



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARICI SCHERER ROSSETTO

**USOS DE SI E CIRCULAÇÃO DE VALORES NO TRABALHO
DOCENTE**

As dramáticas de uma potência desvelada na atividade

**São Leopoldo
2010**

MARICI SCHERER ROSSETTO

**USOS DE SI E CIRCULAÇÃO DE VALORES NO TRABALHO
DOCENTE**

As dramáticas de uma potência desvelada na atividade

Dissertação apresentada à banca avaliadora do Programa de Pós-graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos – como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clara Bueno Fischer

**São Leopoldo
2010**

Ficha Catalográfica

R829u Rossetto, Marici Scherer
Usos de si e circulação de valores no trabalho docente: as
dramáticas de uma potência desvelada na atividade. / por Marici
Scherer Rossetto. – 2010.
99 f. ; 30cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo,
RS, 2010.

“Orientação: Prof.^a Dr.^a Maria Clara Bueno Fischer, Ciências
Humanas”.

1. Educação – Trabalho. 2. Trabalho docente. 3. Ergologia. 4.
Professor – Formação. I. Título.

CDU 371.13

Catálogo na Publicação:
Bibliotecária Camila Rodrigues Quaresma - CRB 10/1790

MARICI SCHERER ROSSETTO

USOS DE SI E CIRCULAÇÃO DE VALORES NO TRABALHO DOCENTE
As dramáticas de uma potência desvelada na atividade

Dissertação apresentada à banca avaliadora do Programa de Pós-graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos – como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovado em 27 de agosto de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Clara Bueno Fischer
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Mari Margarete dos Santos Forster
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof.^a Dr.^a Daisy Cunha
Universidade Federal de Minas Gerais

*Dedico este estudo
ao meu esposo, Leonardo;
à minha filha, Stephany.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos e todas que, com o coração, acompanharam minha trajetória. Obrigada por todo incentivo, amor, carinho e compreensão que dedicaram a mim ao longo destes dois anos e meio de caminhada.

Minha eterna gratidão...

...a DEUS, que, na sua infinita bondade, iluminou esse caminho;

...ao meu esposo, Leonardo, que sempre me incentivou;

...a minha filha, Stephany, que em vários momentos entendeu minhas ausências;

...a minha mana, Zanza, que nunca duvidou da minha capacidade e é meu exemplo de luta e perseverança;

...às professoras que foram as protagonistas deste estudo, pela amizade, pelo carinho, pela dedicação, pelo comprometimento e pelo exemplo de docência;

...aos meus amigos de coração, pela amizade;

...aos meus colegas da turma de mestrado, pelo companheirismo, pelo espírito de grupo, pelas aprendizagens e pela ajuda;

...ao Universo, por todas as oportunidades, pela vida, pelo equilíbrio e por toda essa teia de relações que só tem sentido quando vivenciada na plenitude de sua inteireza.

“Para conhecer um homem: veja como ele age, descubra o que ele busca, examine o que o faz feliz.”

(Confúcio)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo desvelar os valores que emergem na atividade de trabalho de docentes de um curso de Pedagogia, em uma universidade privada e confessional, e as dramáticas vivenciadas por esses sujeitos ao se confrontarem com valores afins ao polo do bem comum e valores afins ao polo mercantil. Tais valores em suas dimensões distintas – valores não dimensionáveis e valores dimensionáveis, respectivamente – e as dramáticas vivenciadas por esses sujeitos são analisadas a partir do uso de si por si mesmo e do uso de si por outros, segundo a perspectiva da Ergologia. O material empírico é constituído pelas narrativas sobre a atividade de trabalho desses docentes e a sua confrontação, inspirada na metodologia de Pesquisa Formação desenvolvida por Marie-Christine Josso, e na contribuição das memórias e narrativas da pesquisadora das vivências como aluna desses professores no Curso de Pedagogia. A pertinência da utilização da Ergologia para este estudo contribui para dar maior visibilidade a pesquisas que, ao investigarem o trabalho docente, possam utilizar-se do paradigma ergológico e da Pesquisa Formação como base teórica de investigação.

Palavras-chave: Trabalho docente. Atividade do trabalho. Valores. Usos de si. Ergologia. Pesquisa Formação.

ABSTRACT

This work aims to uncover the values that emerge in the activity of work of teachers in a Pedagogy course, in a private and confessional University, and the dramatic experienced by those subject to confront values related to the pole of the common good and values related to commercial pole. These values in their different dimensions – values not scalable and scalable, respectively - and the dramatic experienced by these subjects are parsed from the use of himself by himself and the use of himself for others, by an Ergology perspective. The empirical material consists of the narratives about the activity of work of teachers and their confrontation, inspired by the Research Training methodology developed by Marie-Christine Josso, and the contribution of the researcher's memories and narratives about experiences as a student of teachers in the Pedagogy course. The relevance of the use of Ergology for this study contributes to give greater visibility to researches that, by investigating the teaching job, can use ergological paradigm and Research Training as a theoretical basis for research.

Keywords: Teaching job. Job activity. Values. Uses of himself. Ergology. Research Training.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 OBJETIVO CENTRAL	15
2 MINHA HISTÓRIA — UMA TRAJETÓRIA REFLETIDA; A PROSPECÇÃO DE SENTIDOS PARA AS ESCOLHAS QUE DETERMINARAM ONTEM O QUE SOU E ONDE ESTOU HOJE	16
3 AJUSTANDO O FILME À MÁQUINA — INSPIRAÇÕES, PERCURSO E CONTEXTUALIZAÇÃO.....	27
3.1 A UNIVERSIDADE	31
3.1.1 Onde e como focar minha lente	31
3.1.2 Um <i>close</i> na paisagem	33
3.2 O CURSO DE PEDAGOGIA.....	36
3.2.1 Um <i>zoom</i> para detalhar a imagem	36
3.3 O TRABALHO DOCENTE	39
3.3.1 A foto em negativo	39
4 REVELAÇÃO EM PRETO E BRANCO — PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	48
4.1 OS SUJEITOS.....	53
4.1.1 Critérios gerais.....	53
4.1.2 Critérios específicos.....	58
4.1.3 Singularidades.....	59
4.2 O CAMPO.....	60
4.2.1 Contextualização.....	60
4.3 AS ENTREVISTAS.....	63

4.3.1	Contextualização.....	63
4.3.2	Especificidades	64
4.4	AS TRANSCRIÇÕES.....	66
4.4.1	Contextualização.....	66
4.5	AS DEVOLUÇÕES	68
4.5.1	Contextualização.....	68
4.5.2	Singularidades.....	70
4.6	A CONFRONTAÇÃO	72
4.6.1	Contextualização.....	72
5	A FOTOGRAFIA EM CORES — ANÁLISE DOS DADOS	75
5.1	AS NARRATIVAS	78
5.1.1	A emergência do uso de si	78
5.1.2	A teia dos valores.....	81
5.2	A CONFRONTAÇÃO	87
5.2.1	A emergência do uso de si na teia de valores	87
6	CONCLUSÃO.....	93
	REFERÊNCIAS	98

1 INTRODUÇÃO

O que for a profundidade do teu ser, assim será o teu desejo.
 O que for o teu desejo, assim será tua vontade.
 O que for a tua vontade, assim serão teus atos.
 O que forem teus atos, assim será teu destino.

Brihadáranyaka Upanishad, IV: 4,5¹

Chegar neste momento da pesquisa, o da apresentação e defesa da dissertação, já mereceria por si só um capítulo à parte. Muito mais do que explicitar desejos e as formas pelas quais encaminhei minhas indagações e questionamentos de pesquisa, a construção desta dissertação desvelou infinitas coisas sobre mim mesma que precisaram, antes de tudo, serem trazidas em nível de consciência, refletidas e minimamente teorizadas para que pudessem, somente então, compor este material.

Significativo e imprescindível foi o processo de vai e vem que desenvolvi a partir de minha própria trajetória de vida, pessoal, estudantil e profissional, e que pouco a pouco foi delineando os contornos desta investigação.

Ao refletir sobre os aspectos que me moveram, movem e instigam-me, ainda, a investigar o trabalho docente, acabei executando uma difícil tarefa de garimpagem de mim mesma, pois trazer à tona minha própria subjetividade desvelou elementos constituintes de meu ser que não eram a mim perceptíveis.

Acredito que tenha sido esse o marco inicial deste processo de construção de mim mesma como pesquisadora, que reconheço ser permanente. Simultaneamente à percepção das inúmeras possibilidades que vislumbrava, também me dava conta das dificuldades e dos limites que se apresentavam, elementos que, como uma sombra, acompanharam-me ao longo de toda a trajetória investigativa.

A (re)educação do olhar, o rigor na observação, a luta pelo despojamento de (pré)conceitos, a (des)construção de paradigmas; esses e tantos outros movimentos tiveram que ser (re)alinhados à uma nova condição – tornar-me pesquisadora.

¹ É um dos mais velhos Upanishads. Os Upanishads (em sânscrito, Upanichád) são parte das escrituras Shruti hindus, que discutem principalmente meditação e filosofia, e são consideradas pela maioria das escolas do hinduísmo como instruções religiosas. Contêm também transcrições de vários debates espirituais, e 12 de seus 123 livros são considerados básicos por todos os hinduístas.

Este processo teve início no meu curso de graduação em Pedagogia e acentuou-se por ocasião da elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)² em 2007. Naquela etapa da caminhada, já tinha me dado conta da importância e da influência de minha trajetória profissional nas escolhas acadêmicas ou da influência e importância que os conhecimentos acadêmicos construídos exerciam sobre meu fazer profissional – acredito que, por mais que já tenha refletido sobre qual desses elementos tenha precedido o outro, jamais conseguirei priorizar um em detrimento do outro, por considerá-los absolutamente imbricados e indissociáveis.

O prazer e a satisfação de construir na academia minha própria narrativa, falando de coisas que faziam parte do meu dia a dia profissional, da minha práxis³, e a descoberta do processo de teorização destas ideias, foi a trama que me seduziu e conduziu-me ao processo de seleção do mestrado. Hoje, percebo com clareza e pertinência a distância existente entre o “projeto” de pesquisadora que era na fase de elaboração do meu TCC e das necessidades atuais que enfrentei na tentativa de constituir-me como tal.

Por essa razão, à medida que punha em prática o exercício da reflexão, e este movimento é uma constante, tomava mais consciência da precariedade com que me aventurei no mestrado. Pouco a pouco vim (re)construindo minhas hipóteses e, a partir disso, (re)direcionando minha perspectiva para uma busca que, contextualizada dentro de um todo orgânico, privilegiasse a singularidade de cada elemento e a sua inter-relação com este meio. Inspirei-me aqui na percepção de Kosik, quando questiona a forma pela qual o homem percebe os objetos isolados como únicos e absolutamente isolados.

Ele os percebe *sempre* no horizonte de um determinado *todo*, na maioria das vezes não expresso e não percebido explicitamente. Cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo, e precisamente este todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado (2002, p. 31) (grifos do autor).

² A GESTÃO PEDAGÓGICA COMO PROCESSO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO INDIVÍDUO NA EMPRESA: Narrativa da vivência e da construção de uma proposta. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – como requisito para a obtenção do diploma de graduação em Pedagogia com ênfase na empresa em 2007.

³ Refiro-me aqui a uma práxis fetichizada, aquela na qual o mundo que se manifesta ao homem, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, embora tenha a “consciência” e a “validez” do mundo real: é “o mundo da aparência” (MARX *apud* KOSIK, 2002, p. 19).

A participação nas aulas, seminários e, principalmente, meu ingresso no grupo de pesquisa⁴, desde o primeiro momento, foram elementos potencializadores desta tomada de consciência – ao mesmo tempo em que tornavam meu entendimento mais claro em relação a todo o processo, embaçavam-me a visão em relação à pesquisa, pois, quanto mais me apropriava dos conhecimentos, mais difícil parecia-me a ideia de “cercar” meu objeto de investigação.

O grupo de pesquisa oportunizou-me a aproximação a autores até então desconhecidos, bem como o privilégio de conviver com pesquisadores em processo – mestrandos e doutorandos – e pesquisadores já constituídos – mestres e doutores, além de colocar-me em contato com suas trajetórias investigativas e respectivas produções.

Foi um desafio extraordinário, pois, ao mesmo tempo em que tentava adequar-me a uma nova perspectiva em sala de aula na qual, mais do que nunca, os alunos eram os principais atores em cena, deixando aos professores o papel de coadjuvantes, procurava aproximar-me, “a uma velocidade próxima a da luz”, da compreensão sobre as teorias de Yves Schwartz e Marie-Christine Josso – autores com que o grupo de pesquisa já tinha alguma intimidade.

Yves Shwartz foi “amor à primeira vista”. Além de todo material que recebia nas disciplinas regulares do mestrado, principalmente para leitura, tentava freneticamente acompanhar o ritmo do grupo de pesquisa, “devorando”, sem o devido critério, a obra desse autor. Apesar disso, fui me identificando muito com a sua maneira singular de olhar para o trabalho e, sem me dar conta, passei a fazer um movimento no qual tentava articular seus escritos à minha experiência profissional⁵. Foi realmente apaixonante. Minha identificação com o autor e o suporte recebido no grupo de pesquisa objetivaram minha intenção de desenvolver uma investigação baseada na Ergologia.

Ao contrário de buscar respostas gerais sobre o que ocorre com o trabalho, através de fórmulas exaustivamente utilizadas, a Ergologia propõe uma análise “situada”, apostando na potência humana de compreender-transformar o que está em jogo, (re)inventando, criando novas condições e um novo meio pertinente a *si* e à situação.

⁴ CNPq – Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Conhecimento sob a coordenação da Prof. Dra. Maria Clara Bueno Fischer.

⁵ Atuei por vinte anos no ramo do ensino de inglês, interrompendo minhas atividades para ingressar no curso de mestrado. Além da parte administrativa da empresa, era responsável pela coordenação didática e pedagógica da escola, atuando não somente como professora de língua inglesa, mas também como responsável pelo treinamento de novos professores. Maiores detalhes sobre minha trajetória profissional serão descritos no Capítulo 2 deste projeto: Minha história – Uma trajetória refletida: a prospecção de sentidos para as escolhas que determinaram ontem o que sou e onde estou hoje.

Uma análise que opera com o ponto de vista da atividade, atraindo e permitindo um diálogo sinérgico entre profissionais oriundos de diferentes disciplinas científicas e profissionais que alimentam os saberes da prática (SCHWARTZ, 2007, p. VII) (grifos do autor).

A ideia de movimento, o desapego às generalizações, a impossibilidade da inércia e a ênfase dada às possibilidades de intervenção humana e singular, além da oportunidade de interação com as diversas áreas da ciência foram, sem sombra de dúvida, os fatores que me estimularam a eleger esta base para minha pesquisa, pois

O conhecimento não é contemplação. A contemplação do mundo se baseia nos resultados da *práxis* humana. O homem só conhece a realidade na medida em que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como ser prático (KOSIK, 2002, p. 28) (grifo do autor).

Além disto, ao propor uma análise que opera com o ponto de vista da atividade, com o trabalho vivo, Schwartz sugere que se vá além daquilo que Kosik (2002) denomina como *práxis* utilitária imediata e o senso comum que a ela corresponde e que “colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade” (p. 14).

Em linhas gerais esses foram alguns dos inúmeros indicativos que me conduziram a minha primeira escolha metodológica – a Ergologia –, uma escolha que antecede uma ação que está vinculada à previsão...

[...] mas também ao imprevisto: é tentar prever jogando com o imprevisível e contando com a sua incerteza. É uma forma ativa de responder às urgências e solicitações da realidade múltipla, mas também de explorá-la e de descobrir nela capacidades ainda não efetivadas. O ser humano ativo não apenas age em função da realidade, mas *ativa a própria realidade*, coloca-a em marcha de um modo que, sem ele, nunca teria chegado a acontecer (SAVATER, 2004, p. 22/23) (grifos do autor).

É na continuidade desta ativação da minha própria realidade que fui construindo minhas bases investigativas tendo, naquele momento, um pouco mais de consciência em relação à possível imprevisibilidade contida na previsão deste estudo.

Dentro dessa perspectiva aconteceu meu segundo encontro. Marie-Christine Josso não foi “amor a primeira vista”. Foi um encontro formal, no qual prevaleceu o respeito e a escuta atenta. Atividades prescritas pelo grupo de pesquisa, já no segundo ano do mestrado,

promoveram nossa aproximação que, confesso, não foi muito fácil. Mas, de encontro em encontro, foram se estreitando os laços de afinidade entre a proposta metodológica da autora e o meu **posicionamento epistemológico de pesquisadora** em formação (àquela altura da minha trajetória como pesquisadora em formação, já arriscava utilizar, sem muito receio, termos como o grifado).

A leitura e o estudo mais centrados em torno da proposta de investimento nas histórias de vida como projeto de conhecimento e como projeto de formação de Josso passaram a ter um impacto relevante sobre mim, quando trouxeram à consciência o movimento inconsciente que estava fazendo no sentido de (re)visitar, do lugar onde me encontro hoje, as vivências e experiências significativas de minha trajetória. A partir desse desvelamento, dei-me conta da pertinência da proposta da autora, e busquei nesse exercício os subsídios iniciais da minha escrita.

Nesta tentativa de (re)conhecimento de mim mesma, fui tramando uma teia na qual se entrelaçavam vivências, acontecimentos e experiências determinantes para a tomada de posições e decisões ao longo de toda a minha vida. Josso (2004) afirma que

Vivemos uma infinidade de transações, de vivências; estas vivências atingem o status de experiências a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido (p. 48).

O conceito de experiência formadora, para Josso, “implica em (*sic*) uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação” (JOSSO, 2004, p. 48).

Enfim, dentre várias outras possibilidades de caminhos a seguir vislumbradas ao longo desta caminhada acadêmica (aqui não referidas por não serem relevantes para este estudo), nada mais adequado, do meu ponto de vista, do que me inspirar nessas duas perspectivas: a de Schwartz e a de Josso, a um só tempo distintas e mutuamente identificadas uma com a outra, para perscrutar o trabalho docente.

Justifico assim minha opção pela articulação entre o paradigma Ergológico e o de Pesquisa Formação⁶, produto de uma escolha que foi construída ao longo do meu curso de mestrado.

⁶ Detalhamento sobre esses paradigmas serão mais bem desenvolvidos ao longo desta pesquisa.

Partindo desses pressupostos, acho pertinente orientar o leitor no sentido de que a inspiração metodológica em Josso foi conduzida a partir de uma perspectiva de abordagem biográfica ou de abordagem experiencial que se distingue das histórias de vida por abarcar uma narrativa que se limita a uma abertura que visa a fornecer material útil para um projeto específico – neste caso a investigação do trabalho docente.

Definidos os atores e o lócus da investigação – professores do Curso de Pedagogia de uma universidade privada; sugeridos os paradigmas norteadores da pesquisa – Ergologia de Yves Schwartz e Pesquisa-Formação de Marie-Christine Josso e os procedimentos metodológicos – narrativas biográficas, autoconfrontação e observação⁷, faz-se necessária a apresentação do objetivo central desta pesquisa.

1.1 OBJETIVO CENTRAL

Aliando o paradigma ergológico – caracterizado pela análise do trabalho sob o ponto de vista da atividade e pela possibilidade da autoconfrontação – às narrativas biográficas (marcas formadoras de Josso), que propõe uma reflexão pessoal a partir da retomada de experiências, pretendo desvelar, com os sujeitos, quais os valores mobilizados na sua atividade singular de trabalho docente.

Portanto, o objetivo central desta investigação é identificar, por intermédio de uma perspectiva ergológica, quais os valores mobilizados – individuais e/ou coletivos – que emergem do trabalho docente e que determinam práticas singulares mais autônomas ou mais alienadas, orientadas pela intensidade das escolhas do uso de si por si mesmo ou pelo uso de si por outros⁸.

Pesquisar, pois, o trabalho docente como dimensão social da formação humana pode contribuir para uma reflexão sobre as possibilidades e os limites de uma (re)construção de um distinto modo de (con)viver e que possa transcender o determinismo histórico a que estamos atrelados.

⁷ Estes itens, narrativas biográficas, autoconfrontação e observação serão mais bem explicados oportunamente.

⁸ Escolhas do uso de si por si mesmo e escolhas do uso de si por outros são termos utilizados pela ergologia e que remetem à ideia de que, quando em atividade de trabalho, por mais prescritivo que esse possa ser, o ser humano mobiliza um capital pessoal que faz com essa atividade não se restrinja à execução estrita de uma tarefa. Uma maior ou menor intensidade de uso desse capital determina, portanto, um maior ou menor uso de si por si mesmo ou de si pelos outros.

2 MINHA HISTÓRIA – UMA TRAJETÓRIA REFLETIDA; A PROSPECÇÃO DE SENTIDOS PARA AS ESCOLHAS QUE DETERMINARAM ONTEM O QUE SOU E ONDE ESTOU HOJE

Cada ação humana se exterioriza na forma de algum tipo de movimento que transforma parcialmente o mundo onde vivemos, mas tem também um componente interno, não exteriorizado ou mental. A dimensão objetiva da ação pode ser descrita a partir de fora por qualquer testemunha presente no local em que a ação ocorre, enquanto a dimensão subjetiva ou mental só pode ser conhecida (ao menos parcialmente) pelo sujeito que a protagoniza.

Fernando Savater⁹

Os anos de escola foram muito significativos para mim, na medida em que sempre representaram compromisso, comprometimento, responsabilidade, cumprimento de metas e, principalmente, bons resultados.

A busca pelo bom desempenho não se restringia apenas ao valor quantitativo representado pelas notas obtidas, mas também pelo reconhecimento, por parte dos professores, da qualidade do trabalho desenvolvido por mim. Esse reconhecimento é que valorizava de forma significativa a construção de mim mesma como pessoa, como ser humano e como futura adulta, ávida por integrar uma rede social na qual a relação com o trabalho sempre teve uma relevância especial na medida em que significava a minha possibilidade de autonomia. O ensino fundamental aconteceu de maneira muito tranquila e natural, mas sempre marcado por um senso de responsabilidade e de comprometimento que hoje posso identificar como semelhante à minha relação com o trabalho, seja ele formal ou informal, na qual a obediência às metas prescritas sempre foi fator preponderante para mim. Já nessa época, desde muito cedo, minha conduta era pautada por certa autodisciplina, “liberando” meus pais de um acompanhamento regular das atividades desenvolvidas por mim na escola.

⁹ Nasceu em San Sebastián, em 1947. É catedrático de Filosofia da Universidade Complutense de Madri. Foi catedrático de Ética da Universidade do País Basco. Ensaísta, jornalista, romancista e dramaturgo, publicou mais de 45 livros, alguns dos quais foram traduzidos para mais de dez idiomas. Seu intenso e constante trabalho em prol da paz no País Basco foi premiado em várias ocasiões. Foi finalista do Prêmio Planeta com o título *El Jardín de las Dudas*, centrado na figura de Voltaire.

