Paris/França).

Essa mesma leitura indica que é, ainda ou outra vez, a escola o referente principal (central) em análise: os actores e os cenários principais que a temática suscita são bem conhecidos – a educação e a educação profissional, os professores e a sua formação, as crianças e os jovens, a sociedade moderna e as políticas educativas. Como se o que se pode dizer sobre a escola, neste campo de estudo, esclarecesse e organizasse sobremaneira o que se pode dizer para outros espaços da educação – a escola aparece como a parte que é mais que o todo. A originalidade que a temática instaura está no modo como a interrogação sobre a presença do mundo do trabalho na educação, e vice-versa, actualiza para o campo das ciências sociais, humanas e da educação o que outrora foi do domínio das utopias pedagógicas, radicalizando questões antigas colocadas por essas mesmas pedagogias, como por exemplo a do sentido do trabalho escolar ou da formação.

A análise da presença do trabalho na educação em qualquer das acepções surge em dois tons: como (ameaça de) alienação e como (promessa de) emancipação. No primeiro caso, ela desoculta e denuncia o modo como o capitalismo se inspirou e impregnou na educação e como se espalda de novo nela para ganhar novos fôlegos, como antes, não tanto pelos conteúdos que ela adopta, mas pela forma que a configura. O mesmo é dizer, não tanto pelas significações que à partida prescreve (caso em que as possibilidades de resistência são mais alargadas), mas pelas que faz surgir inevitavelmente nas gramáticas de vida que instaura – moldando insidiosamente os corpos e as suas posições nos espaços. A ideia, agora dominante, de que todos têm direito a aprender tudo, e já não só alguns, em nada altera a razão subjacente à «maquinaria» – no sentido que lhe é dado em etnometodologia (Lecerf, 1986; Signorini, 1986) –, dessa forma configuradora; pelo contrário, dá-lhe o sentido pleno. São mesmo todos os que são chamados à conversão, e o tudo que há a aprender é composto pelos elementos de que a maquinaria precisa para configurar as gramáticas de vida – os resultados de aprendizagem, as competências, a classificação como condição de progressão, por exemplo.

No artigo «A condição do trabalho e a mudança educativa», Leopoldo Mesquita analisa, numa abordagem histórica centrada no caso da Inglaterra, a relação entre o capitalismo e a educação de massas, para elucidar a «capitalização da actividade educativa» no passado, como primeiro passo de uma análise que pretende esclarecer como no início do século XXI, o capitalismo procura atingir os mesmos objectivos, através de formas de regulação «actualizadas». Assume-se uma relação muito directa, a maior parte das vezes escondida, entre a condição do trabalho em geral e a condição do trabalho do aluno, entre a organização do trabalho em geral e a organização do trabalho escolar, mas também entre a humanização do trabalho produtivo e a humanização do trabalho escolar. Se a desumanização do trabalho se ancora numa definição do aluno como trabalhador produtivo, mas em que interessam mais as formas que o conteúdo da produção (porque este é o que está presente nas formas), a alternativa, a humanização, implica uma aliança entre a educação e o trabalho concebidos de forma humana. A educação deve incluir o trabalho como necessidade vital sem se restringir ao trabalho intelectual que bloqueia o desejo de aprender. É neste enredo

que o autor defende que as categorias de análise do capitalismo são um instrumento fundamental da investigação sobre o que está em causa na mudança dos sistemas educativos.

Algumas das categorias marxistas centrais de análise do capitalismo estão elucidativamente presentes, extensa ou pontualmente, directa ou indirectamente, na maioria dos artigos congregados nesta revista sobre o campo temático do Trabalho na Educação, presença que indicia uma inflexão nos referentes teóricos e epistemológicos para pensar a actividade escolar e da formação ou que, pelo menos, introduz novos termos no debate para esse efeito.

Sejam quais forem os actores e os cenários, a questão está, primeiro, em considerar-se o trabalho escolar em si próprio e, depois, em saber-se em que consiste, para que se cumpra o direito de todos a aprender tudo o que há a aprender, libertando os conteúdos e as formas da aprendizagem da sua secular marcação escolar. Em causa, como aponta Bernard Charlot (2009), está, por exemplo, a sociologia das posições e disposições, que marcou, sensivelmente até ao último quartel do século XX, a forma de se pensar a escola e para que ela serve, e que ainda hoje serve de explicação às dificuldades dos alunos, das famílias e dos meios sociais carenciados. Ao analisar o carácter implícito dos critérios da escola, Pierre Bourdieu deixa claro que a escola prefere uma certa forma de relação com a cultura e a linguagem, que avalia sem a ensinar, desvalorizando, paradoxalmente, o trabalho escolar. Mas a actividade escolar em si mesma não é analisada. O que o aluno faz na escola é pensado em função dos recursos de que à partida dispõe: ao agir, através do *habitus*, o aluno põe em acção a sua posição na estrutura social, mas não transforma o *habitus* ou constrói novos recursos culturais. E se a conscientização de classe pode interromper a reprodução, não é admitido, dados os campos sociais em competição, que esse processo possa acontecer na e pela escola, ou seja, na e pela actividade dos alunos e dos professores. O que efectivamente se passa nas salas de aula, como os professores colaboram diariamente nessa reprodução, mas também como os professores e alunos desvirtuam tantas vezes essa lógica, construindo «desvios» e resistências, fica por desvendar. A democratização da escola dependeria das lutas sociais desenvolvidas fora da escola e não de uma transformação interna das práticas escolares.