Essa experiência precoce de pouco controle externo das minhas atividades estudantis, e um grande controle interno, acentuou ainda mais minha busca por ir além, gerando assim a matriz propulsora de um projeto de vida baseado na elaboração de uma caminhada que visava, especificamente, ao meu ingresso no mundo do trabalho – sinônimo da minha total autonomia. Vislumbrava, portanto, a educação¹⁰ como o meio por intermédio do qual eu atingiria meu objetivo.

Estabelecidas as metas, empenhei-me em procurar alternativas que pudessem responder aos meus anseios de vida adulta: uma trabalhadora que almejava, mediante o resultado do seu trabalho, ser independente financeiramente e que tivesse condições de construir uma história de vida tão bonita como a dos meus pais¹¹ que, pouco a pouco, com esforço e dedicação ao trabalho, conseguiram construir uma trajetória de vida baseada na ética, na honestidade e, principalmente, no respeito ao outro, elementos fundamentais na sustentação dos alicerces de uma família como a minha. Além disso, existia a preocupação em relação ao tipo de atividade pela qual optaria, pois, para mim, era condição *sine qua non* alcançar minha realização pessoal por meio da carreira profissional.

E foi no transcorrer desses dez anos do ensino fundamental que fui construindo a opção de estudos para o ensino médio: técnica em química pela Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha¹². Estava explícita nessa opção uma perspectiva concreta de trabalho ao final do curso. Era o ano de 1977, época em que se iniciaram as obras de instalação do Polo Petroquímico de Triunfo — RS, uma iniciativa que marcava a retomada da industrialização no Estado e que gerava a expectativa da abertura de vários postos de trabalho, principalmente na área da química.

¹⁰ Educação como transformação da sociedade. Sob essa perspectiva, segundo Luckesi (1994, p. 49), uma educação compreendida como mediação de um projeto social. Projeto que pode ser conservador ou transformador. Essa tendência poderá ser, segundo o autor, denominada de “crítica” tanto na medida em que não cede ao ilusório otimismo, quanto na medida em que interpreta a educação dimensionada dentro dos determinantes sociais, com possibilidades de agir estrategicamente. Assim ela pode ser uma instância social, entre outras, na luta pela transformação da sociedade, na perspectiva de sua democratização efetiva e concreta, atingindo os aspectos não só políticos, mas também sociais e econômicos.

¹¹ Meus pais sempre buscaram no trabalho a alavanca mestra de seu crescimento. A baixa escolaridade (cursaram apenas o ensino fundamental) era compensada pela dedicação e vontade de ir sempre além, seja qual fosse a atividade que estivessem exercendo. Aprender no e com o trabalho era para eles uma forma de “educação continuada”.

¹² Em 2007, a Fundação Liberato completou quarenta anos. Iniciou suas atividades em 1967, com o Curso Técnico em Química, ampliando, em 1970, com o Curso Técnico em Mecânica e o Curso Técnico em Eletrotécnica. Em 1985, implantou o Curso Técnico em Eletrônica e, em 1991, o Curso Técnico em Segurança do Trabalho; em 1998, numa parceria com a General Motors do Brasil e as Concessionárias Chevrolet do RS, iniciou o Curso de Extensão em Mecânica Automotiva. Em 2003, passou a designar-se Técnico Automotivo.

Aliado a isso vislumbrava, no estudo da química, um elemento potencializador de uma escolha que se materializava através de um agir¹³ que respondia às minhas expectativas de realização pessoal — a escolha consciente de uma atividade profissional a ser exercida mesmo que essa escolha fosse de encontro às expectativas de meus pais. A determinação por essa opção estava tão latente que os quatro anos de curso (um a mais que o ensino fundamental regular) não foram empecilho no momento da decisão; importava, sim, o retorno que esses quatro anos traria ao meu projeto de vida adulta que tinha como foco principal a minha inserção no mundo do trabalho.

Ao final do curso, a convite de um professor de química dessa escola, realizei meu estágio em uma empresa do ramo metalúrgico. Tinha então dezenove anos, estava recém-casada e esse era o meu primeiro emprego (eu era responsável pela análise química do setor de galvanoplastia¹⁴ da empresa). Foi um período em que enfrentei a resistência e o descontentamento de um funcionário dessa empresa, com trinta e três anos de idade e treze anos de prática no setor (sem formação em nível técnico; era um prático na função). Sua principal mágoa foi a de ter de subordinar-se às minhas orientações, razão pela qual começou a “sabotar” a produção, desajustando as formulações químicas específicas de cada etapa do processo, o que gerou perdas e prejuízos nesse setor.

Foi essa talvez a maior aprendizagem que tive em meu ensino médio, ou seja, a confrontação entre tudo aquilo que havia aprendido ao longo do curso de química e a efetiva utilização desses princípios no dia a dia da minha atividade profissional, ou seja, a constatação da existência de um espaço, uma distância entre prescrição (pensado teoricamente, antecipadamente) e realização (o realmente executado por uma dada pessoa em um lugar particular). E, mais importante do que isso, foi a constatação de que eu, ao longo dos quatro anos de curso, não havia recebido qualquer tipo de preparação e/ou orientação em relação a complexidade envolvida nas relações humanas e de trabalho em um ambiente muito distinto daquele da escola. Isso transformava minha atividade de trabalho em um sofrimento, uma vez que eu precisava deliberar sobre coisas das quais não tinha domínio.

Nesse particular, o sofrimento caracterizava-se pela dependência de outras pessoas para poder deliberar sobre assuntos que eram de minha responsabilidade. Uma sujeição, uma dependência, uma “submissão” ao saber alheio, um “uso de mim por outros”, como descreve

¹³ Nesse sentido, um agir que, segundo Savater (2004, p. 22), não é só pôr-se em movimento para satisfazer um instinto, mas levar a cabo um projeto que transcende o instinto até torná-lo irreconhecível ou suprir sua carência.

¹⁴ No ramo químico, é o setor responsável pelo processo de galvanizar, ou seja, por recobrir (um metal) com outro para evitar oxidação.

a ergologia, o que me dava a sensação de despreparo, insegurança, de falta de conhecimento e de incompetência.

A técnica química estava habilitada, mas a profissional deixava muito a desejar uma vez que não sabia lidar com a totalidade que envolvia um processo de produção que se ampliava muito além de simples aplicações de fórmulas químicas. A minha perspectiva pessoal sobre o que era trabalho e trabalhar entrava em conflito com a realidade vivida, pois havia se transformado em um lugar de enfrentamentos e de embates pessoais e coletivos, no qual o “eu” por vezes geria a situação e, por vezes, requeria uma ingerência. Passei a perceber o

Trabalho como lugar de debate, um espaço de possíveis sempre a negociar onde não existe execução, mas uso, e o indivíduo em seu todo é convocado na atividade. [...] o trabalho envolve sempre uso de si. Há uso de si pelos outros, já que o trabalho é, em parte, heterodeterminado por meio de normas, prescrições e valores constituídos historicamente. [...] há também uso de si por si, já que os trabalhadores renormalizam prescrições e criam estratégias singulares para enfrentar os desafios de seu meio (SCHWARTZ, 2000, p. 34).

A experiência foi tão traumatizante que, ao final do estágio, mesmo recebendo a proposta para ser efetivada como técnica química da empresa, optei por abrir mão dos meus planos e, por conta disso, fiquei fora do mercado de trabalho por sete anos. Sentimentos como insegurança, incompetência, falta de preparo e dificuldade em relacionar-me adequadamente com as pessoas em um ambiente de trabalho abalaram toda uma trajetória de bons resultados conquistados durante o período escolar e que tinham como principal mote (pelo menos na minha concepção) subsidiar minha inserção no mundo do trabalho.

Durante esse período de sete anos em que não atuei no mercado formal de trabalho busquei, mais uma vez, investir no conhecimento, acreditando ser esse o caminho em direção ao meu maior objetivo: estar apta às exigências do mercado de trabalho. E foi exatamente o que aconteceu. Investi no aprendizado da língua inglesa e, a despeito dessa aprendizagem específica, surgiu uma oportunidade (para mim) imperdível.

A convite do diretor e proprietário dessa escola de idiomas ingressei na empresa como “vendedora” de cursos de inglês *in company*¹⁵. Uma oportunidade modesta, que em nada se aproximava da formação técnica em química que havia feito, mas que poderia desmistificar a

¹⁵ Nomenclatura utilizada para designar aulas ministradas fora das dependências da escola e que ocorriam preferencialmente em empresas (que também, em sua maioria, subsidiavam o curso a seus funcionários) e que optavam por reunir grupos em horários específicos para o aprendizado e/ou aperfeiçoamento do idioma.

imagem negativa que construí de mim mesma quando, traumatizada com a experiência do estágio, abri mão do meu desejo de trabalhar por me considerar incapaz de fazer frente às exigências do mundo do trabalho.

A partir daí, concomitantemente à atividade profissional, terminei meu curso de língua inglesa e, por conta de meu excelente aproveitamento, fui convidada a participar de um treinamento para professores de inglês na própria escola. Um duplo desafio para mim, uma vez que o objetivo agora era o de me dedicar a uma atividade completamente diferente daquela para a qual eu havia me preparado no ensino médio. Deixei as formulações químicas e a planta da fábrica para trás (uma empresa onde realizava um trabalho concreto) e dediquei-me ao contato com o público, às vendas e ao ensino do idioma (em uma empresa onde se realiza um trabalho abstrato).

Em pouco tempo, meu desempenho nessa nova atividade traduziu-se em um convite para exercer minhas funções em outra unidade da mesma rede franqueada da escola em que trabalhava, só que em outra cidade. A vontade em superar meus próprios limites e meus traumas anteriores potencializou minha determinação por firmar-me no mercado de trabalho e, por isso, a despeito de todas as dificuldades, desta vez, mais madura, enfrentei sem constrangimentos todos os obstáculos que se apresentavam durante o desenrolar de todo o processo.

Encontrei nesse novo desafio a oportunidade concreta de inserção no mundo do trabalho e a perspectiva da realização pessoal, conseguida por meio do desenvolvimento prazeroso de uma atividade profissional. As tão sonhadas buscas¹⁶ pareciam finalmente ter encontrado o seu curso. Em menos de dois anos de trabalho consegui ascender à posição de vice-diretora da escola, depois de ter exercido as funções de vendedora e supervisora de cursos *in company*, professora, coordenadora didática da escola e vice-diretora administrativa.

Durante todo esse percurso, foram fundamentais para mim a minha determinação em aprender e a disposição das pessoas em me auxiliarem nessas aprendizagens diversas, uma vez que precisava dominar desde elementos metodológicos (no caso da metodologia própria de ensino adotada pela escola) até elementos da administração de empresas, pois fazia parte da minha rotina diária o acompanhamento e a execução de processos administrativos.

As aprendizagens foram se sucedendo e se inter-relacionando como que em uma trama interdisciplinar composta por diferentes áreas de conhecimento tais como didática, pedagogia,

¹⁶ As buscas orientadoras dos itinerários e das escolhas de vida apresentados por Josso (2004): a busca da felicidade, a busca de si e de nós, a busca de conhecimento ou a busca do “real” e a busca de sentido.

administração, finanças, planejamento, *marketing* e outras. Havia sempre a necessidade latente de buscar uma teoria que explicasse e explicitasse as práticas desenvolvidas, pois somente dessa forma o trabalho tornava-se significativo e prazeroso para mim. A simples reprodução e repetição de processos não me satisfaziam.

Busquei cursos, treinamentos e pessoas que pudessem atender às minhas necessidades de aprendizagens diversas e, nesse vai e vem reflexivo entre prática e teoria, teoria e prática fui construindo minha experiência e minha trajetória profissionais, as quais me conduziram à condição de diretora e administradora da escola.

Neste ponto consigo identificar que, neste vai e vem reflexivos, acumulava um inventário de experiências que me orientava e conduzia-me a um processo de conhecimento que me permitia avançar cada vez mais.

O processo de formação acentua o inventário dos recursos experienciais acumulados e das transformações identitárias. Além disso, coloca também em evidência tensões dialéticas particulares tais como: uma capacidade para reações programadas e uma capacidade de iniciativa; uma capacidade de identificação e uma capacidade de diferenciação; uma capacidade de submissão e uma capacidade de responsabilização; uma capacidade de orientação imitativa de modelos culturais e uma capacidade de orientação aberta ao desconhecido. O processo de conhecimento acentua o inventário dos referenciais e das valorizações e faz emergir os interesses de conhecimento e os seus níveis (JOSSO, 2004, p. 41).

Foi a partir dessa experiência, a gestão simultânea dos processos de aprendizagem e dos processos administrativos, que me deparei, perplexa, com a tensão existente entre as necessidades específicas do campo educacional e as especificidades do mercado. Era necessário gerir a empresa de forma a preservar sua saúde financeira, sem comprometer sua qualidade de ensino, o que requeria a contratação de profissionais competentes e comprometidos com o seu trabalho por um custo compatível com as possibilidades da empresa. É um desafio bastante grande, quando se leva em consideração o mercado competitivo em que se vive e a preocupação com todas as pessoas envolvidas nesse processo – professores, funcionários, alunos, clientes, fornecedores e outros.

Como gestora, dei-me conta de que era necessário gerir um processo no qual dimensões distintas e, ao mesmo tempo interdependentes, estavam entrando em confronto. A dimensão econômica exercia uma “pressão velada” sobre os processos de trabalho, o que gerava tensão.

O ponto de vista do trabalho define uma abordagem do funcionamento da empresa a partir da atividade das mulheres e dos homens que a compõem. Não é a única abordagem: existem outras que continuam sendo necessárias. E o interesse de cada uma dentre elas reside nas confrontações que elas autorizam e que elas alimentam a respeito deste funcionamento. Não sou economista, mas é impossível abordar uma situação qualquer de trabalho ignorando os problemas de eficácia, de produtividade, de rentabilidade etc., isto é, as dimensões evidenciadas pela abordagem econômica do funcionamento da empresa. Elas devem ser colocadas em debate na empresa da mesma maneira que a carga de trabalho, o perímetro dos coletivos ou as estratégias de antecipação (SCHWARTZ, 2007, p. 65).

Era latente e emergente minha assunção ética ao processo, mas não uma ética menor, de que fala Paulo Freire (1996, p. 15), “restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro”, mas, pelo contrário, uma ética universal do ser humano. Responsabilização que gerava tensão permanente, pois “não é possível ao sujeito ético viver sem estar permanentemente exposto à transgressão ética” (FREIRE, p. 17).

Além desse fator, havia ainda a tensão gerada pelo fato de eu ter de seguir rigorosamente a metodologia de ensino proposta pelo franqueador (como se tratava de uma escola de uma rede franqueada de ensino de idiomas não me era possível alterar as prescrições). Nesse caso, como eu era responsável pelo treinamento de novos professores, muitas vezes me sentia “tentada” a transgredir¹⁷ as normas, pelo fato de não concordar inteiramente com os procedimentos sugeridos. E foi essa tensão vivida cotidianamente que alimentou minha busca por alternativas possíveis à quebra desse estado de engessamento profissional.

Na vivência desse contexto, surge uma nova oportunidade de ascensão profissional no momento em que me é possível adquirir minha própria escola. Além de administradora e diretora, passo a ser proprietária, o que para mim significou total autonomia de ação. O resultado objetivo dessa mudança foi a necessidade de buscar mais conhecimento, principalmente na área relativa aos processos de ensino/aprendizagem, pois era nessa área que, naquele momento, concentrava-se a minha maior tensão: entre o modelo a ser repetido (metodologia prescrita pelo franqueador) e a possibilidade de novas alternativas de ação docente consciente que conduzissem ao mesmo objetivo – o aprendizado do idioma – sem alterar significativamente as normas antecedentes.

¹⁷ Para fins dessa análise levarei em conta a perspectiva ergológica, que tem em Yves Schwartz um de seus mais importantes teóricos de referência. De acordo com essa perspectiva, transgressões são as subversões renormalizantes existentes em toda a atividade de trabalho, a despeito de qualquer lógica de subordinação vigente. Não significa um movimento contrário à prescrição, mas uma maneira distinta de se atingir o mesmo objetivo, geralmente levando em consideração a inevitável implicação do sujeito individual presente no exercício do trabalho.

Mais uma vez busquei na educação as respostas aos meus questionamentos. Ingressei no curso superior de Pedagogia, pois meu entendimento era o de que o aprofundamento do conhecimento teórico dos processos de ensino/aprendizagem poderia abrir um campo de entendimento mais abrangente da própria metodologia de ensino proposta pelo franqueador, possibilitando assim uma vasta gama de opções de intervenção em um método que, a princípio, se apresentava tão engessado. Naquele momento intuía que

[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto (FREIRE, 1996, p. 24-25).

Minhas suspeitas em relação ao conhecimento confirmaram-se e, quanto mais eu conhecia, maiores eram as minhas possibilidades de intervenção nos processos, mais conscientes tornavam-se minhas escolhas e maiores eram as chances de envolver outras pessoas nesse processo de busca contínua por maior conhecimento.

Apesar da minha idade (ingressei na universidade com 38 anos), fui tomada por um encantamento quase infantil com as possibilidades que os saberes e o conhecimento proporcionavam-me a cada aprendizagem. A sensação que mais me impactava era a de que não existiam fronteiras nem limites para o conhecimento, pois a cada descoberta outras tantas interrogações surgiam, ampliando a gama de informações e de possibilidades. Pouco a pouco tomava consciência de que, quanto mais conhecimento acumulava, mais me dava conta de que pouco ou quase nada sabia.

A sede por essa busca de conhecimento foi ganhando força e potencializando-se na medida em que me deparava com pessoas que, do “alto da sua sapiência” e da sua experiência, conduziam sua prática de ensinar baseada na convicção de que somos todos – professores e alunos – cúmplices de nossas aprendizagens recíprocas independentemente do nível intelectual em que nos encontramos. A humildade e a humanidade com que conduziam seu fazer, percebo hoje, baseava-se naquilo que Paulo Freire chama de consciência do inacabamento do ser humano.

Uma consciência que nos permite crescer com o diferente, que não discrimina ou categoriza, que valoriza o saber não científico, que dá espaço à construção de novos saberes, que valoriza e problematiza o senso comum e que questiona perspectivas deterministas de leitura da sociedade.

Professores que fizeram e fazem a diferença – o professor que “gosta de ser gente”, como eu,

[...] porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. [...] porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. [...] porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 1996, p. 53-54)

A identificação e a admiração com e por esses professores fez crescer em mim o desejo por conhecer mais e mais sobre suas práticas, seus valores, suas escolhas, seus enfrentamentos. Enfim, buscar indicativos, pistas que possam identificar seu trabalho docente como uma prática que vá ao encontro da autonomia do ser dos educandos. O professor e o seu trabalho são pilares fundamentais na construção de cada ser humano e da sociedade em que vivemos.

* * *

*

Não é por simples acaso que me encontro hoje “aqui”, nesse espaço privilegiado de investigação. A reflexão sobre minha própria história, visando a uma prospecção de sentidos para minhas escolhas, evidencia aquilo que escapa ao meu olhar – um olhar sobre mim mesma –, mas que me aguça os sentidos e que move o meu ser, deixando mais claras as minhas opções e escolhas.

A percepção mais clara dos significados e sentidos atribuídos às aprendizagens ao longo da minha trajetória acadêmica e as infinitas possibilidades de relações estabelecidas entre elas e o meu cotidiano pessoal e profissional, fez emergir a necessidade de um maior entendimento sobre o trabalho docente e, mais especificamente, sobre o docente. Expandir minha compreensão sobre as experiências que vivi e que ainda vivo, e que marcaram

profundamente minha maneira de ver e compreender o mundo. Para Josso (2004), um caminhar para si:

O que está em jogo neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo da nossa vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade (p. 58).

Por isso, perscrutar o trabalho docente em um curso de Pedagogia, em uma universidade privada, torna-se para mim terreno fecundo a uma investigação que, calcada nos paradigmas Ergológico e de Pesquisa Formação, possibilite uma aproximação entre macro e micro, entre o geral e o singular, estabelecendo um movimento constante, uma relação dialética que implica processo, movimento, vida; uma possibilidade de desvelar o invisível e de dar visibilidade àquilo que torna cada situação de trabalho uma atividade única, a despeito de toda e qualquer prescrição.

Buscar, na situação de trabalho real, as especificidades dessa atividade tão complexa e, ao mesmo tempo, caracterizada por um trabalho tão singular, pode auxiliar na compreensão de determinadas “tendências” desenvolvidas por esses professores em suas práticas cotidianas, “tendências” essas muitas vezes distantes e/ou dissonantes ao trabalho prescrito.

Orientada por essa lógica, busco na ergologia elementos que possam sustentar minha pesquisa, principalmente ao *status* privilegiado dado aos valores que “atravessam o micro da atividade, assim como atravessam toda a sociedade” (SCHWARTZ, 2007, p. 71).

Identificar e compreender, por meio de suas trajetórias, a que concepção de vida e, consequentemente, a que valores estão identificados esses professores faz parte dessa investigação. Nesse sentido, o direcionamento mais apurado da visão em relação à atividade do trabalho docente pode fornecer-me pistas que me ajudem a desvelar a potência existente em cada sujeito; uma potência capaz de reiterar a lógica hegemônica vigente e/ou de identificar um movimento na direção de uma potencialização individual em sentido oposto ao previamente pensado e/ou prescrito. Uma forma de energia singular que, em contato com outras singularidades, possa abrir as comportas para uma concepção de vida mais humana, menos opressora e menos excludente.

[...] *uma perspectiva*, uma postura, uma forma de pensar o trabalho que nos ajuda tanto a entender que trabalhar é pensar, quanto a praticar uma forma de intervir – a regra de ouro do ofício do analista do trabalho: *compreender-transformar*- de forma cuidadosa, nas situações de trabalho (SCHWARTZ, 2007, p. V) (grifos do autor).

A opção por essa perspectiva de análise vem ao encontro dos meus anseios de pesquisadora – uma investigação que não se restrinja à busca de respostas gerais sobre o que acontece no trabalho docente, mas a uma inserção no cotidiano da atividade com vistas a uma análise situada “apostando na potência humana de compreender-transformar o que está em jogo, (re)inventando, criando novas condições e um novo meio pertinente – a si e à situação” (SCHWARTZ, 2007, p. VII).

3 AJUSTANDO O FILME À MÁQUINA - INSPIRAÇÕES, PERCURSO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Para que a utopia renasça, é preciso a confiança no potencial humano à altura da tarefa de reformar o mundo

Zygmunt Bauman¹⁸

O enfrentamento do desconhecido sempre foi algo que muito me estimulou. No entanto, esse estímulo não se restringe à sensação do mistério que envolve aquilo que não conheço, mas a possibilidade que encontro de desvelar e de (re)construir conhecimentos. Aprender sempre foi e continua sendo o grande desafio que me move e, quanto mais crítica me percebo, maior é a minha curiosidade: “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 1996, p. 24-25).

Sob esta perspectiva iniciei minha caminhada de pesquisa, uma trajetória repleta de elementos que alimentaram e potencializaram a minha curiosidade epistemológica. Uma construção que se solidificou na conjunção de ideias e de perspectivas possíveis, capturadas através de leituras e buscas que foram sendo executadas desde o início do curso de mestrado.

Não são poucos os autores que, sob pontos de vista variados, contribuíram na articulação de elementos que legitimassem a importância desta pesquisa, não somente para fins de currículo acadêmico, mas também sua relevância social, e é justamente na conjunção que fiz dessas perspectivas que constatei a atualidade do tema escolhido.

Nessa trama de ideias, resgatei alguns textos, como um de Acácia Kuenzer (1991) no qual ela sugere que

[...] ao invés dos estudos que procurem relacionar a formação do educador e o seu desempenho, um enfoque seria o de relacionar seu comportamento com as experiências imediatas advindas da organização do trabalho concreto a que ele é submetido. Pesquisar o educador enquanto ocupação profissional inserida na

¹⁸ Sociólogo polonês (1925).

sociedade capitalista e que, como tal, é produzida e reproduzida no bojo das relações sociais de produção (p. 95).

Em um texto de Arroyo (1998), ele coloca que

[...] uma das contribuições é destacar o caráter pessoal de todo ato educativo. Um dado central, por vezes marginalizado nas pesquisas sobre a relação trabalho-educação. Se toda ação formadora se dá em uma relação de pessoas, se nela se expressam homens e mulheres, estes não podem ser vistos como meros pacientes da ação formadora ou deformadora das tecnologias, da reorganização dos processos de produção e trabalho. As pessoas são sujeitos que se expressam nessa materialidade, que entram nela com suas matrizes culturais, suas histórias pessoais, suas representações e valores, sua subjetividade, sensibilidade, afetividade e emoção, sua condição humana. A relação trabalho-educação tem de ser personalizada, reconhecendo a centralidade do elemento humano (p. 163).

Em texto de 2003, no qual discute o tema da produção de saberes docentes em situações de trabalho docente, enfatiza:

[...] as pesquisas devem ser voltadas mais para o próprio lugar de trabalho, temos que pensar cada vez mais que o trabalho é um lócus não só de produção de saberes, mas de produção de contradições, estranhamentos, de questionamentos sobre os próprios saberes produzidos no trabalho (p. 59).

E prossegue sugerindo que

[...] temos que começar pelos docentes, já que nós falamos em olhar para o trabalho, olhar como se trabalhar, olhar o docente e ver como trabalha, saber como é esse seu trabalho. A partir do próprio saber que se tem sobre o seu trabalho, das competências adquiridas em seu trabalho, da qualificação adquirida em seu trabalho, perceber como se articula essa realidade complexa da docência com outras esferas da economia, da cultura, da sociedade, da pedagogia, dos currículos (p. 61).

Além dessas sugestivas contribuições, a revisão de literatura mostrou-se bastante profícua e estimulante por revelar poucos trabalhos que contemplassem o estudo do trabalho docente sob uma perspectiva ergológica. Isso sugere uma área de “vácuo”, na qual muito se tem pesquisado sobre o trabalho docente, mas pouco se tem investigado sobre o que efetivamente acontece em uma situação específica de trabalho — a estreita relação que se estabelece entre o docente (sua história, sua trajetória e sua capacidade de intervir e modificar o seu trabalho) e as circunstâncias específicas que enfrenta em cada situação.

Por essa razão, busquei na revisão de literatura identificar pesquisas sobre o trabalho docente inspiradas no paradigma ergológico que privilegia “a aprendizagem permanente dos debates de normas e de valores que renovam indefinidamente a atividade” (SCHWARTZ, 2007, p. 30).

Minha busca estendeu-se por *sites* como o do Scielo (Cadernos de Pesquisa e Revista Educação & Sociedade), da RICESU (biblioteca digital CVA-RICESU), da UNISINOS (biblioteca digital de teses e dissertações), do INEP (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos), da ANPEd (Revista Brasileira de Educação) e da CAPES (Banco de Teses e Dissertações). Foram utilizados os descritores “trabalho docente”, “ergologia” e “valores” e, a partir deste rastreamento, nos poucos trabalhos encontrados, pude identificar apenas um que considerei relevante para o meu estudo. Foi uma dissertação de mestrado em Engenharia de Produção da Escola de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – defendida em 1/3/2006 por Meny Aparecida da Silva Ribas: “Artífices de um Ofício ou Operários da Fábrica do Conhecimento? A Tensão de Valores no Quotidiano de Trabalho dos Professores de uma Universidade Pública”.

Além desse trabalho, acompanhei a defesa e li a dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Linha de Pesquisa “Política, Trabalho e Formação Humana” da UFMG de Vanessa Aparecida Alves em 31/8/2009: “A Atividade de Trabalho Docente em uma Escola Privada: Usos de Si e Circulação de Valores, Saberes e Competências”.

Analisei, ainda, documentos como o “Perfil Institucional da Instituição” e o Currículo do Curso de Pedagogia, no qual se encontra uma síntese do Projeto Político Pedagógico (PPP) com o objetivo de melhor contextualizar esta investigação.

Mediante essas análises e a escassa produção de pesquisas na perspectiva ergológica e instigada pelos *insights* de autores como Acácia Kuenzer e Miguel Arroyo, senti-me ainda mais estimulada a buscar nesta investigação os elementos mais subjetivos de uma atividade tão complexa como o trabalho docente. Identificar elementos micro e macro estruturais que compõem seu cotidiano e suas implicações sobre o trabalho realizado, levando sempre em conta, portanto, aquilo que Arroyo (2003) expressa, quando sugere que se perceba a forma como se articula essa realidade complexa do cotidiano do exercício da docência com outras esferas da sociedade, da economia, da cultura, dos currículos, da pedagogia.

Em consonância com essa perspectiva, acrescento a relevância da investigação em relação aos valores mobilizados por esses profissionais no curso de sua jornada de trabalho.

Valores (re)construídos ao longo de uma trajetória pessoal e profissional, individual e/ou coletivamente e que se (re)fazem permanentemente determinando comportamentos e ações singulares até mesmo em situações nas quais existe uma prescrição clara e definida. Neste particular a ergologia se apresentou como uma ferramenta capaz de potencializar minhas buscas.

Qualquer que seja a situação, há sempre uma negociação que se instaura. E cada ser humano – e principalmente cada ser humano no trabalho – tenta mais ou menos (e sua tentativa nem sempre é bem sucedida) recompor, em parte, o meio de trabalho em função do que ele é, do que ele desejaria que fosse o universo que o circunda (SCHWARTZ, 2007, p. 31).

* *

*

A partir desses marcos, compus o cenário no qual se insere esse docente, o principal protagonista desse espetáculo que se materializa em um contexto bastante complexo e do qual faz parte a universidade que, inserida em um contexto macro, carrega em seu bojo toda uma gama de valores econômicos, sociais, culturais e institucionais que orientam, prescrevem e determinam sua forma de funcionamento.

Dentro desta universidade, também compondo a cena, encontram-se a sala de aula (lócus privilegiado nesta investigação, por tratar-se do espaço no qual acontece propriamente a atividade docente) e seus alunos com suas histórias e trajetórias singulares. Alunos que, tal como a universidade, estão inseridos em um contexto macro social, econômico e cultural, sendo também portadores de valores que buscam prescrever e determinar sua forma singular de ser e de estar no mundo.

Complementando este imbricado cenário está o docente (nosso protagonista). Assim como todos os outros elementos, também ele carrega marcas de uma história e está inserido em uma sociedade permeada por múltiplas influências econômicas, sociais, culturais, religiosas e institucionais que influenciam na constituição de valores orientadores das escolhas cotidianas. Valores que orientam sua trajetória pessoal e profissional que podem

estar ou não em sintonia com valores das instituições e coletivos profissionais de que fazem parte.

É, portanto, nesse universo da sala de aula, no dia a dia da atividade de seu trabalho, no confronto entre as dimensões macro e micro, pessoais e/ou coletivos, que se estabelece um debate de normas e de valores a partir do qual são feitas escolhas que, via de regra, renovarão indefinidamente a atividade desse professor (re)significando seus valores pessoais, potencializando ou deslegitimizando seu fazer docente.

Em um universo infinito de possibilidades são esses, portanto, os principais elementos que inspiraram, instigaram e alimentaram minha curiosidade investigativa. A imersão nesse contexto complexo com o objetivo de garimpar e/ou desvelar novos dados foi essencial neste processo investigativo, na medida em que me possibilitou uma aprendizagem crítica, capaz de (re)construir uma plataforma de conhecimentos potencializadores de minha “curiosidade epistemológica”.

* *

*

3.1 A UNIVERSIDADE

3.1.1 Onde e como focar minha lente

A necessidade de aprofundar-me e de ampliar minha compreensão sobre os universos que cercam minha pesquisa e, mais especificamente, meus pesquisados, conduziram-me a determinadas escolhas, que tiveram como objetivo centrar o foco das minhas análises, minimizando, assim, o excesso e a pulverização de informações.

Nessa direção, quando olhei para a universidade, procurei buscar aqueles elementos que mais se aproximassem do sentido que havia delineado para minha investigação e, por

isso, dentre as inúmeras perspectivas de observação do contexto universitário, optei por inspirar-me em um texto de Marilena Chaui (2003). Nesse texto, entre outros aspectos, a autora analisa as diferenças entre instituição social e organização social, exemplificando seus reflexos na universidade pública.

Mesmo se tratando de uma pesquisa em uma universidade privada, para fins deste trabalho, achei apropriada a ideia de um olhar que levasse em consideração essa perspectiva de análise, pois a percepção da prevalência de um ou outro desses conceitos no ideário desse estabelecimento de ensino, certamente determina a maneira pela qual os processos são regidos e, conseqüentemente, a influencia no micro universo da sala de aula, interferindo e/ou influenciando o e no trabalho docente. Assim, ao referir-se à universidade como uma instituição social, a autora afirma que

[...] a universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade (CHAUI, 2003, p. 5).

Já, ao referir-se à ideia de organização social coloca que

[...] uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para a obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes [...] (CHAUI, 2003, p. 6).

Pode parecer sem sentido a proposta de uma análise que, baseada nas definições acima, pretendesse questionar a opção de uma universidade privada confessional. No entanto, parece pertinente compreender como, em um mercado tão disputado e acirrado quanto o da conquista de alunos, uma instituição social possa tornar-se competitiva¹⁹ sem ceder às

¹⁹ A competitividade é a característica ou capacidade de qualquer organização em lograr cumprir a sua missão, com mais êxito que outras organizações competidoras. Baseia-se na capacidade de satisfazer as necessidades e expectativas dos clientes ou cidadãos aos quais serve, no seu mercado objetivo, de acordo com a sua missão específica, para a qual foi criada. A competitividade é frequentemente vista no contexto da economia de mercado. Neste sentido, a competitividade empresarial significa a obtenção de uma rentabilidade igual ou

pressões de um mercado globalizado em que, via de regra, sobrevivem aqueles que se “sujeitam” às determinações hegemônicas e às tendências impostas por um mercado ávido por inovações. Isto é, tornar uma instituição uma organização.

Além disto, julguei necessário colocar sob suspeita meu próprio posicionamento epistemológico, uma vez que ele, impregnado de pré-concepções, não permitia o desvelamento de elementos significativos à pesquisa. Sendo assim, para fins desta análise considere a universidade como parte integrante de um sistema econômico, político, social e cultural global e que, como tal, necessita tomar posição frente às situações, mesmo que seu objetivo não seja o da obtenção de lucro, para que possa fazer frente às despesas geradas pelo seu funcionamento e às aspirações de seu público alvo, mantendo-se competitiva em nível de mercado.

É nesse sentido que, provocada pela pergunta de Chauí: “Como foi possível passar da idéia da universidade como instituição social à sua definição como organização prestadora de serviços?” (2003, p. 6), busquei ampliar o debate e compreender melhor o contexto no qual estão inseridos esses docentes.

Instigada por essa provocação aprofundi minha reflexão, buscando identificar os aspectos que legitimassem ou não a sintonia entre os valores que compõem o ideário realizado e confesso da universidade investigada e o desenvolvimento de seus processos internos, uma vez que eles assumem um papel prescritivo, orientador de diretrizes e de ações.

3.1.2 Um *close* na paisagem

Para esta pesquisa, é de fundamental importância a compreensão do ideário confesso da universidade investigada. Sua missão, sua visão, seu credo e a forma como esses elementos norteadores do seu fazer compatibilizam-se, contradizem-se ou submetem-se aos aspectos mais amplos da sociedade em que se situa e com a qual interage.

Com esse objetivo busquei elementos que pudessem responder às minhas inquietações, principalmente no que diz respeito à construção deste contexto complexo no

superior aos rivais no mercado. Se a rentabilidade de uma empresa, numa economia aberta, é inferior à dos seus rivais, embora tenha com que pagar aos seus trabalhadores, fornecedores e acionistas, a médio ou longo prazo estará debilitada até chegar a zero e tornar-se negativa (WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. *on-line*).

qual se inserem esses docentes que, além das suas atribuições inerentes à docência, precisam administrar questões mais amplas, como exemplifica o próprio reitor:

Acredito que o mundo intelectual não evolui solitário em seu espaço simbólico, mas forma sistema e interage com as esferas da organização social, das estruturas de poder, das condutas, das crenças. Assim sendo, excelência e inovação também permeiam a gestão universitária, o relacionamento com parceiros do setor público e do setor empresarial, bem como a responsabilidade social para com a comunidade que nos rodeia. (PERFIL INSTITUCIONAL, 2006, p. 5).

Nessa trama de interações, múltiplas ideias mesclam-se, fundem-se e confundem-se, como o fato, por exemplo, do estabelecimento de parcerias entre setores públicos, privados e empresariais, sugerindo, por vezes, uma forte tendência ao modelo de organização prestadora de serviços.

No entanto, uma leitura atenta do texto sobre o perfil institucional da universidade, revelou a preocupação com a fidelidade às tradições que a caracteriza, em seus quase quarenta anos de existência, como uma instituição de ensino superior confessional, “atenta ao mundo contemporâneo e as mudanças sem, no entanto, abrir mão de seus valores originais” (2006, p. 7), valores estes reiterados em sua missão²⁰, em sua visão²¹ e em seu credo²².

É nesse contexto de compatibilizar valores originais com valores contemporâneos, de acolhida ao novo e de fidelidade à tradição, que a instituição vem (re)construindo sua trajetória. Segundo o reitor,

[...] nesta última década e meia, a Unisinos vem passando por complexo processo de mudanças. Os modelos mentais que presidiram a vida em comum na Unisinos confrontam-se diariamente com idéias germinais que anunciam novos valores e novos padrões culturais. Continuidade e rupturas caracterizam o processo de mudanças vivido por todos no câmpus. (PERFIL INSTITUCIONAL, 2006, p. 5).

Aqui fica evidente que o momento vivido pela universidade é um período caracterizado por questionamentos, dúvidas e enfrentamentos, no qual subsistem, simultaneamente, em um mesmo tempo e espaço, valores originais e valores novos,

²⁰ Promover a formação integral da pessoa humana e sua capacitação ao exercício profissional, incentivando o aprendizado contínuo e a atuação solidária, para o desenvolvimento da sociedade.

²¹ Ser referência na promoção da educação por toda a vida, estar comprometida com o desenvolvimento regional e ser impulsionada por pessoas solidárias, criativas e inovadoras.

²² Crê que o seu compromisso fundamental com a sociedade é o de promover a cultura do homem, que provém do homem e é para o homem.

continuidades e rupturas, contextualizando um ambiente em constante tensionamento e ambiguidades.

Este tensionamento certamente é sentido em todas as esferas da universidade, uma vez que, segundo palavras do próprio reitor, geram confrontos entre os modelos mentais que até então presidiam a vida em comum na universidade e as ideias germinais que apontam na direção de novos valores e de novos padrões culturais. Padrões estes que sugerem uma nova perspectiva, até mesmo para uma universidade confessional que, até então, mantinha-se fiel e fechada a seus princípios e valores, norteadores de sua conduta, e que agora vislumbra a necessidade de adequar-se à ideias inovadoras que sugerem uma visão com forte tendência empresarial, o que pode ser constatado por meio do uso, pelo reitor, de termos específicos da administração empresarial: “[...] excelência e inovação também permeiam a gestão universitária [...]” (2006, p. 5).

O breve panorama que ilustra o momento vivido pela universidade pesquisada teve o propósito, aqui, de ser o pano de fundo para que possamos entender um pouco melhor o contexto em que se movem, vivem e convivem os docentes pesquisados. Um contexto desafiador no qual todos são convidados a participar – “A construção coletiva do projeto universitário reforça ainda mais nossa identidade: nós somos Unisinos, uma universidade jesuíta” (2006, p. 5), mas que implica em um desafio: “Fidelidade criativa à nossa tradição e ousadia que discerne e acolhe a inovação: eis o desafio maior que se apresenta a todos nós.” (2006, p. 5).

Uma universidade privada, confessional e jesuíta “sob nova perspectiva” (CHAUI, 2003), na qual a fidelidade à tradição (re)afirma seu *status* de instituição social e a acolhida ao novo sugere a abertura à novas “possibilidades” (em que medida isso não remeteria também à ideia de uma universidade como organização social?).

Esse é o contexto mais amplo no qual estão inseridos esses professores. Um contexto em (re)construção no qual os maiores desafios sejam, talvez, o enfrentamento e a tomada de posição frente ao tensionamento constante entre o ontem, o hoje e o amanhã e a identificação com valores e a busca de sentido que legitimem entre tantas perspectivas possíveis, também e principalmente, o seu trabalho docente.

Para Cunha,

[...] o sentido atribuído ao próprio trabalho determina a implicação do produtor com a tarefa a ser desempenhada, com as soluções encontradas para os problemas

enfrentados no trabalho. Poderíamos falar de um trabalho dos valores perpassando a realização das atividades de trabalho. Poderíamos falar aqui também de aprendizagem de valores que se inserem na aprendizagem de qualquer ofício ou função. Na análise da atividade de docentes, por exemplo, podemos constatar uma implicação entre as dimensões pedagógicas, ético-políticas, os valores e princípios que caracterizam e explicam o estilo próprio de cada um, os princípios que regem e personificam-se através do ato de educar (2005, p. 9).

É no contexto dessa “paisagem” que fui me aproximando mais e mais do meu objeto. Inspirada por Kosik (2002, p. 31), de que percebemos os objetos isolados sempre no horizonte de um determinado todo o qual, “na maioria das vezes, não está expresso e não é percebido explicitamente”, direcionei meu olhar para a dialética desta totalidade – uma relação sinérgica entre todo e objeto singular –, pois

[...] a compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes. (KOSIK, 2002, p. 50) (grifo do autor)

* *

*

3.2 O CURSO DE PEDAGOGIA

3.2.1 Um *zoom* para detalhar a imagem

O Curso de Pedagogia nasceu em 1958, na então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Cristo Rei, sendo, portanto, mais antigo do que a própria universidade, que passa a ter seu funcionamento autorizado a partir de Decreto-Lei de 31 de julho de 1969. Sua trajetória até então é marcada por cinco mudanças curriculares (1969, 1978, 1986, 1998 e

2004), sendo que a última caracteriza-se por um processo de reformulação curricular em todos os Cursos de Licenciatura desta Universidade.

Ao analisar os documentos (currículo), percebi que o Projeto Político-Pedagógico desse curso revela sua coerência com o ideário maior da instituição ao salientar que ele é fundamentado em valores que estão em consonância com a Missão e a Visão da Universidade, dando sustentação à Formação Humanística – cerne de sua proposta educacional.

Esses valores estão baseados e integrados aos pressupostos da Pedagogia Inaciana²³: contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação, defendendo um processo de ensino-aprendizagem que promova o desenvolvimento integral da pessoa humana.

Por meio dos pressupostos inacianos, o sujeito aprenderá, gradualmente, a discernir e a selecionar suas experiências: capacitar-se-á a adquirir enriquecimento pessoal, a partir das reflexões sobre elas; desenvolverá valores já adquiridos de honestidade, solidariedade e de humanidade; e, por fim, favorecerá a aquisição de hábitos permanentes de aprendizagem, que fomentarão a intensidade da experiência e a compreensão reflexiva que supera a preocupação individualista e que conduz a ações responsáveis (CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2007, p. 7).

Além disso,

[...] a concepção político-pedagógica orienta-se para uma formação que promova a cooperação e a solidariedade sem que os sujeitos percam sua singularidade, formação essa em que a participação e a reflexão sejam contempladas nas relações de ensino-aprendizagem. A formação é, portanto, fruto de um currículo crítico, produto e produtor de processos históricos, éticos e políticos, objetivando a transformação da educação e da sociedade (CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2007, p. 7-8).

Este *zoom* mais detalhado permitiu-me identificar a coerência do Curso de Pedagogia com os princípios e valores norteadores da Universidade, no que se refere ao seu *status* de instituição social (CHAUI, 2003). No entanto, fiquei perguntando-me qual era a dimensão dada ao tensionamento pelo qual passam muitos desses docentes pelo fato de terem que absorver novos valores e novos padrões culturais que não aqueles que até então presidiam a

²³ Pedagogia Inaciana é um processo de educação fundamentado num humanismo social de inspiração cristã e numa ética da solidariedade permeada pela espiritualidade inaciana. Expressa-se num currículo que tem na humanização o seu diferencial. Concretiza-se mediante condições que assegurem educar com dignidade humana manifestada tanto nas práticas institucionais, quanto nas práticas docentes, discentes e técnico-administrativas. Visa a formar sujeitos que na vida pessoal e social se coloquem a serviço das demais e testemunhem a excelência humana e acadêmica (UNISINOS. **Cultura jesuíta**. Disponível em: <http://www.unisinos.org.br/cultura_jesuita/index.php?option=com_content&task=view&id=229&Itemid=38&menu_ativo=active_menu_sub&marcador=38>. Acesso em 23 fev. 2010).

vida em comum na universidade, como coloca o Reitor na sua carta de abertura do Perfil Institucional (2006, p. 5).

De acordo com essa fala, são docentes que “confrontam-se diariamente com idéias germinais”, um confronto que gera tensões em nível pessoal e profissional, desencadeando processos os mais diversos, potencializadores de ações e atitudes que trazem à tona valores singulares que, certamente, só poderão ser desvelados a partir de uma meticulosa investigação da sua atividade de trabalho docente.

Assim, trouxe à luz um trabalho docente não somente sob a perspectiva de “objeto”, mas também sob a perspectiva de uma “matéria estrangeira”.