Dar atenção à resistência dos alunos (e de outros actores escolares e não escolares) foi a via para a emergência de uma abordagem alternativa atenta à actividade escolar em si mesma. Constatou-se que o aluno dominado usa tácticas que lhe permitam tirar o maior proveito da situação, ao mesmo tempo que inventa formas de vida e finta a previsão do dominante, trazendo o conflito (de classes) para o centro da análise. A escola é um espaço de reprodução, mas também de luta (conflito) de classes, de transformações de relações (categorias) sociais, incluindo as dos adultos com as crianças, e lugar onde transformando o mundo as pessoas se transformam a si mesmas. Os artigos de Marie Karlsson, Annica Löfdahl e Héctor Pérez Prieto, de Fátima Pereira e de Maria Aparecida Aguiar e Nilcéa Lemos Pelandré, a partir da análise de narrativas ou percursos de professores, testemunham empiricamente este ponto de vista – onde se considera existirem sempre alguns caminhos para a liberdade, mesmo que constringidos, limitados e pré-desenhados –, mas também

que deixou de haver lugar para abordagens dualistas, de claros e escuros sem matizes e hibridações de que são feitas as invenções.

No artigo «*Promoting professional freedom: Public preschools dealing with the market*», Marie Karlsson, Annica Löfdahl e Héctor Pérez Prieto discutem o impacto das políticas de privatização e mercadorização da educação de infância na Suécia, a partir da perspectiva de educadores da escola pública, confrontados com o aparecimento de uma escola privada nas redondezas da sua própria escola. A ideia fundamental que orienta o texto, inspirada em Stephen Ball, é a de que «os elementos chave das tecnologias da [actual] reforma – mercado, gestão e desempenho – são dispositivos de mudança do sentido da prática e das relações sociais», sendo, por isso, intenção dos autores dar conta da construção local do sentido. A análise revela que os discursos dos educadores se referenciam a três tipos de narrativas em simultâneo, a «do mercado», a «da boa escola pública» e a «da liberdade profissional», as quais se entrelaçam umas com as outras e com os discursos sobre *marketing* e competição, sobre a educação de infância como bem público e sobre o profissionalismo dos educadores. Se a competição se torna inevitável no contexto do mercado da educação de infância, é também verdade que traz consigo a tomada de consciência de dimensões da profissionalidade dos educadores da escola pública, entre as quais se destaca a liberdade dos educadores para escolherem as suas formas de trabalho pedagógico (no lugar da liberdade de escolha da escola pelos pais, que caracteriza a mercadorização). Por se fundarem no conhecimento profissional, estas reivindicações podem traduzir-se não em perda mas em acréscimo de profissionalismo.

Na perspectiva de análise que enfatiza o sentido do trabalho escolar e da formação, acção e actividade não coincidem: a actividade implica confluência do motivo (por quê?) e do objectivo (para quê?) e se houver desfasamento entre o motivo e o objectivo, a actividade perde o sentido. É o sentido que mobiliza e dar sentido é desejar.

No texto «A formação docente e sua constituição multifacetada», Maria Aparecida Aguiar e Nilcéa Pelandré analisam os factores que condicionam e intervêm nas escolhas teórico-metodológicas de professoras alfabetizadoras no ensino de crianças no primeiro ano da escola básica, através de um estudo de caso múltiplo de cariz etnográfico, que envolveu professoras do Brasil e de Portugal. O objectivo central é identificar factores que condicionam e intervêm nas escolhas teórico-metodológicas nas práticas das professoras. Também aqui se parte das novas exigências colocadas à educação e ao mundo do trabalho dada a nova «conjuntura política, económica e social», avisando que a «ampliação da escolaridade» não reduz por si só as desigualdades sociais. O espaço de sala de aula é considerado um espaço de manifestação de uma *praxis*, um lugar também de conflito e contradição relacionados com o contexto histórico e social lato, de forma que o que o professor faz é simultaneamente determinado e construído. Conclui-se que a profissionalidade docente é de constituição multifacetada, incluindo aspectos culturais, históricos, organizacionais, formativos e afectivos. Das diversas categorias de análise, a das concepções de alfabetização assume particular relevância. Distingue-se aí entre organização dos espaços de alfabetização e sistematização teórico-

-metodológica da linguagem escrita, onde se diferencia entre aquisição de habilidades de leitura e escrita e «letramento», que envolve o seu uso nas práticas sociais, ou seja, confluência entre motivo e objectivo.