O trabalho do docente não será o mesmo se ele conceber o trabalho somente como “objeto”, a partir das suas dimensões abstratas, codificadas, a partir do que chamamos suas *normas antecedentes*, mas unicamente consideradas sob o ângulo da subordinação e da execução; ou se ele abordar o trabalho também como uma *matéria estrangeira* onde se constroem saberes específicos, ligações coletivas, onde se põem à prova valores sociais e políticos na confrontação da atividade de trabalho com as normas antecedentes. Serão duas dinâmicas diferentes das relações entre *trabalhar, aprender, saber* (SCHWARTZ, 2008, p. 42) (grifos do autor).

Foi dessa forma que minha curiosidade epistemológica foi me conduzindo nessa senda investigativa. Um processo que requereu, antes de qualquer coisa, a construção do contexto onde se inserem meus sujeitos de pesquisa, além de ter promovido as escolhas dos caminhos que me facilitaram uma aproximação e o aprofundamento dos objetivos a que me propus.

Focar a Universidade e o Curso de Pedagogia foi elemento essencial neste contexto, no qual o docente, seu trabalho e seus valores, com suas singularidades e especificidades foram mais nitidamente percebidos, quando retratados na sua relação com a totalidade de uma paisagem. Para a Ergologia, é o caso de reencontrar a dialética do singular e do geral.

Se considerarmos que o contexto é sempre o da generalidade e que a situação de trabalho ela própria se caracteriza, ao contrário, por sua singularidade, seu lado único, então é um tipo de ligação dialética que os reúne (SCHWARTZ, 2007, p. 62).

Investigar o trabalho docente sob essa perspectiva, também implicou o reconhecimento de que

[...] o homem existe sempre dentro do sistema, e como sua parte integrante é reduzido a alguns aspectos (funções) ou aparências (unilaterais e reificadas) da sua existência. Ao mesmo tempo, o homem está sempre acima do sistema e – como homem – não pode ser reduzido a sistema. (KOSIK, 2002, p. 100)

* *
*

3.3 O TRABALHO DOCENTE

3.3.1 A foto em negativo

É inevitável que, ao propor uma investigação que tem como foco o trabalho docente, eu não me exima de trazer à tona alguns elementos básicos que compõem esse objeto de estudo, com o objetivo de definir com maior precisão os limites e as possibilidades desta investigação.

Contextualizar este trabalho parece ser tarefa difícil, pois em um universo infinito de atividades humanas, o trabalho docente distingue-se pela sua especificidade de ser um trabalho não material, ou seja, de ser um trabalho no qual a atividade humana não atua sobre a matéria, com o objetivo de transformá-la nem sobre artefatos técnicos, manipulando-os.

No trabalho docente, são as pessoas que são a “matéria-prima” de um processo interativo, no qual o docente é desafiado cotidianamente a lidar com situações impossíveis de serem previstas, pois, muito além do cumprimento de prescrições, o trabalho docente pressupõe uma dinâmica de relações recíprocas, nas quais o “objeto de trabalho” não se caracteriza pela inércia e pela imobilidade, mas, sim, pelo seu caráter ativo, indefinido, imprevisível e singular.

Aliada a essa dimensão da imprevisibilidade desse “objeto-humano” nas situações que ocorrem no dia a dia desta atividade, outras tensões podem ser identificadas na medida em

que os docentes convivam com a “presença simultânea de modelos heterogêneos ou contraditórios orientando a organização do seu trabalho na escola” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 26). A grade de conteúdos a serem ministrados, as teorias de aprendizagem a serem adotadas, a observância aos currículos e PPPs (Projetos Políticos Pedagógicos), as orientações institucionais como missão, visão e credo, as normas administrativas, enfim, é toda uma gama de elementos que nem sempre se caracterizam por sua homogeneidade uma vez que, orientados por valores singulares e/ou coletivos, certamente se confrontam em um embate cotidiano que caracteriza esta atividade.

Atividade essa que, segundo Bronckart,

[...] é primeiro governada por motivações, finalidades, regras e/ou normas de ordem coletiva e social e esses fatores exercem um efeito restritivo sobre os comportamentos efetivos dos indivíduos, que, portanto, têm um espaço de liberdade ou de criatividade muito restrito (2006, p. 211).

Sob uma perspectiva, a imprevisibilidade desse “objeto-humano” nas situações que emergem no dia a dia da prática docente e que certamente remetem este sujeito — o docente — à busca de alternativas criativas e flexíveis, capazes de fazerem frente as mais inusitadas situações; sob outra perspectiva, a sombra do caráter restritivo que as regras e/ou normas de ordem coletiva e social atribuem a este trabalho.

É, portanto, fundamental observar que, em se tratando de um trabalho docente,

[...] a relação do trabalhador com o seu objeto de trabalho e a própria natureza desse objeto são essenciais para se compreender a atividade em questão. O fato de tratar-se de um objeto material, simbólico ou humano, requer, em cada caso, modalidades adequadas de trabalho e de tecnologias, bem como conhecimentos diferenciados. Não é a mesma coisa transformar um objeto físico, uma mensagem informática ou o comportamento de uma pessoa e sua identidade. Cada um desses “objetos” possui certas características próprias, que exigem tecnologias particulares, canalizando a ação do trabalhador em certo sentido e impondo-lhe, ao mesmo tempo, alguns limites (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 31).

Neste sentido, “é praticamente impossível compreender o que os professores realmente fazem sem, ao mesmo tempo, interrogar-se e elucidar os modelos de gestão e de realização de seu trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 25).

Mas, em se tratando de trabalho docente, de que gestão estamos exatamente falando?

Parece oportuno, neste momento, problematizar essa questão, uma vez que o termo “gestão” tem suas raízes no campo das ciências da administração e geralmente “diz respeito à tomada de decisões em organizações empresariais, à direção de ações reunidas em torno de um objetivo econômico comum” (MOURA, 2009, p. 160), tendo, dessa forma, seu sentido orientado para uma visão mais globalizada e hegemônica da economia.

Segundo Ferreira, no campo educacional,

[...] diz-se que a gestão da educação deve visar o cumprimento dos princípios da própria educação, assegurando uma educação comprometida com a “sabedoria” de viver junto, respeitando as diferenças, comprometida com a construção de um mundo mais humano e justo para todos os que nele habitam, independentemente de raça, cor, credo ou opção de vida (2004, p. 306-307).

Já, na sua acepção corrente, “gestão da educação significa tomar decisões, organizar e dirigir políticas educacionais que se desenvolvem na escola, comprometidas com a formação da cidadania, no contexto de globalização da cultura” (MOURA, 2009, p. 160).

Balizada por esses prescritivos, e voltando à questão inicial, na qual busco uma aproximação mais acurada sobre o que seja o trabalho docente, diria que, em maior ou menor medida, cada docente tem seu trabalho perpassado por todos esses tipos de gestão.

Além disso, mesmo em se tratando de educação, é impossível negar que as questões econômicas da sociedade não ecoem no cotidiano de trabalho de qualquer trabalhador, seja ele um docente ou não, pois “os processos globais, a financeirização da economia, a subcontratação, os processos econômicos, técnicos, resumindo, as evoluções de toda a natureza, podem ser lidas – em uma parte essencial – no posto de trabalho” (SCHWARTZ, 2007, p. 58).

Portanto, concordo com Schwartz (2007), quando diz que trabalhar é gerir, pois cada situação que se apresente no cotidiano de trabalho é perpassada, em maior ou menor intensidade, por um conjunto de prescrições. Mas quem prescreve?

Para Schwartz (2007), em termos gerais, é a sociedade quem prescreve e

[...] neste sentido, a finalidade do trabalho é exterior ao homem tomado enquanto indivíduo isolado: a atividade de trabalho é, de imediato, social. Ela permite a cada um se produzir como ser social, mas este processo não resulta de uma simples aplicação do prescrito. A situação real é sempre diferente daquilo que foi antecipado pelo prescrito. Estas diferenças entre o que é demandado e o que se passa na realidade, devem ser geridas. E estas distâncias são irredutíveis: irredutíveis! (p. 68-69)

Dessa forma o trabalho docente, a exemplo de qualquer outra atividade, demanda, entre outros aspectos, a necessidade de gerir situações para as quais não foram prescritos quaisquer tipo de procedimentos, ou seja, é necessário que sejam feitas certas escolhas que deem conta de suprir o “vácuo” produzido pela distância gerada entre aquilo que foi possível antecipar e o não antecipável, reiterando o fato de que “trabalhar é gerir defasagens continuamente renovadas” (SCHWARTZ, 2007, p. 69).

Pautada pelas questões acima mencionadas, que, na realidade, são apenas alguns dos muitos elementos a serem considerados em uma análise dessa atividade, concordo com Tardif e Lessard (2005) que defendem a tese de que “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho” (p. 17). Sociedades globalizadas, caracterizadas pela regulação, pelo controle, pela avaliação por competências, circunstâncias essas que afetam diretamente o universo do docente, cobrando dele alternativas que possam solucionar os problemas sociais nos quais estamos imersos hoje, em uma perspectiva utópica de que a educação, sozinha, seja responsável pela resolução de todas as mazelas sociais.

Nessas circunstâncias, as críticas externas ao próprio sistema educacional e as cobranças e mudanças abruptas vividas no cotidiano desse trabalho, caracterizado por ser um trabalho flexível, demandam desse docente uma capacidade excepcional de adaptação, pois em uma sociedade em que as instituições de ensino superior tenham de “harmonizar-se” às exigências do capital, ajustando seu produto às necessidades do mercado, é necessário que sejam feitas “negociações” ao confrontarem-se valores e princípios de ordem pessoal, institucional, coletiva e global.

Esse movimento de “harmonização” pressupõe o enfrentamento de uma nova realidade na qual, via de regra, as instituições de ensino veem-se induzidas, pela pressão do mercado, a repensar seu quadro de pessoal, a rever suas composições trabalhistas, a mensurar sua produção científica e a balizar essa produção de acordo com índices de produtividade e competitividade. No núcleo desse movimento, encontra-se o docente e o seu trabalho que, afetado por essa avalanche de determinações, vê-se “obrigado” a adaptar-se às novas regras para manter não somente o seu posto de trabalho, mas, principalmente, sua maneira singular de trabalhar, estabelecendo dessa forma um confronto direto e diuturno entre os valores nos quais ele acredita e os valores impostos pelas circunstâncias.

A precarização do trabalho docente²⁴, a flexibilização de tarefas²⁵ e a necessidade de adequar-se a uma nova relação com o tempo (aceleração da produção docente e o prolongamento do tempo despendido com o seu trabalho, dentro e fora da instituição²⁶) são fatores que, certamente, perpassam toda atividade de trabalho e que, conseqüentemente, trarão reflexos significativos no momento da interação que se estabelece entre o docente e o seu “objeto” de trabalho, configurando uma relação complexa e multifacetada, ainda mais ao considerarmos a diversidade de aspectos que compõe este “objeto”.

Sendo assim,

[...] o trabalho que caracteriza o dia a dia do docente, que em análises mais antigas se colocava até mesmo como não produtivo, fora da seara de produção de mercadorias vê-se, agora, eminentemente amalgamado à lógica flexibilizada do capitalismo e exige que se pense em alternativas para a universidade, que possam manter seu encanto, sua magia, mas a partir de novos nexos, que expandam seu potencial criativo, solidário e, ao mesmo tempo, atenuem o sofrimento presente no trabalho docente (MANCEBO, 2007, p. 80).

Todas estas considerações, longe de nos aproximarem de um entendimento mais exato da docência como um trabalho, servem mais para problematizar e dar maior visibilidade à complexidade que envolve este estudo, na medida em que, geralmente, encontramos, consciente ou inconscientemente, orientados por um paradigma hegemônico do trabalho, geralmente de viés marxista, que nos leva a compreendê-lo como uma atividade industrial na qual existe uma ação humana sobre a matéria com a finalidade de transformá-la e/ou manipulá-la, produzindo um bem material e resultando em um lucro financeiro (a mais valia). Essa relação de troca é protagonizada, por um lado, pelo detentor do capital (o capitalista) e, de outro, pelo produtor da riqueza material (o operário), estabelecendo dessa forma aquilo que definimos como sistema produtivo, central nevrálgica da nossa sociedade e de todas as relações sociais que nela se estabelecem.

²⁴ Essa é uma das tendências no setor privado da educação superior, nas quais proliferam as (sub)contratações temporárias de professores que tem seus salários calculados de acordo com as horas aula ministradas visando, dessa forma, ao enxugamento orçamentário. Essa é uma saída econômica para o sustento das universidades e que, certamente, gera efeitos problemáticos para os docentes diretamente envolvidos nesse processo e para a própria dinâmica da universidade, na medida em que intensifica o regime de trabalho, aumenta o sofrimento subjetivo, neutraliza a mobilização coletiva e aprofunda o individualismo.

²⁵ Esse aspecto refere-se à necessidade desse docente de (re)adaptar-se constantemente ao uso de novas metodologias e tecnologias que, nem sempre, vêm ao encontro dos valores que norteiam sua atividade, mas que são imprescindíveis ao movimento de “ajuste” entre a instituição e o mercado.

²⁶ Considere-se aqui o envolvimento deste docente com as tecnologias (*e-mails*, Grupos de EAD, Ipods etc.) que mantém esse profissional “plugado” ao seu trabalho 24 horas por dia, mesmo não estando dentro da instituição.

Sob essa perspectiva a interação humana restringe-se a uma relação de poder, hierarquicamente estabelecida entre um patrão que detém o domínio sobre os bens de produção, e um operário, o agente transformador desses bens. Uma realidade distinta da docência, que se caracteriza por uma relação entre um patrão – a instituição –, de um “empregado” – o docente – e da interação recíproca deste com pessoas, sua matéria-prima, que, nesse caso, não são nem o meio nem a finalidade do trabalho em si.

Surge daí a relevância de uma compreensão mais abrangente sobre o que é o trabalho docente, pois “todo o trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 30).

Portanto,

[...] o tratamento reservado ao objeto, assim, não pode mais se reduzir à sua transformação objetiva, técnica, instrumental; ele levanta as questões complexas do poder, da afetividade e da ética, que são inerentes à interação humana, à relação com o outro (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 30).

É a partir da constatação da singularidade desse objeto, que nos aproximamos mais desse trabalho, uma atividade que se desenvolve por meio de comportamentos, de condutas e de intervenções que, na maioria das vezes, não puderam ser pensados, refletidos, planejados ou elaborados previamente, pois devido à imprevisibilidade da reação do objeto no momento da sua interação com o “agente produtor”, fica praticamente impossível prescrever normas que standardizem procedimentos.

É, pois, um trabalho que, muito além de seguir prescrições, exige reflexão imediata, decisão e autonomia para fazer frente às circunstâncias imprevistas, presentes no dia a dia dessa atividade.

Mas, qual é a orientação que antecede estes comportamentos?

Em que medida a atividade é intencional, voluntária, consciente?, conseqüentemente, qual é a responsabilidade de um determinado agente na condução e no sucesso de uma atividade?, - em que medida as atividades são determinadas, limitadas por fatores externos ou, ao contrário, são livres e criativas? Além disso, como determinar o que é uma atividade justa, adequada, desejável, em oposição a atividades que não o seriam (o que nos remete às questões éticas da atividade)? (BRONCKART, 2006, p. 209-210).

Essas indagações problematizadoras que recaem sobre as atividades de trabalho, nesse caso específico sobre a atividade de trabalho docente, potencializaram ainda mais a necessidade que tive, como pesquisadora, de buscar uma matriz teórica que desse suporte a esta investigação, levando-se em conta a complexidade não só do objeto, mas também do contexto no qual ele se insere, pois, apesar da conotação do caráter imprevisível que compõe essa atividade, é inegável o fato de que

[...] todo trabalho é aplicação de um protocolo ou de um procedimento, ele é portanto particular, nesse sentido. O problema é que só vemos o ângulo particular e não o ângulo singular. Existem duas maneiras de olhar o ato de trabalho. Sob um ângulo particular, ele é codificável, antecipável, e mesmo automatizável. Sob o ângulo singular, é um momento de história e um momento único (SCHWARTZ, 2007, p. 69).

Assim, tentar explicar o que é o trabalho docente implica a compreensão primeira de que o contexto é sempre da generalidade e que a situação de trabalho ela própria caracteriza-se por sua singularidade, seu lado único, sendo, portanto, um tipo de relação dialética que os reúne (SCHWARTZ, 2007, p. 62).

Torna-se imprescindível, portanto, a gestão dessa dialética entre singular e geral que, em uma perspectiva Ergológica, significa reconhecer que trabalhar implica gerir defasagens que são irreduzíveis, ou seja, reconhecer que, do ponto de vista filosófico, “a vida ultrapassa sempre, infinitamente, os conceitos que os homens forjaram para pensá-la” e que “trabalhar será sempre questão de confrontação da inteligência humana às incertezas do momento presente” (SCHWARTZ, 2007, p. 69).

Essa dialética não se restringe apenas a essa situação, mas a tantas outras circunstâncias que circunscrevem essa atividade de trabalho caracterizada por tensões, dilemas e dramáticas vivenciadas por seus protagonistas que, como “malabaristas”, buscam equilibrar a correta medida entre autonomia e controle, burocratização e indeterminação de tarefas, generalidade dos objetivos educativos e rigidez dos programas e recursos didáticos, universalidade do mandato e individualidade dos alunos, rotina das tarefas e imprevisibilidade dos contextos de ação, relações profissionais com os alunos e investimento afetivo e pessoal (TARDIF; LESSARD, 2005), entre tantos outros aspectos.

Diferentemente de outras atividades nas quais exista uma possibilidade de antecipação e, conseqüentemente, uma orientação mais precisa em relação ao trabalho a ser executado — via prescrição de procedimentos — o trabalho docente, atividade permeada, perpassada,

determinada e/ou confrontada por aspectos que, na maioria das vezes foge à previsibilidade, demanda de seu agente — o docente — uma atitude autônoma e independente.

No entanto, essa autonomia necessária no momento da tomada rápida de decisões, também significa embate e sofrimento, na medida em que, nem sempre, traduz-se em uma decisão coerente aos valores e princípios que norteiam o universo pessoal desse trabalhador. É um embate que se processa entre a esfera do pessoal e do social; pessoal, pois evoca o uso do corpo, da inteligência, da história, da sensibilidade, dos gostos, todo um saber-fazer amplamente subestimado — um uso de si por si mesmo; social, pois evoca um conjunto de objetivos, procedimentos e regras relativo aos resultados esperados e à maneira de obtê-los — um uso de si por outros.

Uma dramática que, vivenciada por cada sujeito no ato de trabalho, potencializa-se na atividade de trabalho do docente, pois, segundo a Ergologia,

[...] em todo uso de si há uma parte irreduzível, não formalizável, que depende da maneira singular de fazer uso desse patrimônio. Se trabalhar [...] é sempre aplicar um protocolo, ao mesmo tempo é sempre aplicá-lo de uma maneira singular, diferente daquela do vizinho e mesmo diferente de um momento a outro: não somente eu não faço jamais exatamente aquilo que me mandam fazer, mas eu não faço jamais exatamente aquilo que eu previ fazer (SCHWARTZ, 2007, p. 70).

Isso significa que, em toda a situação de trabalho na qual seja necessária uma tomada de decisão, sempre estará presente a relação dialética entre a proporção do uso que o docente fará de si mesmo e a proporção de uso que esse docente permitirá seja feito de si por outros, caracterizando um sofrimento expresso pelo embate de valores que se impõe à cada situação específica.

Nesse sentido, quanto menos prescritiva for a atividade, maiores serão as possibilidades de ocorrerem embates, confrontos entre aquilo que o docente acredita ser o “certo”, de acordo com suas crenças e valores, e aquilo que socialmente, em um determinado espaço de trabalho, seja concebido como tal.

Mais do que elucidar, o exercício dessa tentativa explicativa sobre o que é o trabalho docente buscou problematizar ainda mais essa complexa e multifacetada atividade que tem como principal protagonista o docente.

É um trabalho que, caracterizado pela interação humana, afasta-se um pouco das tradicionais conceituações que o definem, apontando caminhos para novas perspectivas que melhor balizem as análises sobre essa atividade. Consequentemente,

[...] os modelos de trabalho material e tecnológico não podem explicar o processo de trabalho sem negá-lo ou desconfigurá-lo, quando ele acontece num contexto de interações humanas, como é o caso do trabalho docente. Com efeito, *ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos*. Esta impregnação do trabalho pelo “objeto humano” merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 31) (grifos dos autores).

As considerações aqui apresentadas são indicativas da complexidade que envolve essa pesquisa. Uma investigação que tem seu foco em um trabalho que, pela sua especificidade da impregnação pelo objeto humano, diferentemente de outras atividades nas quais a interação materializa-se no encontro entre pessoa e matéria inerte, implica o desafio do desvelamento de infinitas subjetividades, compondo um universo enigmático e multifacetado.

A perspectiva do desvelamento dessas incógnitas, junto aos sujeitos investigados e orientada por uma postura ergológica, foi o desafio vislumbrado nesta investigação, que propôs trazer à tona os valores que emergem da atividade de trabalho docente e que caracterizam práticas tão singulares.

4 REVELAÇÃO EM PRETO E BRANCO — PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O que sustento hoje e o que acredito, sustento e acredito com toda minha crença [...]. Não saberia abraçar nenhuma verdade nem mantê-la com mais força. Entrego-me por inteiro, entrego-me verdadeiramente; porém, já não me aconteceu – e não uma vez, mas cem ou mil, e todos os dias – ter abraçado alguma outra coisa com o mesmo empenho, do mesmo modo, e havê-la depois julgada falsa? Precisamos, pelo menos, ser capazes de nos fazer sensatos a nossa própria custa.

Miguel de Montaigne²⁷

Uma vez identificado e clarificado meu objeto de investigação, foi necessário o planejamento de um percurso que me permitisse, inicialmente, uma aproximação ao campo com o objetivo específico de cunho exploratório.

Esta etapa foi fundamental no sentido de que, de acordo com a minha intuição e reconhecidas orientações metodológicas de pesquisa, forneceu-me os elementos básicos que me permitiram aprofundar e modificar os caminhos que havia inicialmente planejado para orientar essa investigação. Uma vez mais me deparei com um leque de opções e elas certamente foram o produto, em um primeiro momento, de um desejo próprio. Um querer que, segundo Savater, “é determinado em grande parte pelo conhecimento racional do que somos e do que é a realidade em que vivemos” (2004, p. 52), pois

Nossos conhecimentos e crenças decidem o que nos parece *conveniente* desejar, e sabemos que nem tudo o que à primeira vista pode nos apetecer se mostra compatível com o que somos e com a forma como somos. [...] De modo que certas razões orientam os desejos, tanto, ao menos, quanto certos desejos estimulam nossa razão para encontrar a forma de realizá-los (SAVATER, 2004, p. 52-53) (grifo do autor).

²⁷ Filósofo, escritor, humanista, moralista e político francês do Renascimento (1533-1592).

Foi sob essa perspectiva filosófica que dei meus primeiros passos em direção a esse estudo exploratório que, baseado em meus conhecimentos (teórico-metodológicos) e crenças, foi determinante no momento da escolha metodológica que nortearia todo o processo investigativo.

Coerente com estes motivos, balizei o estudo exploratório, em fontes que, no momento desse primeiro movimento, estimulavam minha ação. A oportunidade de colocar em prática alguns elementos que compõem essas metodologias não só oportunizou a exploração do campo como também forneceu indícios da compatibilidade metodológica, com a orientação teórico-metodológica escolhida.

Nessa opção por uma aproximação inicial ao campo, levei em consideração os pressupostos de Cruz Neto, quando diz que

O trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo (1994, p. 51).

De acordo com essas considerações, parece-me oportuno anunciar os paradigmas e os procedimentos metodológicos que inspiravam meu planejamento naquele momento, bem como explicitar a forma como imaginava utilizá-los na composição desse movimento de aproximação inicial.

* * *

*

As orientações teóricas que me pareciam mais adequadas naquele momento da trajetória investigativa eram a Ergologia de Yves Schwartz e a Pesquisa Formação de Marie-Christine Josso. Vislumbrei a possibilidade da utilização da abordagem biográfica ou experiencial, da autoconfrontação e da observação, procedimentos metodológicos que me permitiriam uma aproximação aos elementos que fossem ao encontro do objetivo central da pesquisa que é o de desvelar os valores que emergem na atividade do trabalho docente.

Em síntese, propunha uma investigação que aliasse o paradigma ergológico, caracterizado pela análise do trabalho sob o ponto de vista da atividade e pela possibilidade da

autoconfrontação e das narrativas biográficas – marcas formadoras de Josso – que propõe uma reflexão pessoal a partir da retomada de experiências e que possibilitasse o desvelamento, com os sujeitos, dos valores que se realizam na sua atividade singular do trabalho docente.

Nesse caso, cabe ressaltar aqui que esse movimento de aproximação foi também importante no sentido de auxiliar o pesquisador no desenho de seu planejamento, pois “quanto menos experiente for o pesquisador, mais ele precisará de um planejamento cuidadoso, sob pena de se perder num emaranhado de dados dos quais não conseguirá extrair qualquer significado.” (MAZZOTTI, 2002, p. 148).

Subsidiada por esses pressupostos teóricos, caminhei na direção de uma aproximação ao campo, utilizando um “recorte” parcial dos procedimentos metodológicos de Josso. Para tanto utilizei, inicialmente, o recurso da narrativa oral gravada (primeiro tempo dos três propostos pela pesquisadora). O material produzido por essa narrativa proporcionou-me uma aproximação mais estreita com a atividade de trabalho desse docente (tendo em conta a noção de atividade na perspectiva ergológica, que é o reconhecimento de que não há nenhuma situação de trabalho que não seja mais ou menos transformadora ou tentativa de transformação), fazendo emergir o relato de vivências significativas (experiências formadoras – produto de um trabalho reflexivo na perspectiva de Josso).

O meu roteiro de “entrevista” exploratória foi precedido por uma fase de introdução à construção dessa narrativa, na qual foi dada uma explanação bastante detalhada sobre os objetivos e fins a que se propunha esta investigação e, mais especificamente, dessa fase da narrativa oral.

Neste primeiro movimento, não tive a pretensão de um levantamento de dados específico, mas, sim, o objetivo de aproximar-me do campo e de familiarizar-me com as diversas perspectivas possíveis que pudessem vir a orientar melhor meu planejamento futuro. Para Mazzotti,

É importante lembrar [...] que esse planejamento não precisa e nem deve ser apriorístico no sentido mais estrito, pois, nos estudos qualitativos, a coleta sistemática de dados deve ser precedida por uma imersão do pesquisador no contexto estudado. Essa fase exploratória permite que o pesquisador, sem descer ao detalhamento exigido na pesquisa tradicional, defina pelo menos algumas questões, bem como os procedimentos adequados à investigação dessas questões (2002, p. 148).

Essa narrativa oral foi extremamente significativa naquela etapa do processo, pois inspirada pelas “histórias de vida” de Josso confirmei, nessa oportunidade, a possibilidade da abertura de um balanço retrospectivo da vida desta(s) pessoa(s) o que certamente norteou todo o devir da minha pesquisa.

Ao referir-se a essa etapa do processo, Josso assim o descreve: “A fase oral é importante, pois a memória não funciona num ápice, é necessário criar condições que facilitem a memorização da sua história [...]” e prossegue, “tudo o que é dito é importante. Não há coisas menores e outras mais importantes. Tudo o que é dito pode ser trabalhado posteriormente para se descobrir a riqueza no interior da experiência” (2008).

Nesse sentido, pareceu-me bastante coerente aliar aquilo que Josso chama de “riqueza no interior da experiência” com a noção de atividade dada por Schwartz. Ambos pressupõem o desvelamento daquilo que a princípio nos foge à simples observação, mas que certamente acaba influenciando e/ou determinando as escolhas singulares de cada sujeito, fruto do seu constante debate interior, no qual desejos e interesses de ordem pessoal conflitam com necessidades e exigências de ordem profissional. Assim,

A perspectiva ergológica obriga [...] colar permanentemente o micro e o macro, a partir do momento em que ela aponta o fato de que toda a atividade de trabalho encontra escolhas, debates de normas e logo encontros de valores (SCHWARTZ, 2007, p. 33).

E é exatamente no produto resultante desse encontro de valores, materializado na forma de vivências e experiências pessoais e coletivas, e das quais resultam as escolhas singulares, que debruço minha investigação, tendo como foco a atividade de trabalho de um docente que, confrontado com as adversidades que compõem o seu cotidiano, precisa decidir, arbitrar e escolher.

Trazer essas escolhas à tona e fazer emergir os valores que as determinaram é um desafio bastante grande para o pesquisador, pois na maioria das vezes esse é um processo que se realiza em nível inconsciente. Portanto, no campo das hipóteses, trazer à consciência aquilo que trazem esses professores no inconsciente, especificamente na sua atividade de trabalho, pode ser um processo que, inspirado nas “histórias de vida” torne-se

Um instrumento extremamente rico para poder trabalhar com as pessoas, de maneira a ajudá-las a tomar consciência daquilo que se poderia chamar, em termos sociológicos, as determinações que pesam sobre a maneira de estar no mundo.

Descobrir essas determinações, podem abrir-se outras potencialidades às pessoas (JOSSO, 2008).

Esse primeiro passo em direção ao campo caracterizou-se por uma atmosfera de confiança mútua entre o entrevistado e o pesquisador, confiança essa que foi construída já na fase de “negociação”, na qual deixei absolutamente claras as intenções da entrevista em relação à pesquisa. Nessa primeira abordagem informal, que foi agendada previamente, apresentei a dinâmica a ser adotada bem como tornei clara a relevância desse depoimento para o futuro da investigação e a maneira como pretendia utilizar os dados coletados, sempre tendo o cuidado de preservar a identidade do entrevistado.

Outro aspecto relevante foi o de deixar claro o recorte que daria a essa entrevista de cunho exploratório, uma vez que o meu interesse se restringia especificamente aos elementos que, no contexto da vida desse sujeito, compunham seu leque de vivências significativas, específicas de sua trajetória de trabalho docente.

No que tange a esse aspecto, Josso, ao referir-se as “histórias de vida” a serviço de projetos, nos orienta no sentido de que

Se é verdade que, em algumas lógicas de projeto, a narrativa oral ou escrita tenta abarcar a globalidade da vida, tanto nos diversos aspectos como na duração, a maior parte das vezes a história produzida pela narrativa limita-se a uma abertura que visa fornecer material útil para um projeto específico (2004, p. 30).

Foi essa possibilidade de abertura que me instigou, em especial nessa fase exploratória, a identificar elementos que pudessem produzir, de forma intencional e com a participação ativa do pesquisador, documentos que orientassem os rumos subsequentes dessa investigação o que efetivamente aconteceu, pois o material coletado caracterizou-se pela riqueza e densidade de seu conteúdo.

Outro aspecto relevante foi a atitude receptiva e aberta demonstrada pelo entrevistado, o que ficou evidente por sua espontaneidade não somente em participar deste estudo, mas também em relatar suas vivências, o que certamente contribuiu para a produção de um relato fluido, despreocupado e rico em detalhes.

Credito o sucesso dessa etapa, em parte, à relevância dada em deixar absolutamente claras todas as minhas intenções em relação a esse procedimento inicial, explicitando o seu caráter exploratório e a possibilidade futura (com a devida anuência do entrevistado) da

ampliação desse processo com o objetivo de transformá-lo efetivamente em um dos elementos que protagonizariam minha pesquisa.

Finda essa etapa e com a concordância do entrevistado, parti para a formulação da entrevista que foi desencadeada por uma pergunta inicial que teve como objetivo estimular o docente a falar sobre sua trajetória de trabalho, especialmente de vivências que, de alguma maneira, tivessem marcado significativamente sua vida e que, de acordo com o seu julgamento, pudessem ter alterado, modificado, transformado a sua maneira de pensar e/ou de agir. Essa etapa foi gravada, respeitando as combinações prévias feitas com o entrevistado, e foi conduzida pelo pesquisador que desempenhou o papel de animador²⁸, uma vez que as intervenções necessárias restringiram-se a balizar os limites impostos pela proposta investigativa e/ou de aprofundar certos aspectos que, naquele momento, pareciam relevantes, na visão do pesquisador, para a prospecção de elementos que potencializassem a construção deste estudo. Partindo desses pressupostos, que inicialmente inspiraram minha pesquisa, dei início à primeira fase de minha investigação que se materializou pela aproximação ao campo.

* *

 *

4.1 OS SUJEITOS

4.1.1 Critérios gerais

Apresento a seguir as justificativas que orientaram a escolha dos sujeitos que protagonizaram não somente a minha aproximação ao campo, mas também todo o desenrolar dessa pesquisa.

²⁸ Termo utilizado por Josso e que, nos países europeus, refere-se a quem dinamiza, coordena e orienta o trabalho de grupos. No Brasil é frequentemente substituído pela palavra coordenador na referência a quem exerce, na condução de grupos, papéis semelhantes aos do animador

A escolha desse sujeito não aconteceu de forma aleatória, mas obedeceu a um rigoroso critério de seleção, pois meu objetivo é o de investigar docentes que, ao longo da minha trajetória universitária, tenham deixado uma marca que se caracterizou especialmente pela sua postura ética, comprometida com a complexidade e autônoma.

Essas são características que, além de terem deixado suas “digitais impressas em mim”, parecem-me indispensáveis ao docente que, comprometido com o resultado de seu trabalho, proponha-se a desenvolver uma prática educativa que conduza à autonomia.

Acredito, pois, ser necessário e fundamental registrar aqui o significado que cada um desses termos tem para mim, uma vez que foi a partir desses critérios que fiz minha escolha, o que é extremamente relevante para essa investigação.

Para definir ética, apoio-me em vários conceitos que traduzem meu entendimento tais como: são leis não escritas, que formam a consciência moral das pessoas; são o referencial orientador do profissional, do cidadão e da pessoa na construção de uma sociedade solidária, justa e digna para todos e, mais amplamente, como sendo a ciência que define os princípios gerais e comuns orientadores da vida em sociedade. Alguns destes princípios são a vida, a dignidade, a honestidade, a coerência, a responsabilidade, a solidariedade, a verdade, a justiça e a igualdade.

Por comprometimento com a complexidade trago a contribuição de Edgar Morin que, em seu texto *Epistemologia da complexidade*²⁹, afirma que

O conhecimento, seja o sociológico, o antropológico ou qualquer outro, deve buscar um metaponto de vista. É o requisito absoluto que diferencia o modo de pensamento simples, que acredita alcançar o verdadeiro, que pensa que o conhecimento é reflexo, que não considera necessário conhecer a si mesmo para conhecer ao objeto, e o conhecimento complexo, que necessita a curva auto-observável (e, agregaria, autocrítica) do observador-conceituador sobre si mesmo (1996, p. 281).

Enfim, o reconhecimento de que o “homem não é somente biológico-cultural. É também espécie-indivíduo, sociedade-indivíduo; o ser humano é de natureza multidimensional.” (MORIN, 1996, p. 281).

E, finalmente, trago o sentido atribuído àquilo que chamo de uma postura autônoma, ou seja, a percepção que esse docente tem de que

²⁹ SCHNITMAN, Dora Fried. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Mais do que um ser humano no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude (FREIRE, 1996, p. 18).

Esses são elementos que, em um primeiro movimento, foram levados em conta no momento da escolha do meu objeto, mas, que por si só, não conseguem dar conta da dimensão dessa escolha. É necessário, portanto, lapidar um pouco mais essa pedra bruta para dar maior visibilidade a essa investigação que se propõe a mergulhar em um universo tão complexo quanto o universo dos valores que determinam nossa maneira de ser e de estar no mundo. Sejam eles humanísticos ou econômicos, contraditórios ou não na sua especificidade.

Com base nessa afirmação, é fundamental, tanto para mim como pesquisadora quanto para os fins dessa pesquisa, explicitar da melhor forma possível o perfil desse docente, que, no cotidiano da sua atividade de trabalho, foi capaz de provocar-me tão intensamente a ponto de instigar-me a curiosidade — uma curiosidade que ultrapassa a simples motivação e atinge o patamar de uma investigação científica.

Nesse sentido, antes de mais nada, foi necessário um grande exercício de reflexão em relação ao período no qual era aluna do curso de Pedagogia, pois foi a partir desse movimento de “retorno ao passado” que pude constatar, trazendo à consciência aquilo que permanecia em nível inconsciente, o olhar exigente e questionador com o qual analisava o desempenho de cada docente por ocasião do exercício de seu trabalho. Um olhar de pesquisadora, pois buscava elementos que legitimassem práticas que, na minha visão de aluna, eram mais efetivas e coerentes com as situações específicas que vivenciávamos em sala de aula.

Chamava-me a atenção, sobremaneira, a atuação de docentes que não se “intimidavam” com determinados embates que se produziam em sala de aula, fossem eles pertinentes ao conteúdo que estava sendo desenvolvido ou não, pois, além de não se omitirem em relação aos fatos, preocupavam-se em transformar aquela ocasião em uma oportunidade de aprendizagem, fosse ela individual e/ou coletiva.

Além disso, apesar da postura “firme” que adotavam, deixando claras suas orientações pessoais e profissionais em relação ao conjunto de crenças e valores que os orientava, sempre privilegiaram o espaço para a reflexão e para a possibilidade de novas construções, respeitando a opinião alheia, mesmo que isso significasse oposição.

Outro traço “forte” que me chamava a atenção em determinados docentes, em especial naqueles que já atuavam há mais tempo na Instituição, era a visibilidade que davam ao seu posicionamento pessoal em momentos nos quais vinham à tona discussões sobre o caráter valorativo entre os princípios humanísticos, que são fundantes em uma universidade jesuítica, e os princípios econômicos de um mercado global que, de uma maneira ou outra, acabavam se confrontando e causando embates ali, no pequeno universo da sala de aula.

A forma como reagiam e até “defendiam” suas posições sempre deixava claro que, independentemente de qualquer interferência e/ou influência, o que sempre seria levado em consideração seriam os valores que garantissem uma prática docente comprometida com a formação humana e com a autonomia, tendo a percepção clara de que

Nesse contexto em que o ideário neoliberal incorpora, dentre outras, a categoria da autonomia, é preciso também atentar para a força de seu discurso ideológico e para as inversões que pode operar no pensamento e na prática pedagógica ao estimular o individualismo e a competitividade (FREIRE, 1996, p. 11).

Eram, portanto, docentes que tinham a consciência de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, além de reconhecerem humildemente o fato de que “quem ensina aprende ao ensinar e de que quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 22-23).

Encontrei nesses sujeitos os saberes que, de acordo com Freire (1996), são saberes demandados pela prática educativa em si mesma qualquer que seja a opção política do educador ou da educadora. São, portanto, indispensáveis à sua tarefa de ensinar, que exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporificação as palavras pelo exemplo, pelo risco, pela aceitação do novo e pela rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática e o reconhecimento e a assunção da identidade cultural (FREIRE, 1996).

Em maior ou menor medida, todos esses elementos podiam ser identificados na atividade de trabalho desses docentes, chamando minha atenção pela forma singular como conduziam seu trabalho, distinguindo-os dos demais.

Eram docentes que representavam para mim modelos a serem seguidos, uma vez que meu objetivo era a prática educativa, ou seja, vislumbrava a possibilidade de exercer a docência, e buscava nessa observação tão detalhada os elementos que pudessem compor a construção de mim mesma como futura educadora confrontando as expectativas que vinha

construindo ao longo de minha trajetória acadêmica no curso de Pedagogia com a atividade de trabalho real destes professores. Esse movimento de confrontação possibilitou o desvelamento de subjetividades que emergiram a partir de situações de conflitos, de embates, de negociações e de sofrimento, tornando nítidas as dramáticas vivenciadas por esses docentes.

Neste ponto, é interessante ressaltar que essas dramáticas eram mais nitidamente percebidas em professores que atuavam a mais tempo na Instituição e que tinham, conseqüentemente, sido protagonistas de diversos processos de mudanças institucionais ao longo de sua trajetória profissional. Mudanças estas que tiveram que ser negociadas, administradas e geridas de maneira singular por cada um destes sujeitos levando em consideração princípios, crenças, valores e saberes individuais e/ou coletivos.

A partir dessas considerações, elegi como primeiro critério de escolha o da simples eliminação, ou seja, analisando a lista de professores do curso de pedagogia com os quais tive a oportunidade de conviver como aluna ao longo dos meus sete anos de curso, desconsidere aqueles que, de certa forma, não deixaram “marcas” significativas em minha trajetória. Daqueles que restaram, ou seja, dos que efetivamente deixaram algum registro relevante, selecionei aqueles que, pela sua maneira singular de conduzir seu trabalho, não apenas marcaram minha trajetória de aluna, mas tiveram participação ativa nas mudanças que, conscientemente, introduzi na minha vida pessoal e profissional.

Foram pessoas que “mexeram” comigo, tiraram-me da passividade morna de aluna e provocaram-me por intermédio de questionamentos, de interpelações, que ampliaram meu universo e que, sobretudo, respeitaram as possibilidades e limites de cada um de meus colegas, inclusive a mim. Um educador democrático que, segundo Freire (1996), “não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (p. 26). Professores que nunca se posicionaram como detentores do saber, mas, pelo contrário, como nós, alunos, aproveitavam cada encontro para socializar e ampliar conhecimentos, despertando em nós a curiosidade, pois são pessoas conscientes de que “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 1996, p. 32).

É nessa perspectiva criativa e impaciente que me vejo hoje. Questionando sobremaneira esse mundo que é minha casa e de cujo projeto não tive oportunidade de participar, mas que me chama e instiga a trabalhar na sua (re)construção. Um chamamento

que foi potencializado certamente pelo empenho de profissionais comprometidos com um projeto pessoal/social/coletivo, enfim, identificados com valores para os quais

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, esse ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem (FREIRE, 1996, p. 45).

Portanto, direcionei minha escolha para um docente que, no cotidiano de sua atividade de trabalho, tinha a consciência de que “no momento da ação específica, aqui e agora, quem age é que tem de decidir o mais oportuno em cada situação concreta, sem que possa limitar-se a aplicar mecanicamente qualquer preceito ou norma” (SAVATER, 2004, p. 61).

Assim, inspirada por essa óptica, parti para a minha primeira escolha que, mesmo propondo apenas uma aproximação ao campo – estudo exploratório, já buscasse uma riqueza de elementos que pudessem ser potencializados no futuro. Elementos que, por corresponderem às expectativas geradas, foram agregados à investigação definitiva dando legitimidade à proposta metodológica.

4.1.2 Critérios específicos

Precedendo a etapa do estudo exploratório, era necessária a tomada de decisão em relação a que sujeito entrevistar. Nesta fase do processo chamou-me a atenção o fato de que identificava as características mais marcantes em docentes que, além de possuírem um longo período de tempo no exercício da profissão, tinham uma trajetória de trabalho bastante longa dentro da Universidade.

Esses elementos reforçaram minha hipótese de que, pelo fato de terem protagonizado vários períodos de mudanças institucionais ao longo de sua trajetória acadêmica, pudessem contribuir de maneira mais rica para este estudo, pois as experiências vividas por conta de tantas “negociações” certamente trariam à tona elementos que detonassem conflitos e embates de ordem pessoal e/ou coletiva, abrindo perspectivas para o desvelamento dos valores que preponderaram no momento das decisões.

Foi dessa forma que, orientada pelo caráter subjetivo da minha escolha, construí os critérios objetivos que foram determinantes no momento da eleição dos sujeitos que comporiam minha investigação. Portanto, para fins deste estudo escolhi, não somente para a etapa do estudo exploratório, mas também para a continuidade da pesquisa, dois docentes do sexo feminino do Curso de Pedagogia com têm idade em torno dos sessenta anos, mais de vinte anos de docência e acima de dez anos de trabalho na Instituição, na qual ingressaram via concurso. Ambos com formação em magistério e com licenciatura em Pedagogia, além de especializações, Mestrado e Doutorado.

A partir desse momento, como forma de preservar a identidade desses sujeitos, toda e qualquer referência a estes professores, no corpo desse trabalho, será feita através das siglas DOC1 e DOC2.

4.1.3 Singularidades

O DOC1 tem sessenta anos de idade, vinte e um anos de docência e está a catorze anos atuando nessa Instituição na qual ingressou por meio de concurso com banca de entrevista. Sua trajetória de formação é composta pelo curso de Magistério, graduado em Pedagogia, com especialização em Ciências Sociais (supervisão), Mestrado e Doutorado (realizado no exterior) e especialização em EAD. Já atuou em outra instituição de ensino superior por um ano, além de ter exercido a função de Secretária de Educação e Coordenadora Regional de Professores fora do Estado do Rio Grande do Sul.

Destaca como aspectos relevantes em sua trajetória pessoal e profissional o contato com crianças (aulas de catequese) e com jovens, quando teve a oportunidade de aproximar-se às “concepções de mundo e de vida”³⁰ desses sujeitos. O trabalho com professores em diversas instâncias (“ser professora de professores”³¹) e com juízes e promotores, também são fatores relevantes na composição de sua identidade docente.

No período da coleta de dados, atuava como professor (quatro turmas) além de integrar o grupo de coordenação de um importante segmento no Núcleo das Ciências Humanas da Universidade.

³⁰ Palavras do próprio sujeito. Referência: diário de campo.