A perda de sentido do trabalho de professoras do 1º ciclo do ensino básico (CEB) e o estatuto das crianças na educação escolar são analisados no artigo «Governo da infância e profissionalidade docente: Narrativas em formação inicial de professores», de Fátima Pereira, a partir de um estudo que focalizou a «gestão discursiva da crise da infância moderna, da profissionalidade docente e da educação escolar, em tempos de modernidade tardia». Os resultados dizem respeito ao mapeamento das narrativas identificadas, sobre a infância, a profissionalidade docente e a educação escolar. Conclui-se em primeiro lugar que as concepções sobre a infância nos discursos educativos e sociais em geral pressupõem ou trazem consigo formas sobre o governo do mundo, e que os modos de governo da infância na educação escolar são centrais aos projectos sociais subjacentes. A crise emerge da desadequação da cultura universal aos desafios da modernidade tardia e da simultânea ausência (ainda) de condições institucionais às culturas marginais para serem reconhecidas. Cria-se, assim, «um vazio de legitimação na justificação das formas de vida na escola», cuja consequência é a «tendência para a focalização no indivíduo» e, portanto, para modos de socialização orientados por «racionalidades locais e transitórias», a partir de juízos de valor subjectivos. Bem presente nos discursos das professoras, a resistência dos alunos obriga-as a reflectir sobre o seu trabalho e o seu impacto na vida das crianças, mas as práticas institucionais mantêm-se profundamente normativas e prescritivas.

A incomunicabilidade entre racionalidades científica e política e racionalidades da experiência do trabalho e das relações sociais (quotidianas) é a principal conclusão que se retira da análise dos discursos da formação em confronto com os discursos dos professores sobre o seu trabalho, tornando explícita a necessidade de espaços de mediação entre diferentes formas de saber e entre os macro e os micro actores.

No artigo «A mediação em contexto de formação como reinvenção de novos ofícios: O caso dos estágios e da licenciatura em Ciências da Educação na Universidade do Porto», de Henrique Vaz, a mediação que procura articular a formação e o trabalho é o eixo analisador e problematizador. Analisam-se sentidos da mediação em três momentos da licenciatura em Ciências da Educação (LCE), tendo por foco o lugar do(s) estágio(s) no plano de estudos: um primeiro em que não existiam preocupações no que diz respeito às saídas profissionais, na medida em que a LCE se dirigia a profissionais – enfermeiros, assistentes sociais, educadores e professores; um segundo em que, com pequenas adaptações no plano de estudos, se pretendeu responder ao facto de a LCE ter passado a ser sobretudo formação inicial para jovens sem experiência em contextos de trabalho; e um terceiro em que o plano de estudos é alterado em resposta ao processo de Bolonha. Se no primeiro caso se tratava de integrar os adquiridos «académicos» no exercício profissional, num registo praxiológico «assente num importante diálogo entre saberes teóricos e contextualizados»,

assegurado pela centração sobre as pessoas em formação no espaço académico, nos outros dois momentos é o reconhecimento da formação inicial em Ciências da Educação como fundadora de novos espaços profissionais o eixo organizador da formação, para o que o estágio e as instituições em que decorre são nucleares. A diferença entre estes dois outros momentos estaria no modo como o trabalho (as instituições de trabalho/de estágio/de práticas profissionais ou profissionalizantes) está presente na formação e vice-versa. Se, num caso, a instituição de formação é considerada em défice em termos das suas possibilidades de ser relevante para o trabalho (se as competências se manifestam no trabalho e são procuradas na formação, é o próprio sentido da formação que é esvaziado), no outro, confere-se à formação o seu lugar próprio, sem que se abandone o estudante na procura do seu espaço de profissionalidade em situação de «aplicação» dos saberes da formação ao contexto de trabalho. Com efeito, no terceiro momento, a própria formação se organiza e realiza com base num diálogo interinstitucional mutuamente transformante, em que os saberes do trabalho participam na construção dos saberes da formação e em que os saberes da formação participam na construção dos saberes do trabalho. Se os saberes da formação (com ênfase no trabalho intelectual despido de formalismo) são fonte de emancipação, simultaneamente, o trabalho é um valor e a formação tem que se lhe referir sistematicamente na sua mutabilidade, mobilizando.