³¹ Idem nota de rodapé anterior (5)

O DOC2, sessenta anos de idade, trinta e nove de docência e vinte e dois nessa Instituição, tem formação no Curso Normal, licenciatura curta em Ciências, História Natural (incompleta) e Pedagogia; Orientação Educacional e especialização em Técnicas e Métodos de Ensino. Mestrado com foco nas Políticas Educacionais e Doutorado — Formação Docente.

Seu ingresso na Universidade foi por meio de convite e posterior concurso. À época desta pesquisa atuava como professora das licenciaturas em Formações Pedagógicas e tinha oito turmas.

Destaca em sua trajetória, antes de seu ingresso nessa Instituição, a atuação como Secretária da Câmara de Vereadores em uma cidade próxima a São Leopoldo, o trabalho em diversas Delegacias de Ensino (DEs) da região do Vale dos Sinos e seu trabalho como Orientadora Educacional.

* *

*

4.2 O CAMPO

4.2.1 Contextualização

Tão importante quanto à escolha dos sujeitos que comporiam a minha investigação, foi a preocupação e o cuidado no momento da definição do espaço físico que abrigaria o momento das entrevistas. Meu objetivo, pelo menos naquele momento da primeira aproximação ao campo, era o de criar uma atmosfera propícia ao desencadeamento de uma narrativa fluida e que pudesse fornecer elementos concretos no sentido de contemplar ou não as hipóteses que vinha construindo até essa etapa do processo.

Por essa razão, fiz questão de que as entrevistas, inclusive a exploratória, ocorressem dentro da própria Universidade, local onde se realiza a atividade de trabalho docente, em detrimento de outras possibilidades, pois creditei a essa escolha um patamar de grande

importância, na medida em que pudesse proporcionar uma relação mais íntima entre o entrevistado e o objeto de sua fala: a sua atividade de trabalho docente.

Parti do pressuposto de que, quanto maior fosse o espaço que separasse o docente de seu trabalho real, maiores seriam as possibilidades de interferências e constrangimentos o que, na minha percepção de pesquisadora, pudesse imprimir “ruídos” à entrevista, dificultando, dessa forma, o desvelamento de subjetividades que pudessem vir a perpassar a fala desse entrevistado.

No entanto, não houve a necessidade de qualquer tipo de intervenção da pesquisadora no sentido de sugerir esse local específico, pois, no momento dos agendamentos das entrevistas, os próprios entrevistados fizeram questão de eleger esse ambiente como o local mais adequado, reforçando, dessa forma, minha percepção inicial de que aquele seria, de fato, o melhor ambiente para acolher as dinâmicas pertinentes à inserção ao campo.

Foi dessa forma que, depois da efetiva marcação da data e horário, dei início à minha primeira incursão na empiria, o que resultou em uma entrevista rica em elementos que não somente reiteraram as hipóteses previamente elencadas, como também forneceram subsídios suficientemente consistentes para dar suporte ao futuro dessa investigação.

O resultado desse processo foi a obtenção de uma narrativa repleta em detalhes o que permitiu não somente elencar elementos que legitimassem a perspectiva da escolha metodológica como também que subsidiassem as estratégias de ações que determinariam a sequência da pesquisa.

Por conseguinte, ficou determinado que a entrevista resultante dessa primeira aproximação ao campo seria tomada como referência para a coleta de dados no mesmo grau de importância que a narrativa subsequente, que foi realizada observando-se exatamente os mesmos procedimentos³² adotados por ocasião da entrevista exploratória. Além desses aspectos, saliento a explicação dada pelo pesquisador em relação a perspectiva de aprofundamento do processo metodológico a ser desenvolvido, mediante um futuro encontro reunindo as duas pessoas entrevistadas, com o objetivo de confrontarem-se os resultados obtidos em relação ao tema proposto.

A fidelidade aos procedimentos que balizaram essas duas entrevistas foi um cuidado que, como pesquisadora, assegurou-me a minimização de interferências que pudessem vir a colocar sob suspeita a validade dessa proposta metodológica, pois

³² Procedimentos já descritos anteriormente na primeira parte deste capítulo.

A ampla delimitação de contextos e situações de vida, das mais diversas atividades, de encontros que marcam uma vida [...] começam a desenhar os contornos da singularidade de um percurso de formação, e começa a evidenciar aprendizagens; momentos-charneira³³ e desafios que os atravessam; valores e valorizações que orientaram escolhas, bem como preocupações e temas recorrentes (JOSSO, 2004, p. 64).

Em vista desses pressupostos, direcionei minhas ações no sentido de criar uma atmosfera propícia para o desenvolvimento de um momento-charneira, no qual o foco no protagonismo do sujeito “ator” pudesse ser direcionado ao protagonismo do sujeito “autor-contador” (JOSSO, 2004) vislumbrando, dessa forma, a perspectiva da coleta de um relato caracterizado por um conteúdo específico que, nesse momento, referia-se à trajetória de trabalho docente daquele sujeito na Instituição pesquisada.

Foi por meio dessa busca planejada, orientada e refletida que cheguei ao campo empírico. A perspectiva da simples aproximação desvelou infinitas possibilidades tanto quanto deixou mais claros os limites impostos por essa proposta metodológica, tornando mais nítidos os contornos desta investigação, principalmente no que se refere ao planejamento das ações futuras.

Nesse particular, destaco a percepção mais clara dos limites impostos pelo tempo que ainda tinha disponível para a execução das tarefas — coleta de dados, análise das entrevistas, escrita da dissertação e sua conclusão. Na contramão desse mesmo processo, tive uma maior compreensão em relação ao planejamento que, teoricamente, vinha construindo, potencializando uma perspectiva mais focada no sentido de coletar e desvelar os elementos que fossem mais pertinentes a esta investigação.

Portanto, a visualização de possibilidades e limites que, vislumbrados a partir de um primeiro movimento de aproximação ao campo, proporcionaram não somente um maior conhecimento do campo empírico e do objeto, como uma maior clareza em relação ao tempo necessário à execução dos procedimentos metodológicos previstos, redirecionando metas e propostas já previamente estabelecidas.

Nesses primeiros movimentos já pude constatar algumas das características da atividade humana, pertinentemente presentes neste estudo, e que, segundo Schwartz (2007, p. 46), são a existência, sempre, de uma distância entre o trabalho prescrito e o efetivamente realizado e a constante ressingularização dessa distância — aqui caracterizada pelo

³³ Momentos ou acontecimentos charneira são aqueles que representam a passagem entre duas etapas de vida, um “divisor de águas”, poderíamos dizer. Charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de uma articulação.

planejamento inicial da pesquisa e a sua efetiva realização, circunscrita por um processo de retrabalho desse processo.

Inspirada pela Ergologia, percebi a necessidade de “ir ver o trabalho³⁴ de perto, para colocar os verdadeiros problemas e negociar soluções” (SCHWARTZ, 2007, p. 60). Uma inserção ao campo orientada por prescrições que, confrontadas à complexidade do contexto e dos sujeitos nele contidos, fariam emergir “a necessidade de gerir um encontro que ninguém experimentou antes [...], exatamente nas mesmas condições” (SCHWARTZ, 2007, p. 88). Um encontro capaz de fornecer novos elementos capazes de (re)orientarem os procedimentos metodológicos previamente pensados/prescritos.

* *

*

4.3 AS ENTREVISTAS

4.3.1 Contextualização

A primeira entrevista, com o DOC1, foi realizada no final do mês de março, depois da entrega do projeto para qualificação e antes da sua defesa. Portanto, tive a oportunidade, no momento da defesa, de acrescentar novos elementos à pesquisa, resultantes dessa primeira inserção ao campo.

Esse procedimento teve um grau de importância muito grande para a pesquisa e para a pesquisadora, principalmente naquele momento, na medida em que possibilitou uma maior aproximação com o campo, com o objeto e uma maior clareza em relação ao planejamento e aos procedimentos mais adequados à investigação.

³⁴ Na compreensão de que o trabalho aqui estava representado pela minha atividade de pesquisa.

Outro fator preponderante dessa etapa foi a segurança que senti a partir daquele momento em relação ao projeto que iria defender, uma vez que tive a possibilidade de confrontar as diversas hipóteses que estava construindo com a realidade do campo empírico. Coloquei em prática, portanto, as elaborações que estavam em nível teórico com o objetivo de comprovar sua validade o que, naquele momento da trajetória investigativa, deu legitimidade ao processo e maior segurança à pesquisadora.

A segunda entrevista, com o DOC2, foi realizada no início do mês de maio, após a banca de qualificação, e foi absolutamente fiel aos procedimentos adotados por ocasião da primeira entrevista.

A decisão pela manutenção à fidelidade em relação ao procedimento da entrevista anterior foi tomada a partir da banca de defesa do projeto. Além dos valiosos subsídios que ela forneceu-me, tive a oportunidade de validar aquele procedimento metodológico ali, oralmente, a partir do momento em que pude trazer para a banca de qualificação vários elementos extraídos da primeira entrevista para comprovar e dar suporte à proposta apresentada no projeto.

Reiterei minhas perspectivas de uma abordagem bastante focada em relação ao objeto que fala sobre seu trabalho, levando sempre em consideração o contexto no qual o mesmo está imerso, vivendo seus conflitos, convivendo com suas dramáticas, construindo sua história, pois

A atividade de trabalho, industrial ou de serviço, mercantil ou informal, porque ela é *atividade humana* nas condições históricas do momento, não é jamais pura execução, alienação. Ela é sempre tentativa, mais ou menos individual, mais ou menos coletiva, através hoje de uma economia capitalista, globalizada e atravessada por crises profundas, de reinventar maneiras de fazer, maneiras de viver as contradições, as restrições, os recursos do presente (SCHWARTZ, 2008, p. 45) (grifos do autor).

4.3.2 Especificidades

Inspirada pelas histórias de vida como metodologia de pesquisa-formação de Josso, defini os passos que norteariam essa etapa do processo, aproximando-me mais do recorte da abordagem biográfica sugerida pela autora. Por essa razão, as entrevistas foram direcionadas

especificamente à abordagem da trajetória docente desses professores dentro dessa Universidade³⁵.

Sob essa perspectiva me senti motivada, pois

A idéia dessa síntese é dar conta de uma concepção da atividade de pesquisa como “pesquisa-formação”, na qual cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer (JOSSO, 2004, p. 113).

Nesse sentido, as duas primeiras entrevistas foram realizadas individualmente, dentro da própria Instituição, e desencadeadas por uma pergunta inicial que tinha como objetivo estimular uma narrativa na qual o docente pudesse falar sobre o seu trabalho a partir de uma perspectiva reflexiva, centrada em vivências significativas que pudessem ter gerado algum tipo de aprendizagem ao longo de sua trajetória de trabalho docente.

Esse planejamento incluía a perspectiva da produção de material concreto que pudesse gerar possibilidades de análise, norteando as etapas subsequentes da investigação. Como pesquisadora empenhada no processo, intuía a importância dessa fase de elaboração das narrativas, uma oportunidade para dar maior visibilidade às elaborações teóricas que alimentavam meu percurso investigativo até aquele momento.

Agendados os encontros – data, horário e local – dei início ao processo de entrevistas. Meu objetivo era o de estimular os docentes a falarem sobre seu trabalho lançando a seguinte pergunta: “Quais foram os aspectos, as motivações, as negociações mais relevantes de sua trajetória docente que mais significativamente tenham alterado, modificado, transformado sua maneira de pensar e/ou de agir em relação ao seu trabalho?”.

Apesar da prescrição que me orientava no sentido de atuar somente como animadora desse processo, intuía a possibilidade de uma intervenção mais frequente da pesquisadora ao longo das narrativas com o objetivo de manter os entrevistados centrados e comprometidos com os seus relatos, o que efetivamente não se confirmou. O interesse pelo tema e a oportunidade de falar sobre seu trabalho, aliados ao aspecto da confiabilidade recíproca entre entrevistados e entrevistadora, gerou as condições adequadas ao desencadeamento de narrativas fluidas. Essa atmosfera de confiança também foi responsável por fazer emergir

³⁵ Ver item 3.1.2 desta dissertação.

aspectos relevantes dessas trajetórias que, circunscritas no corpo desses relatos, deram visibilidade às subjetividades, sem a necessária intervenção da pesquisadora.

A utilização do gravador também não foi fator de inibição para os entrevistados que apresentaram um comportamento indiferente em relação à presença desse aparato durante suas falas. Em ambos os casos as entrevistas tiveram a duração em torno de uma hora o que produziu vasto material tanto no seu aspecto quantitativo, quanto no aspecto qualitativo.

Como pesquisadora, senti-me amplamente gratificada, pois o resultado obtido ao final dessa etapa não somente contemplou as expectativas geradas no momento da elaboração teórico-metodológica desse processo como forneceu elementos novos para a (re)composição das etapas seguintes.

* * *

*

4.4 AS TRANSCRIÇÕES

4.4.1 Contextualização

A degravação do material produzido pelas narrativas foi executada pela própria pesquisadora, um processo que resultou na transcrição de vinte e quatro páginas (dez do DOC1 e catorze do DOC2).

Vale ressaltar que, apesar da enorme quantidade de tempo dispensada a essa tarefa, foi uma vivência repleta de significados, um trabalho reflexivo sobre as narrativas que se configurou efetivamente como uma aprendizagem para esta pesquisadora. Tenho reafirmada aqui a validade da escolha da proposta teórico-metodológica inspirada em Josso, pois comprovei, por intermédio desse exercício, que “o efeito do distanciamento acentua-se na

materialização da narrativa: um processo de objetivação é então posto em prática em razão da atenção dada ao que constitui sua subjetividade” (JOSSO, 2004, p. 119).

Balizada por esses pressupostos, optei por realizar as transcrições de maneira que, ao acessá-las, pudesse preservar as emoções, os sentimentos, as pausas, as ênfases, as impressões produzidas no momento dos relatos — subjetividades difíceis de serem capturadas por uma transcrição linear. Por isso, criei uma codificação própria, capaz de reproduzir na sua forma escrita, mesmo que de maneira modesta, aquilo que não foi expressamente dito mas que está contido nas entrelinhas. Sempre atenta ao fato de que “os dizeres de cada um eram, antes de tudo, indicadores do seu sistema de valores, das suas representações socioculturais, das suas referências de compreensão [...]” (JOSSO, 2004, p. 119).

Foi inevitável constatar que, ao término do processo dessas transcrições, eu tenha acumulado, tanto como pesquisadora quanto como ser humano, um inventário de aprendizagens novas que potencializaram meu percurso investigativo ao longo de toda essa pesquisa. Nada mais coerente, portanto, com a pesquisa-formação que dá especial ênfase às “experiências ao longo das quais se formam e se transformam as nossas identidades e a nossa subjetividade” (JOSSO, 2004, p. 37).

Cabe aqui ressaltar o fato de que essa transcrição, feita pela própria pesquisadora, teve como objetivo produzir um material que pudesse ser utilizado nas etapas seguintes da pesquisa como referencial escrito — um registro fidedigno às falas de cada sujeito —, em substituição a um material pensado e escrito pelas próprias entrevistadas.

Essa foi uma escolha metodológica conscientemente elaborada pela investigadora. Como não dispunha de tempo hábil, optei por utilizar o material produzido pelas próprias narrativas orais, ao invés de solicitar aos sujeitos uma elaboração escrita sobre o mesmo tema já oralmente contemplado — momento de passagem do “autor-contador” ao “autor-escritor” (fase de passagem à escrita – JOSSO).

A escolha por esse redirecionamento metodológico tinha como principal objetivo proporcionar aos entrevistados uma vivência de suas próprias narrativas a partir de diferentes lugares, pois protagonizariam papéis distintos no transcorrer dessa etapa do processo: de “ator” a “autor-contador” (fase da narrativa oral) e de “autor-contador” a “ator-leitor” (fase da leitura de si mesmo). Coube a mim, pesquisadora, o papel de escritora em substituição a etapa da passagem do “autor-contador” ao “autor-escritor”.

Agindo dessa maneira, agilizei o processo de coleta de dados sem perder a essência da metodologia que me inspirava e que propunha um processo de exteriorização e de objetivação de si mesmo através da leitura da própria narrativa.

De posse desse material, dei prosseguimento aos procedimentos metodológicos prescritos em meu planejamento sempre atenta às possibilidades de renormatizações. Tinha consciência de que, no papel de condutora dessa pesquisa, competia a mim a responsabilidade pela gestão de todo o processo investigativo, pois pesquisar também é trabalhar. E o que é trabalhar? Para a Ergologia “é gerir defasagens³⁶ continuamente renovadas” (SCHWARTZ, 2007, p. 69).

* *

*

4.5 AS DEVOLUÇÕES

4.5.1 Contextualização

O processo de devolução das transcrições ocorreu por meio de comunicação via *e-mail*. Em um primeiro momento, enviei uma mensagem, solicitando que cada entrevistada optasse pela forma mais conveniente de ter acesso ao material degravado. Duas possibilidades foram apresentadas: por meio de material impresso a ser entregue pessoalmente ou por intermédio de correio eletrônico – *e-mail*.

Ambas optaram pela devolução mediante *e-mail* o que efetivamente se concretizou. Ao remeter os textos, tive o cuidado de explicitar a forma como tinha conduzido o processo de transcrição, ou seja, que havia sido absolutamente fiel a forma das falas, sem nenhuma

³⁶ A distância entre o que nos é demandado pela prescrição e o que efetivamente se passa na realidade.

preocupação em “corrigir” esse conteúdo (grafia e/ou gramática). Além disso, informei às leitoras que havia criado codificações específicas que pudessem orientar-me na leitura futura dos textos, preservando ao máximo a sua autenticidade. Todas essas codificações foram “traduzidas” com o objetivo de que, ao lerem-se a si mesmas pudessem também rememorar o momento das narrativas.

Após o envio das transcrições, aguardei a reação espontânea de cada uma das entrevistadas. A informação de que dispunham era de que havia a possibilidade de um segundo encontro, momento que seria dedicado à confrontação dos conteúdos de suas falas, fruto de suas narrativas.

Antes mesmo de manifestarem suas reações em relação às transcrições, enviei novo *e-mail* solicitando a permissão para a troca das entrevistas transcritas (oportunidade para que pudessem, com tranquilidade, terem acesso ao material produzido pela outra), e sugeri uma data para a realização da confrontação.

Foi a partir desse ponto que, por meio de um exercício reflexivo sobre meu próprio trabalho de pesquisa – permeado pelo paradigma ergológico –, pude perceber nítidas as fronteiras entre um trabalho prescrito – meu planejamento de pesquisa – e um trabalho real – o encaminhamento ao processo de confrontação.

As respostas que recebi, a partir da leitura que cada uma das entrevistadas fez sobre sua própria narrativa (ver 4.5.2), além de não corresponderem ao antecipadamente pensado/prescrito, surpreenderam-me, fazendo com que eu tivesse que renormatizar as etapas seguintes, ressingularizando minha prática investigativa.

Em um movimento que buscava desvelar os valores que emergem no e do trabalho desses docentes, vi-me confrontada a um embate de valores, pessoais e coletivos, com a finalidade de determinar qual ou quais ações seriam mais pertinentes ao enfrentamento dessa situação imprevista.

Neste sentido,

A ergologia não tem mesmo nenhuma solução a oferecer. Sinalizamos um esforço para mudar um pouco o olhar sobre todas essas questões e dar visibilidade às dramáticas de uso de si, o que exige invenção, recriação permanente (SCHWARTZ, 2006, p. 465).

Identifiquei, por meio dessa vivência pessoal, a dramática que se me apresentava naquele momento, o que certamente exigiu de mim um imenso esforço no sentido de recriar as condições mais adequadas no sentido de dar continuidade a esta pesquisa.

4.5.2 Singularidades

O DOC2 foi a primeira a dar um retorno, via *e-mail*, sobre a leitura da transcrição. Relata uma leitura atenta de todo material, a fidelidade mantida em relação à narrativa destacando que “a forma coloquial da conversa a deixou superdesnudada”. Complementa, em tom de brincadeira, que o “investigador tem a permissão de “consertar” a fala” em função de sua “forma nada acadêmica de falar”. Ao final sugere que a complementação possa ser feita no momento da confrontação.

Percebi a abertura, a disponibilidade e a vontade desse docente em dar continuidade ao processo, não apresentando nenhuma restrição. Logo em seguida recebi, também por meio de correio eletrônico, seu consentimento para a troca do material e a confirmação do agendamento da confrontação. Até esse ponto, tudo transcorria como havia previsto.

O DOC1 demorou mais para manifestar-se e, quando o fez, surpreendeu-me.

Relata, no *e-mail* enviado, o susto que levou ao ler o material resultante da entrevista considerando que estava “muito mal”. Continua dizendo que não teve “coragem de mexer no conteúdo”, mas devolve a cópia alterando algumas frases. Questiona a possibilidade de aproveitamento desse “papo desconexo” e sugere que estivesse “embriagada” no momento da narrativa. Encerra confirmando o agendamento da confrontação, mas não se manifesta em relação à troca de material.

Ao contrário do DOC2, não identifiquei nenhum traço de brincadeira no uso das expressões contidas no *e-mail*, deixando clara a sua preocupação em relação ao conteúdo e à forma da narrativa.

O silêncio em relação à solicitação de permissão para a troca de material foi traduzida pela pesquisadora como uma negativa, e foi em virtude disso que senti a necessidade de redirecionar a etapa seguinte desse processo – a confrontação – resingularizando aquilo que já havia prescrito.

Saliento que, nessa etapa, na qual ocorre a passagem do “autor-contador” ao “ator-leitor”, intermediada pelo trabalho de transcrição,

Minha observação e a minha ação assentam essencialmente na tentativa de explicitar, tanto quanto possível, o que está em jogo para as pessoas nas diferentes etapas e nos diferentes papéis que elas são chamadas a desempenhar (JOSSO, 2004, p. 151).

Defrontei-me com uma situação inusitada e totalmente impensada, imprevista no meu planejamento, pois o desconforto que percebi por parte do DOC1, não somente em relação à primeira narrativa, mas também em relação à confrontação, deixou-me inicialmente “imobilizada”.

Precisei colocar em movimento todo um arsenal criativo, buscando nos meus conhecimentos e saberes as respostas que me permitissem seguir adiante no processo, sem descaracterizar aquilo que teórico-metodologicamente havia me proposto a colocar em prática.

Foi impossível nesse momento não perceber a potência dos valores que me mobilizavam como pessoa e como pesquisadora e que me levaram a uma reflexão ainda mais profunda. Essa reflexão permitiu-me uma leitura mais precisa da narrativa do DOC1, desvelando ainda mais os valores que, para ele, estavam sendo postos em jogo em diferentes etapas e nos diferentes papéis que ele era chamado a desempenhar (JOSSO, 2004).

*

*

*

4.6 A CONFRONTAÇÃO

4.6.1 Contextualização

O momento da confrontação³⁷ foi previamente pensado pela pesquisadora como uma oportunidade de intercâmbio de ideias entre as entrevistadas, abordando semelhanças e diferenças encontradas ao longo das suas narrativas. Semelhanças e diferenças estas que tivessem sido percebidas pelas próprias leitoras, sem a necessária intervenção da pesquisadora. Para tanto, minha intenção era a de promover esse diálogo motivando-as a focar sua análise naqueles aspectos que considerassem como semelhantes ou diferentes contidos em suas narrativas.

Metodologicamente, interessava-me o produto dessa nova narrativa na qual, estando face a face consigo mesmas (leitura da própria narrativa) e com a outra (leitura da narrativa da outra), pudessem caminhar para a estranheza de si. A passagem do “ator-leitor” ao “autor potencial”, momento em que a oportunidade de uma confrontação intersubjetiva pudesse desvelar que, por vezes, palavras diferentes podem assumir um mesmo sentido ao mesmo tempo em que palavras iguais possam ter sentidos absolutamente distintos (JOSSO, 2004).

Interessava-me promover possibilidades tanto de explicitação quanto de distanciamento de si mesmas no que me inspira Josso, quando coloca que: “as capacidades de explicitação e de distanciamento são exercidas e desenvolvem-se em três tempos: [...] a narrativa oral, [...] a passagem à escrita e [...] a fase da análise da narrativa” (2004, p. 187).

No entanto, vi frustrada minha perspectiva de confrontar as narrativas uma vez que não houve a possibilidade da troca entre elas. Estava diante de uma situação delicada, pois tinha confirmada a data do novo encontro, mas não tinha evoluído ao ponto de proporcionar o acesso das entrevistadas ao material alheio, além do fato de ser nítido o desconforto causado pela própria narrativa à DOC1, minimizando dessa forma a possibilidade da confrontação.

Intuí que, para que a etapa da confrontação fosse mais um momento rico para esse estudo, apesar da situação imprevista com a qual estava me deparando, deveria criar as

³⁷ Confrontação esta que, segundo Josso, ocorre no momento em que colocamos frente a frente o ator, o autor e o leitor de si mesmo, criando-se um espaço tempo novo que introduz o distanciamento indispensável para a emergência de uma situação limite.

condições adequadas para que o DOC1 não se restringisse ao cumprimento do minimamente possível de ser dito ou narrado naquela oportunidade.

Por essa razão, após uma profunda elaboração ética³⁸, intelectual³⁹ e valorativa⁴⁰, decidi instigar estes docentes a falarem sobre suas impressões em relação à suas próprias narrativas a partir da leitura que fizeram das transcrições.

Assim, o momento inicial dedicado à confrontação caracterizou-se pela entrega das transcrições a cada uma das entrevistadas (em sua forma impressa), pela explicitação da dinâmica a ser adotada naquele dia, além do pedido de permissão para o uso do gravador com o objetivo de registrar as falas.

Para surpresa desta pesquisadora, a iniciativa da fala foi do DOC1. Apesar de reiterar, de forma não contundente, sua impressão sobre o conteúdo da primeira narrativa, foi nela que buscou o referencial básico de toda a discussão que se sucedeu. A partir dessa iniciativa o DOC2 também se sentiu estimulado a falar, dando prosseguimento a um debate riquíssimo em detalhes tanto na sua forma quanto no seu conteúdo.

Para minha total surpresa e satisfação o diálogo entre as duas transcorreu de forma fluida, sem a necessidade de intervenções frequentes, sendo construído a partir do confronto entre o conteúdo das narrativas iniciais, as quais foram sendo naturalmente acessadas por suas protagonistas ao longo do processo.

Percebi a pertinência de minha escolha metodológica no “jogo de papéis” que se sucedia,

A confrontação permanente entre o autor potencial de uma vida (minha vida) e o ator sociocultural que ouvimos, lemos e com quem falamos no trabalho biográfico de maneira muitas vezes não consciente ou confusa pode ser responsável pela maior tomada de consciência oferecida pela abordagem Histórias de Vida (JOSSO, 2004, p. 152).

Uma tomada de consciência que conduz a estranheza de si, uma vez que

³⁸ Aqui entendida como o referencial orientador do profissional, do cidadão e da pessoa na construção de uma sociedade solidária, justa e digna para todos.

³⁹ Mobilizei aqui todo meu inventário de conhecimentos e saberes, em especial aqueles acumulados ao longo do processo do curso de mestrado, que podiam me nortear mais claramente em relação às possibilidades e os limites de um pesquisador.

⁴⁰ Refiro-me aos valores mobilizados neste processo: aqueles que fortemente me orientavam e aqueles que eu imaginava eram pertinentes ao entrevistado. Uma “negociação” entre valores pessoais e coletivos que resultaram em uma conduta consciente e respeitosa.

[...] ao jogar com as confrontações dos atores, autores e leitores, cria-se um espaço-tempo novo que introduz o distanciamento indispensável para a emergência de uma nova posição limite. É uma mudança de ponto de vista sobre si por meio de uma reapropriação de si mesmo como ator, autor e leitor de nossa própria vida (JOSSO, 2004, p. 153).

Estimuladas por suas próprias falas e buscando referências em suas narrativas iniciais, os docentes protagonizaram um momento importantíssimo desta pesquisa, na medida em que realizaram uma confrontação entre todos os personagens que os constituem – o ator, o autor e o leitor –, dentro de um contexto específico. Foi possível trazer à consciência elementos que os identificam como autores potenciais de suas vidas. Um momento no qual “se está atento às idéias, representações e valores que nos orientam tanto nos atos mais banais como nos momentos de rupturas, de novas orientações, de escolhas a fazer” (JOSSO, 2004, p. 152).

5 A FOTOGRAFIA EM CORES — ANÁLISE DOS DADOS

A vida é uma experiência. Quanto mais experiências você tiver melhor.

Ralph Waldo Emerson⁴¹

Partindo do pressuposto de que toda forma de atividade em qualquer circunstância requer sempre variáveis a serem geridas, em situações históricas sempre em parte singulares (SCHWARTZ, 1996, p. 151), avançamos nessa investigação buscando desvelar os valores que orientam a atividade de trabalho docente.

Inserida em uma sociedade envolvida em debate de normas, debate de valores, vivenciando crises nas relações entre as dimensões econômica, política e jurídica tanto quanto com o mundo do trabalho, a atividade de trabalho docente, porquanto atividade humana, em sua dimensão mais elementar, também constitui-se em um debate de normas e valores. Um debate no qual se confrontam e se conformam, em uma relação dialética, valores mercantis e valores do polo do político, configurando, de acordo com os pressupostos ergológicos, a existência de dois polos cuja compatibilidade é mal discernida. São eles: o polo mercantil, orientado pelos valores de mercado, também chamado de polo dos valores dimensionados, pois está inserido em um contexto de trocas, característico das sociedades capitalistas, e o polo do político ou polo dos valores não dimensionados, pois são valores não mensuráveis em padrões quantificáveis.

Como exemplo desses últimos, podemos citar o bem-estar da população, seus acessos aos cuidados, o desenvolvimento da cultura, o bem viver em um ambiente cotidiano – urbano ou rural –, mas sobretudo em um ambiente hoje planetário que seja aceitável (SCHWARTZ, 2007, p. 249-250).

A interação entre estes dois polos apresenta relações problemáticas, na medida em que os valores de um estão sendo trabalhados pelos valores do outro. Uma interação que se

⁴¹ Escritor, filósofo e poeta, nasceu em 25 de maio de 1803 em Boston e morreu em 27 de abril de 1882, em Concord, Massachusetts. Desenvolveu a filosofia transcendentalista, exposta em obras como *Natureza*, *Ensaio sobre a Sociedade e o indivíduo*. O transcendentalismo é para Emerson, um esforço de introspecção metódica para se chegar além do "eu" superficial ao "eu" profundo, o espírito universal comum a toda a espécie humana.

estabelece desde o mais local na atividade ao mais global na escala da sociedade. (SCHWARTZ, 2007, p. 250).

Para a Ergologia a assunção da existência destes dois polos unicamente não possibilita a visualização das matrizes de tensão, das matrizes de história e das dialéticas que podem se constituir a partir dessa relação.

Também não fica muito visível por quem são vividos estes conflitos entre os dois pólos, em quais circunstâncias são vivenciados – e como estas circunstâncias fazem com que a forma pela qual os que vivem a história submetem-se ao peso destes dois pólos ou como os aceitam, como podem se apropriar disso, enfim, como tudo isso pode verdadeiramente deflagar uma dialética entre os dois primeiros pólos e fazer história (SCHWARTZ, 2007, p. 252).

Desta forma, a Ergologia sugere-nos a incorporação de um terceiro polo, o polo das “dramáticas de uso de si” ou dos debates de normas, ou daquilo que poderíamos chamar de gestões “do” e “no” trabalho; a elaboração de um espaço de três polos, em que seja possível a compreensão dos processos históricos decorrentes desses debates.

Este polo das gestões, colocado em um primeiro plano em relação aos outros dois, tem o objetivo de mostrar que a história não se faz unicamente em função do confronto direto entre o polo do político e o pólo de mercado. É necessário que se acrescente a esse processo o polo da atividade humana, pois, sem a participação ativa da pessoa, a história é vista como uma mecânica.

Sem esse pólo das gestões, não se sabe muito bem quem pensa, quem sofre, quem quer mudar, e onde é o lugar dos debates de normas e de valores. Na ausência de um tal pólo, ficamos em apuros, pois sustentamos que “existe uma história que se faz, ali”, mas não sabemos quem a faz – ou então ela se faz sem nós, o que é uma maneira um pouco mecânica de transformar qualquer coisa que está na gênese humana, e por consequência, se opõe ao puramente mecânico (SCHWARTZ, 2007, p. 255) (aspas do autor).

Em face dessa perspectiva, busca-se identificar, nas dramáticas vivenciadas por esses docentes, no seu cotidiano de trabalho, as escolhas, muitas vezes feitas de maneira inconsciente, que revelam a intensidade de uso que fazem de si mesmos, desvelando saberes e valores determinantes de sua singularidade.

As micro-escolhas do uso de si que revelam todo estudo microscópico dos atos de trabalho fazem evidentemente aparecer de qual ponto esse “si” se utiliza ele mesmo e, por consequência, se forma como indivíduo em função de laços, de antagonismos de potencialidades de vida que as relações sociais engendram na sua própria história (SCHWARTZ, 2000, p. 45) (aspas do autor).

É a partir destas microescolhas, resultantes de um constante debate de normas e de valores – as dramáticas da atividade –, que esse docente estabelece as relações entre o mais individual e particular de seu ser até o mais global da sociedade. Tensões dialéticas que, visualizadas a partir da triangulação feita entre os polos da gestão, do mercado e da política, dá visibilidade à escolha, difícil de fazer ou difícil de articular, entre uma maior ou menor intensidade do uso de si – uso de si por si mesmo ou uso de si por outros.

É justamente nessa maior intensidade de uso de si por si mesmo que reside aquilo que a Ergologia chama de motivação, pois

O que será sua motivação se, em um determinado momento, o uso de si pelos outros obscurece sua capacidade de “desanonimar” o meio, de fazer valer ali algumas normas de vida, alguns tipos de relações pessoais com as pessoas com quem você tem afinidade, alguns desenvolvimentos de suas próprias competências, algumas escolhas de valores de “viver juntos”, se você se sente na incapacidade crescente de fazer valer isso tudo? (SCHWARTZ, 2007, p. 197) (aspas do autor).

A articulação entre essas categorias da Ergologia – valores dimensionados e não dimensionados e usos de si – é o fio condutor que deu forma e conteúdo para a análise das entrevistas realizadas.

Procedo, a seguir, a análise dos dados com base no material empírico composto pelas entrevistas narrativas (item 4.3), pelas transcrições (item 4.4), pelo conteúdo relativo às devoluções (item 4.5) e pelo material obtido por ocasião da confrontação – gravação (item 4.6).

* *

*

5.1 AS NARRATIVAS

5.1.1 A emergência do uso de si

A Ergologia aponta para o fato de que trabalhar não é simplesmente um ato de submissão a procedimentos prescritos nem tampouco se restringe à mera execução de tarefas. Quando trabalhamos é necessário, sim, que sigamos certos protocolos, no entanto, trabalhar é muito mais que executar aquilo que foi antecipadamente pensado sobre a atividade. Trabalhar é também colocar em ação um patrimônio pessoal, na medida em que toda a atividade humana e o trabalho se inserem nessa categoria, pressupõe implicação do sujeito.

Na medida em que damos maior visibilidade à presença desse patrimônio humano na atividade de trabalho, conseguimos “isolar uma entidade que não é muito clara, mas que se pode chamar de sujeito, no coração mesmo do trabalho, sem o qual não há trabalho, sem o qual nada acontece” (SCHWARTZ, 2007, p. 191).

No trabalho, esse sujeito interage com um universo multifacetado, pois, além de ser um ambiente de trabalho, é também um ambiente técnico, um ambiente humano, um ambiente cultural. O meio de trabalho é um meio difícil de ser totalmente descrito na sua complexidade e é por essa razão que a Ergologia diz que ele é sempre mais ou menos infiel, na medida em que jamais se repete exatamente de um dia para o outro, ou de uma situação de trabalho para outra.

O sujeito precisa, portanto, achar maneiras de lidar com as situações imprevistas desse meio infiel, uma vez que as prescrições não dão conta de antecipar todas as respostas. É preciso gerir essa infidelidade e essa gestão não pode ser feita por meio de uma simples execução. Ela precisa ser acionada, mediante a utilização de um capital pessoal de capacidades, de recursos, de escolhas, ou seja, é preciso fazer uso de si.

Sempre haverá momentos nos quais as normas antecedentes não darão conta da complexidade dos processos que se desenvolvem na atividade de trabalho, razão pela qual o sujeito terá de arbitrar, escolher, decidir a melhor maneira de preencher essas deficiências de normas. “Cada pessoa vai tentar lidar com as lacunas ou as deficiências a seu modo, pois ela não pode fazê-lo de maneira padronizada, ela o faz com sua própria história, seus próprios valores” (SCHWARTZ, 2007, p. 192).

O DOC1 ao falar sobre sua trajetória de trabalho docente comenta sobre as constantes negociações que faz com seus alunos

As negociações com os alunos dependem de turma para turma. Porque a Universidade prega: humanismo social cristão; esse é o foco. O que nossos alunos entendem por humanismo social cristão; o que, que cada um entende por humanismo e o que se entende por cristão. De minha parte, do meu entendimento, não sei se mudei muito nesse sentido, ainda procuro pautar minha prática nesse mesmo enfoque. Tem épocas que é mais difícil, outras épocas nem tanto como é que se faz isso?

Fica evidente a dramática vivenciada por essa docente pelo questionamento que faz ao final de sua fala. Trabalhando com grupos distintos, em momentos diferenciados, em situações sempre singulares, ela precisa fazer escolhas, decidir como conduzir seu trabalho. Segundo seu relato, o único ponto concreto de referência para uma tomada de decisão situa-se naquilo que a Universidade prega como princípios. A partir dessa prescrição, ela precisa lançar mão de todo um patrimônio humano, precisa fazer uso de si para arbitrar, para decidir.

Assim, cada momento de escolha será sempre um momento de arbitragem no qual o sujeito vivencia uma dramática. A dramática do uso de si, na medida em que sempre haverá uma tentativa de esboçar um meio de vida no trabalho que esteja mais de acordo com as próprias convicções e normas de vida desse sujeito.

São escolhas sempre difíceis de se fazer, pois

Há uma dialética muito profunda que não é constitutiva de você, mas que o trabalha profundamente, nesse modo pelo qual, escolhendo esse ou aquele procedimento ou modalidade de ação, você escolherá, de uma certa maneira, a relação com os outros ou o mundo no qual você quer viver (SCHWARTZ, 2007, p. 194).

A decisão nem sempre consciente por uma maior ou menor sujeição às normas antecedentes⁴², sejam elas explícitas ou ocultas, objetivas ou subjetivas, é o que vai deflagrar essa dramática em que não existe execução, mas uso, uso do corpo, da inteligência, da saúde: de um “corpo si”. Para Schwartz, “a idéia de que toda atividade – todo trabalho – é sempre uso. Uso de si, mas com essa dualidade às vezes simples e ao mesmo tempo muito complicada, que é uso de si por si e pelos outros” (2007, p. 196).

⁴² Todo universo de atividade, de atividade de trabalho, é um universo em que reinam normas de todos os tipos: sejam elas científicas, técnicas, organizacionais, gestionárias, hierárquicas, quer remetam a relações de desigualdade, de subordinação, de poder – há tudo isso junto.

Essa dualidade pode ser bem visualizada no relato do DOC2. Ao falar sobre os embates que vivencia em seu trabalho em sala de aula, comenta que

Tem momentos na sala de aula que eu percebo que estou indo na contramão de todo o processo que está sendo dito. E ali eu vejo que esse é um dos embates que eu tenho: as palavras que nós usamos para categorizar o que nós entendemos por espiritualidade, por pedagogia, por epistemologia, por todo esse processo que é a construção de um licenciando que vai ter que pegar uma escola que está com tudo corroído [...]. Este licenciando, quando enxerga essas incoerências onde é que ele bate primeiro, é no professor que está ali. Então tu não pode jogar tudo fora, mas tu tem que assumir uma postura de dizer: bom, eu realmente também não concordo com isso dessa e daquela forma mas, se nós estamos aqui, algum compromisso nós temos com tudo isso. Então a gente deixa clara essa posição e mostra uma outra saída ou então... Fica nesse embate que não chega em lugar nenhum para ver quem é que cansa primeiro.

A dualidade se configura pelo uso simultâneo de si por si mesmo e de si por outros. Em um primeiro momento, a assunção a uma discordância em relação ao processo desvela a escolha pelo uso de si, na medida em que um inventário de valores pessoais ofuscou o conteúdo da norma antecedente. Em um segundo momento, acontece o reconhecimento de que a sujeição a determinadas diretrizes era necessária, uso de si por outros, pois tratava-se de uma norma prescrita. Nesse processo houve embate, tensionamento e escolhas foram feitas. Escolhas essas que fizeram valer, naquele momento, algumas normas de vida, alguns tipos de relacionamentos, algum tipo de desejo de modo de viver e de ver o mundo deflagrando uma capacidade de desanonimar o meio — a dialética por si/pelos outros vivenciada cotidianamente.

Esta perspectiva nos remete à problemática e à fragilidade do trabalho uma vez que essas duas polaridades de uso, esses dois momentos do uso de si, manifestam-se simultaneamente, a um só tempo, caracterizando um dilema, um drama — a dramática vivenciada pelo sujeito na difícil arbitragem do uso de si. Para Schwartz (2007, p. 197), compreender que não é somente o “uso de si” que está forçosamente em causa, mas uma negociação entre uso de si por si e por outros sempre a ser feita mais ou menos bem sucedida, caso contrário não haveria trabalho, ou todo mundo estaria doente.

Essas dramáticas muitas vezes não são conscientemente percebidas pelo sujeito no seu dia a dia de trabalho, mas, certamente, permeiam toda a atividade em si. Todas as escolhas serão baseadas não somente por aquilo que está prescrito, mas também pela história de vida, por uma trajetória, por vivências, experiências, saberes e, principalmente, por valores.

No nível mais micro de nossa atividade, valores que circulam na sociedade tomam forma e sentido – e reciprocamente: as questões sociais não evoluem unicamente graças à ação dos expoentes da economia e da política, mas igualmente decorre da *atividade* de cada um de nós, como fermentos de mudança. Nossas escolhas, mesmo micro, operadas no trabalho, contribuem para dar forma à sociedade em que vivemos e vice-versa (SCHWARTZ, 2007, p. 249) (grifo do autor).

Segundo essa compreensão,

Os valores, as escolhas de ser dos indivíduos, dos coletivos, dos grupos humanos fazem extrapolar, segundo essa ou aquela dimensão, nesse ou naquele grau, os recursos técnicos, científicos, sociais existentes, os re-combina dessa ou daquela maneira para produzir novas combinações: essas novas combinações fazem história, abrem novos horizontes, colocam novas tarefas ao conhecimento conceitual, que deve tentar compreender, desdobrar essas renormalizações operativas (SCHWARTZ, 2003, p. 9).

Nos excertos dessas duas narrativas, é latente o sentimento de angústia que permeia a atividade de trabalho. Os docentes estão expostos a um tensionamento que ora os impele a buscar uma maior “autonomia” na sua prática, uma autonomia que se materializa na resistência expressa da aceitação de determinadas normas prescritas, e ora os detém nessa tentativa, pois é necessário que se orientem por aquilo que foi determinado como norma, ou seja, um tensionamento entre a escolha sempre difícil de fazer entre o uso de si por si mesmo ou o uso de si pelos outros.

Existe um embate, um confronto entre aquilo que o meio de trabalho impõe e aquilo que move o sujeito na direção oposta ao prescrito. Fica expressa uma necessidade, mesmo que ínfima, desse sujeito de fazer valer algumas normas de vida, algumas capacidades, algumas escolhas de valores de viver juntos.

5.1.2 A teia dos valores

No âmbito do trabalho docente, essas dramáticas ficam ainda mais potencializadas, pois o fato de estabelecerem-se relações recíprocas entre seres humanos já pressupõe uma fragilidade em nível das prescrições que orientam essa atividade⁴³. É um trabalho no qual a

⁴³ Ver item 3.3.1

atividade humana não atua sobre a matéria com o objetivo de transformá-la nem sobre artefatos técnicos, manipulando-os.

O trabalho docente é uma atividade que tem seres humanos como “objeto de trabalho”. Segundo Tardif e Lessard (2005), é um trabalho interativo cuja característica essencial é colocar em relação, no quadro de uma organização – a escola -, um trabalhador – o docente - e um ser humano – o aluno - que se utiliza de seus serviços.

Ao interagirem reciprocamente em sala de aula, alunos e professores são confrontados não somente com relação a seus valores pessoais, mas também com relação aos valores da instituição, aos valores do mercado, a valores culturais, sociais, religiosos, enfim toda uma gama de valores circulantes que, inscritos ou circunscritos em nossa sociedade e em nós mesmos, influenciam decisivamente em nosso pensamento e nossa ação.

São as dramáticas do uso de si, pois “cada momento de uma confrontação entre os saberes, o ideal de saúde de um indivíduo e as coerções micro e macroscópicas são, portanto, singulares e ninguém pode substituir aquele que faz a experiência para julgar de seus limites e de seus horizontes” (SCHWARTZ, 2000, p. 48).

É na interface desses limites e desses horizontes que se situam os valores. Eles se inter-relacionam desde uma perspectiva mais globalizada até uma perspectiva do mais singular no sujeito, estabelecendo um vai e vem do microscópico da atividade ao macroscópico da vida social. Tentar compreender esse processo é o desafio a que se propõe a Ergologia, sugerindo a criação de um polo de mediação entre estes dois universos – o polo das gestões referido no início deste capítulo.