Os dois momentos identificados a propósito da LCE no texto de Henrique Vaz seguem de certa forma a distinção fundamental a fazer-se quando se reconhece e pretende elaborar sobre o trabalho escolar como trabalho: a distinção entre trabalho alienado e actividade com sentido. Quando a escola se torna caminho para o emprego deixa de ser lugar de formação e torna-se trabalho alienado – a escola como primeiro passo da inserção profissional é a escola onde se cumprem tarefas que o professor exige, sem que motivo e objectivo se encontrem.

No texto de Vera Bueno Fartes e Cássia Brandão Gonçalves, «Formação de professores para a educação profissional de jovens e adultos no Brasil: Novas relações com o saber, novo campo de trabalho na educação» analisa-se e reflecte-se sobre um programa de formação de professores para a educação profissional de jovens e adultos no Brasil, considerando-se que ele se refere a um campo que instaura necessariamente novas relações com o saber. Toma-se posição contra a formação do trabalhador como «técnica de disciplinamento da força de trabalho» e defende-se «uma formação que possibilite às pessoas transformarem as informações, acessadas por meio de diversas tecnologias, em conhecimentos vivos e significativos», de forma a desenvolver nos sujeitos «a capacidade de se envolver e participar em novas práticas sociais, políticas e culturais». Na formação dos professores trata-se de abandonar «abordagens fundamentadas numa racionalidade técnica» e de preferir as que enfatizam o que há de «fundamentalmente humano no exercício da docência», dando prioridade a «uma formação na perspectiva multidimensional, humana, cognitiva, pedagógica, política e social que tenha a teoria e os saberes científico-académicos aliados à prática e aos saberes da experiência como eixos complementares do processo de formação».

Se o trabalho deve estar presente na formação, o trabalho formativo não se confunde com o trabalho. Esta é a mensagem do texto de Maria Clara Fischer e Naira Lisboa Franzoi, «Formação humana e educação profissional: Diálogos possíveis», que focaliza a educação de jovens e adultos trabalhadores (trabalhadores-alunos, mais que alunos-trabalhadores) em situação de elevação da escolaridade, com base em dois eixos de análise: o do «diálogo entre educação básica/educação profissional» e o do «diálogo entre os saberes escolares e os que são produzidos no quotidiano de trabalho». Na educação profissional, a dignidade do trabalho está no modo como se imbricam «ciência, trabalho e cultura» (articulando formação geral e profissional), pois a referência ao trabalho isoladamente, como acontece nas versões simplistas da educação profissional como preparação para o trabalho, eclipsa o próprio trabalho e o trabalhador. A formação salda-se na aquisição de «boas maneiras» e de «boa aparência», previstas nos manuais empresariais, ocultando as «outras» relações do quotidiano de trabalho. Por isso, «encontrar um lugar digno para o trabalho na escola» implica «[falar] do trabalho na sua complexidade, e da necessidade de promover uma formação que, em todos os níveis, incorpore uma concepção e respeito do trabalhador como ser humano integral» ou seja, «deixar que suas experiências e saberes trazidos do trabalho invadam o espaço escolar». Trabalhador-aluno e professor formam assim «um par dialéctico», onde «educando-educador e educador-educando constroem o tensionado diálogo entre mundo dos conceitos e mundo das vivências».

Como anunciámos no início, este número temático instaura ele próprio um lugar de estudo e reflexão onde se articulam espaços e problemáticas antes separadas. Fundando-se em perspectivas teóricas e epistemológicas que favorecem simultaneamente a humanização da escola e a humanização do trabalho, estamos perante um espaço dual por definição, fundado no reconhecimento da formação como trabalho e do trabalho como formação, mas sem que alguma vez um dos termos possa ser confundido ou sobreposto ao outro. Entretanto, a possibilidade de se reconhecer os contextos de formação como lugares de trabalho ou a formação como trabalho, dando ao trabalho dos formandos (dos alunos) e ao trabalho dos formadores (do professores) um sentido literal e genuíno, recoloca uns e outros na esfera da produção cultural, ao mesmo tempo que humaniza o trabalho de aprendizagem como um trabalho sobre si e o trabalho de quem forma como um trabalho sobre esse trabalho.

Referências bibliográficas

- Charlot, Bernard (2009). School and the pupils' work. *Sisifo: Educational Sciences Journal*, 10, 87-94. Retirado em Dezembro, 14, 2009, de <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Lecerf, Yves (1986). Lexique ethnomethodologique. *Pratiques de Formation*, 11/12, 169-196.
- Signorini, Jacqueline (1986). Faut-il au contraire insister sur le rôle central d'un seul concept qui serait l'indexicalité, et sur celui du langage, intervenant «comme méthode» et «comme machinerie»? *Pratiques de Formation*, 11/12, 52-56.