Esse espaço tripolar composto pelos polos dos valores dimensionados, não dimensionados e das gestões incorpora desde os aspectos mais globais – como aqueles que são regulados e quantificados pelo mercado e aqueles não quantificáveis e que pertencem à dimensão política – até os aspectos mais singulares da atividade humana - que dizem respeito ao uso propriamente dito do trabalho humano.

Essa triangulação pode ser visualizada no conteúdo das duas narrativas no momento em que a Universidade veio ao debate.

Se eu quiser, de fato, um processo de aprendizagem em que o sujeito vai ser autor, em que ele se sinta bem, que ele tenha prazer, eu não posso mais usar a vertente progressista. Eu tenho que usar o interacionismo, tem que achar um espaço em que ele vá comigo. Questionar, me questionar, eu possa questioná-lo e que nós sejamos parceiros. E aí entrou aquela história de ter professor tutor... quer dizer, um que faz, um que pensa; aquela coisa da separação. Aqui foi um dos grandes impasses na

forma de ver/entender o processo de ensino e de aprendizagem. Nós queríamos a partilha, o fazer em conjunto, e a Universidade, levada pela globalização (que passou a chamar de sustentabilidade) entendeu que deveríamos fazer módulos de conteúdos prontos, poderiam ser repetidos e seriam mais rentáveis (DOC2).

Articulando essa narrativa de acordo com os pressupostos ergológicos identificamos a importância da visualização de cada um dos três polos, uma forma de tornar mais nítidas as relações e intercâmbios de valores que se processam em cada um dos polos referidos.

No polo II – o do político, estão expressos os valores sem dimensão, quando, por exemplo, o docente manifesta seu desejo em proporcionar ao aluno uma aprendizagem na qual ele seja partícipe de um processo que lhe propicie a construção de conhecimento, autonomia, socialização e bem-estar.

O polo III – o do mercado, é representado pelos valores quantificáveis, identificáveis e referendados no texto por conceitos como globalização e sustentabilidade, além do vocábulo “rentáveis” que remete a um paradigma próprio das sociedades mercantis.

Já o polo I – o da gestão, incorpora a dimensão humana, pois é nele que se situa o sujeito que pensa, que formula, que decide e que age. É no universo desse polo I que acontecem os confrontos, os embates e é onde são vivenciadas as dramáticas da atividade e dos debates de normas. Fundamentalmente, esse é o polo em que as pessoas fazem a gestão, em sua atividade cotidiana, dessa famosa defasagem entre dois registros: o da antecipação e o da confrontação real (SCHWARTZ, 2007).

O polo II e o polo III têm em comum o fato de serem eles efetivamente os polos geradores das normas antecedentes, ou seja, o DOC2 está em meio a um sofrimento, na medida em que precisa escolher a melhor maneira de administrar o embate resultante do confronto entre seus valores pessoais – polo do político – e os valores da Instituição – polo mercantil.

É importante salientar que,

De uma certa forma, poderíamos dizer que o polo do político não necessita submeter-se às exigências do polo mercantil – isso nunca! – mas, ao mesmo tempo, ele produz um efeito sobre o polo mercantil para que se assegure um retorno positivo para os cidadãos que ele tem sob sua égide, ou seja, é delicado. E é tanto mais delicado quanto o polo mercantil enxergue que existem recursos e formas de poder ao nível do polo do político dos quais ele bem que gostaria de tirar proveito (SCHWARTZ, 2007, p. 252).

No polo I desse dramático debate de normas, vamos encontrar o DOC1:

Aí tem essa consciência que a gente também tem e de que forma a Universidade trabalha com a questão da globalização ou mundialização. A Universidade então enfoca a problemática na questão ecológica... a Universidade fala em sustentabilidade... o nosso aluno fala em modismos... mas os dois trazem as mesmas coisas só que o que vem da Universidade ou o que vem da alta cúpula da Universidade vem... de uma forma... já vem filtrada. Para nossa sobrevivência precisamos atuar nesse enfoque.

O professor precisa gerir essa deficiência de normas, pois não existe prescrição capaz de antever e antecipar todas as interfaces resultantes desses embates de valores. Ele precisa decidir, fazer uso de si, pois é impossível somente executar. Ele precisa recorrer ao seu capital pessoal, às suas subjetividades, àquilo que a ergologia prefere tratar por “corpo si” – “o corpo si, árbitro no mais íntimo da atividade, não é um sujeito delimitado, definido, mas uma entidade enigmática que resiste às tentativas de ser objetivado” (SCHWARTZ, 2007, p. 198).

Esse tensionamento é tão latente que chega a ser verbalizado pelo DOC1: “Eu preciso me adequar ao que a Universidade está definindo, pensando bem, preciso ver o que ela pensa sobre e como é que isso chega à minha sala de aula”.

Entre as ingerências que ocorrem entre os polos II e III, emerge o sujeito na sua singularidade, ali, no micro universo de sua atividade de trabalho, desanonimando e humanizando seu meio. “Claro que eu não vou fugir totalmente dos valores definidos pela Universidade... nem dos meus. [...] Me sinto comprometida em primeiro lugar como professora, isso é, com meus alunos” (DOC2).

O fantasma das normas antecedentes, entendidas aqui no contexto das diretrizes que norteiam o funcionamento da Universidade ou no entendimento que esses docentes têm sobre elas, é também posto em evidência pelo DOC2:

E a partir dali então, nós temos semestralmente o início do semestre com o Reitor. A gente fica sabendo de todos os projetos, fica sabendo de todas as metas que tem. Então tu sabendo disso tu já sabe que tu como professor, tem valores ali, que tu vai ter que considerar mesmo que não sejam os que tu tens. E é dito claramente: se não é assim então tu não serve.

Nessa afirmação é clara a referência aos dois polos. Quando o professor se refere a valores que não são os dele, mas mesmo assim vai ter que considerar, está se referindo claramente à dependência das relações de trabalho que vigoram nesse sistema econômico em

que vivemos. Na medida em que depende de seu salário para sobreviver, é clara a sua sujeição a valores quantificáveis, próprios do polo mercantil e que não estão em sintonia com valores da ordem do polo do político, não passíveis de serem mensurados.

Mas, em contrapartida, não podemos isolar a Universidade apenas no universo do polo mercantil, pois, sendo uma instituição confessional jesuítica, enfrenta ela também um embate difícil de se dimensionar: no polo do político, o polo que tende aos valores não dimensionáveis do bem comum, precisa ser fiel à sua missão, à sua visão e ao seu credo; no polo do mercantil é necessário adequar-se a um mercado competitivo que lhe dê condições de sustentabilidade financeira, assegurando recursos que possibilitem contratações, pagamentos de salários, manutenção. Enfim, recursos que provejam a educação. Ademais,

Em certo sentido, se se quer assegurar o bem-estar dos cidadãos, seja qual for a escala em que nos situemos, o polo do político se diz: o bem-estar significa assegurar um emprego, ou então assegurar recursos – e assinalo estar falando de nossas sociedades nos dias de hoje [...]. Ora, nas sociedades mercantis, tais como as que vivemos, tornar reais tais objetivos passa, não de forma exclusiva, mas de forma significativa, pelas empresas que operam no território e que asseguram empregos (SCHWARTZ, 2007, p. 251).

É evidente a relação dialética que se estabelece no interior do próprio polo mercantil. A Ergologia ilumina-nos na compreensão de que “todos estes valores são tanto comunicantes entre si como podem em um momento entrar em oposição uns com os outros” (SCHWARTZ, 2007, p. 251). É justamente por essa razão que se estabelece um debate permanente de normas, a difícil arbitragem entre os dois polos e seus valores, heterogêneos em sua origem, mas que não deixam de se comunicar, um tendo de considerar o outro.

A potência das dramáticas vivenciadas por esses docentes está explicitamente exposta nos relatos sobre a atividade o que reforça a pertinência do polo I – o da gestão.

Eu diria o seguinte: se essa Instituição vai contra meus princípios... e meus valores... eu peço para sair..... peço para sair. Eu já deixei de trabalhar numa outra instituição onde eu percebi que meus valores não seriam os valores da instituição e eu não saberia como poderia gerenciá-los (DOC2).

Na atividade, é preciso haver espaço, é preciso que haja a possibilidade de “respirar”, pois tal qual uma função vital, o sujeito precisa encontrar uma maneira de “viver com saúde”. “É preciso haver um espaço em cada espaço para ser pessoa e ser pessoa significa poder ser

criativo e esse poder ser criativo é o mais positivo que nos identifica como seres humanos” (DOC2).

Mas não adianta, tu tem que dar um espaço, tu tem que respirar, tu tem ainda que aproveitar a possibilidade de ter com quem conversar sobre isso, de chamar a atenção sobre essas coisas para ver se eles também conseguem enxergar o outro lado e não o único que está sendo mostrado pela mídia, por todos os processos sabe (DOC1).

Ambos os relatos foram dados fazendo referência ao espaço da sala de aula, ou seja, esses docentes buscam, nesse ambiente, alternativas para amenizar o impacto gerado pelo constante debate de normas que permeia a sociedade em seu aspecto mais global e que, conseqüentemente, influenciam nas diretrizes da Instituição. É um confronto entre valores de dimensões múltiplas que precisa ser administrado por cada um desses trabalhadores de forma a dar sentido ao seu trabalho, humanizando-o; um conflito que até abre margem a negociações, mas tem seus limites bem delineados por valores afins ao polo do político.

“Claro que a gente evolui dentro dos próprios valores e não é mais tão rígida em algumas coisas, faz-se consensos, mas no fundo o valor da questão é a ética e essa não se pode perder. A questão ética define os valores da gente” (DOC1).

Na relação que estabelecem em sala de aula com seus alunos também acontecem essas dramáticas. No entanto, ao falarem sobre essas situações, esses docentes mostraram-se mais “flexíveis” à possíveis negociações, o que não foi suficiente para ocultar o sofrimento que essas flexibilizações causam.

Então nesse espaço assim que eu chamo de espiritualidade é a questão de ver no meu interno o que é que tem sintonia e possibilidade com os sujeitos alunos com quem eu estou mais próxima. Então eu procuro ver como eles entendem o mundo, como eles, que conceitos eles tem do contexto que eles vêm, dessa profissão que eles estão fazendo. E aí ali a gente procura aproximar compreensões. Houve um tempo que eu achava que tinha que doutrinar. Agora eu acho que com a idade a gente vai ficando um pouco mais sábia, se isso é sabedoria né? Para mim as vezes eu chamo isso de desistência e fico sentida inclusive com essa desistência, sabe? (DOC2).

É no polo da gestão, o polo I, que esse docente encontra “brechas”, alternativas que possam dar maior sentido e significado ao seu trabalho potencializando mais o uso de si por si mesmo. Em outras palavras, é dar mais visibilidade aos valores que, para ele, são fundantes, independentemente daqueles valores que estejam, em nível mais global, orientando a

sociedade. Esse esforço de potencialização no sentido de um maior uso de si por si mesmo, ao mesmo tempo que o autoriza mais como ser humano, como cidadão, também revela um drama, o dramático embate que ocorre internamente com esse professor que procura fazer valer um modo de viver, de conviver com os outros que vai na contramão do individualismo característico das sociedades mercantis de hoje.

Quanto mais se diversificam as situações de vida e de trabalho sob o efeito do movimento do capital, das transformações nas maneiras de produzir, da crise, mais o político deve permanecer idêntico a si mesmo, como garantia de uma cidadania abstrata, expressão e definição do geral, gestão do interesse comum, e ao mesmo tempo mais deve também tornar-se experiência, aprendizagem, e agente de circulação de valores entre micro e macro, local e global (SCHWARTZ, 1996, p. 156).

Como que aprisionados por essa teia complexa de valores inscritos e circunscritos em cada sujeito, de forma singular, nos grupos e na sociedade, de forma mais global, esses docentes enfrentam o desafio de fazer história. Uma história que não pode ser construída se em nossas análises não incorporarmos essas dramáticas de uso de si que estão relacionadas desde o mais global até o mais individual.

* *

*

5.2 A CONFRONTAÇÃO

5.2.1 A emergência do uso de si na teia de valores

“Um dos meus maiores embates foi daquilo que eu sou e penso pessoalmente e daquilo que me era colocado que a Instituição queria seguir” (DOC2).

Com esse depoimento inicia-se a fase da confrontação das narrativas. Frente a frente, os docentes dispuseram-se a confrontar suas ideias a partir dos relatos obtidos na primeira fase desse processo. Não foi possível a troca do material entre uma e outra, razão pela qual essa confrontação foi incitada por uma pergunta inicial que desafiava os entrevistados a posicionarem-se em relação à leitura que haviam feito de seus próprios relatos. O desafio consistia na identificação de momentos, ao longo de suas trajetórias, que haviam representado embates e de que forma a questão dos valores permeava esses confrontos.

Embora essa confrontação tenha abordado aspectos variados, a tônica da discussão centrou-se nos embates que esses professores enfrentam em relação às prescrições Institucionais, como demonstram os excertos abaixo.

Se eu olho para a Pedagogia Inaciana e olho para aquilo que o processo, vou chamar de tecnológico, mas não é o tecnológico é a compreensão de empresário que tem ali, que tem que dar lucro, que necessariamente precisa ser assim, isso me incomoda muito [...], isso para mim é o pior embate (DOC2).

No fundo eu vejo que uma instância maior tem boas intenções, ao menos quando a gente ouve falar. Agora os executores nem sempre representam, talvez, o que a Instituição como sua máxima propõe. E a gente fica nesse meio caminho que muitas vezes não entende o que é dito pelo que é vivido (DOC1).

O embate é identificado por meio do confronto que vivenciam esses docentes entre os valores de uma instituição jesuítica e os valores próprios de um mercado fortemente marcado por relações mercantis. Segundo a Ergologia, são os valores dimensionados e os sem dimensão coabitando em um mesmo espaço e aos quais estes professores precisam se adequar. As grandes questões são: Como administrar essa tensão? Como isso interfere na atividade de trabalho desse docente? Qual o impacto na saúde desse sujeito? Qual é a medida do uso de si por si mesmo ou de si pelos outros que esse trabalhador “autoriza”?

Essas são questões que, além de estarem presentes nas narrativas iniciais, estimularam a confrontação, uma vez que foram retomadas pelos próprios docentes no momento da discussão, desvelando sofrimentos, angústias e dramas e remetendo-nos às emoções de um sujeito em atividade. “As arbitragens na atividade dão um papel às emoções, mas se referem, sobretudo, a debates de valores. É preciso colocar em dia esses debates, úteis na construção de nossa existência coletiva” (SCHWARTZ, 2007, p. 203).

Foi justamente essa oportunidade de colocar em dia os debates o que motivou estes docentes nessa fase do processo da confrontação. A fala de um era automaticamente complementada ou potencializada pela de outro, demonstrando uma “necessidade” de falar, de dividir essas dramáticas que, vivenciadas, quase que num plano do exclusivamente individual, ganham amplitude quando socializadas.

Nesse processo eu percebo que um dos principais embates aqui, e isso tenho certeza que em qualquer lugar porque eu já passei por outros, é sempre o mesmo: o quanto tu consegue te aproximar daquilo que aquele espaço que tu estás quer de ti, se isso está claro e se tu tens condições, de apesar de pensar diferente, fazer aproximações nesse processo. Isso é uma das marcas muito grandes que a Unisinos sempre me colocou (DOC2).

É contundente a necessidade desses professores em se manterem fiéis aos seus princípios e valores. Valores estes que estão sempre em confronto com os valores da Instituição, ora em sintonia, ora em dissonância. Quando em desacordo, percebe-se claramente uma potencialização no uso de si por si mesmo. O DOC2 deixa isso transparente na sua fala, quando questiona a possibilidade de uma aproximação “apesar de pensar diferente”, ou seja, é a busca no sentido de tirar do anonimato seu meio de trabalho e de, conseqüentemente, a si mesmo, fazendo valer também as suas normas de vida, seus valores.

Assim como o DOC2, o DOC1 também expressa sua dramática que traduz por “paciência histórica”,

E dentro dessa paciência histórica, esse exercício que a gente sempre está fazendo, de tentar dizer quem a gente é e em que a gente acredita. Mas as imagens formadas a respeito falam mais alto e a gente fica frente essa situação, parece que bate com a cabeça contra o muro e o muro não se abre.

Embora exista resistência, esses professores negam-se a conduzir seu trabalho totalmente influenciados e/ou direcionados pelas normas antecedentes ou pelas prescrições que a Instituição lhes coloca.

No momento em que ocorre a transposição entre o universo maior da Instituição e o espaço menor da sala de aula, esses docentes dão potência a sua voz. Reconhecem que também ali, no micro universo da sala de aula existem embates entre valores, no entanto a potencialização que fazem do uso de si por si mesmos parece amenizar essas dramáticas.

Hoje em dia quando eu vejo assim que na sala de aula, que foi uma opção que eu fiz ficar só em sala de aula, eu com os meus alunos estou aprendendo a fazer essa negociação e essa negociação durante o semestre, nesse último, se aproximou muito mais, eu consegui enxergar o lado deles, eles o meu e isso foi sendo almagamado junto, não é mais assim eu aqui e eles lá (DOC2).

Eles estão conscientes de que nesse micro universo em que atuam podem fazer alguma diferença no sentido de mostrarem para seus alunos que estes valores hegemônicos, prescritos por nossa sociedade mercantil e globalizada, podem e devem ser questionados.

O discurso já está dado, na prática as coisas estão cada vez mais penetrando sutilmente e nossas aulas, se nós não cuidarmos é um corta e cola porque todas as circunstâncias jogam para isto. Então quando tu dizes “eu preciso ser firme na minha sala de aula” é isso que nos sustenta, é isso que nos segura. Enquanto tu estás na sala de aula tu vives a Pedagogia Inaciana (DOC1).

A gestão que fazem esses professores entre os valores do polo do mercantil e do polo do político é uma gestão tripolarizada no sentido de que precisam administrar esses embates na relação entre seus valores, os valores da Instituição e os valores que emergem na sala de aula.

Quando eu ouço um discurso do Reitor, quando eu ouço um discurso de um economista, nessa sociedade em que vivemos sem a economia não se anda, agora, que existe um meio caminho dentro disso existe e eu acho que é isso que nós temos que nos exercitar (DOC1).

Esse exercício é trazido por Schwartz (2007) quando diz “meu trabalho como “uso” é atravessado pelos outros. Reciprocamente, a maneira pela qual eu trabalho diz qualquer coisa da sociedade na qual eu quero viver” (p. 194).

Questionado sobre uma possível distinção entre os embates que ocorrem entre a sua relação com os processos em sala de aula e na sua relação com as normas institucionais o DOC2 afirma que

Não tem separação entre eles porque tu não és sujeitos diferentes, tu és o mesmo sujeito, o que talvez tenha de diferente é a intensidade como isso acontece e as vezes a facilidade pela aproximação ou a distância que as coisas acontecem ou deixam de acontecer. [...] A sociedade é um ente abstrato, então a Instituição é um ente abstrato, mas ela está presente pelo sujeito que ela tem ou pelas prescrições que tu sabes que existem, que estão assinadas ou não, elas vão estar no teu status menor

mas o teu status menor tu tens condições de te aproximar mais das pessoas, de te perceber como um sujeito de relação.

A emergência desse sujeito de relação acontece justamente quando ele, ao tirar do anonimato o seu meio, por intermédio de escolhas que tendam mais para o lado daqueles valores que lhe são mais importantes, tira do anonimato a si próprio, minimizando as dramáticas e potencializando o seu ser. “Cada um procura no trabalho o equilíbrio aceitável entre uso de si requisitado e consentido. O fracasso é um sofrimento; passar pela atividade pode ajudar a ultrapassá-lo.” (SCHWARTZ, 2007, p. 200).

Abrir mão dos valores próprios, que, na sua maioria, são valores da ordem do político, em detrimento da sujeição a valores mais afins ao polo mercantil, é uma questão praticamente impensável. A fidelidade aos valores e princípios que norteiam sua atividade docente – Pedagogia Inaciana, Paulo Freire e valores da ordem do político (Ergologia) – é condição *sine qua non* para esses professores.

Eu lembro que tinha uma pessoa que dizia assim: tu tem que aprender a ter jogo de cintura. Digo, se isso é abrir mão do que eu penso eu não quero ter jogo de cintura. Mas chega um momento em que sim, não vai dizer dessa forma, mas tu vai dizendo e agindo para que as pessoas comecem a enxergar (DOC2).

No excerto acima é evidente a manobra sugerida por esse docente no sentido de não abrir mão daquilo em que acredita. Ocorre de certa forma uma negociação interna na qual uma posição mais radical é trocada por uma forma de abordagem mais branda e por um agir coerente aos valores pessoais.

Dentro dessa perspectiva está também o comprometimento com o resultado de um trabalho fortemente fundamentado nesses valores: “Estas crianças que a gente tem aí, eles não viveram e são eles que vão orientar os outros a darem aulas, a fazerem as coisas acontecerem, de que jeito se não tem vivência disso?” (DOC2).

Tudo isso que gira em torno da subjetividade, do sofrimento no trabalho adquiriu hoje uma importância enorme por razões muito fortes. É preciso levá-lo a sério, mas sem por isso se deixar paralisar por noções ou explicações que reduziriam tudo o que acontece como dramática, como renormatizações, como debates de normas... Pois é somente tentando desdobrar essas dramáticas entre o local e o global que nós podemos nos dar os meios de transformar o trabalho e principalmente aquilo que faz sofrer os homens e as mulheres (SCHWARTZ, 2007, p. 201).

Foi à luz da Ergologia que essas subjetividades foram desveladas: as “dramáticas” que se estabelecem no cotidiano de trabalho de docentes que precisam decidir, arbitrar, conduzir; os “debates de valores”, confrontos inimagináveis entre o possível de se alcançar e o minimamente necessário para se viver com saúde; o equilíbrio aceitável dos “usos de si” – entre o requisitado e o consentido –; o “sujeito” da e na “atividade” e seu “corpo si”; o “confronto” entre “valores do polo do político” e do “polo mercantil” e a “gestão” necessária ao entendimento dessa relação dialética entre estes dois polos.

Todos estes elementos foram trazidos para a análise como meio de dar sentido e visibilidade ao conteúdo das narrativas em que os docentes falaram sobre o seu trabalho. Como sugere a Ergologia, um trabalho que deve ser visto de perto, “à lupa”, do ponto de vista da atividade, para que se possam colocar os verdadeiros problemas e negociar as soluções, o que, efetivamente, aconteceu por meio do aporte das narrativas, das transcrições e da confrontação direta entre os entrevistados.

Subjetividades – Valores e usos de si no trabalho docente e a dramática dessas potências desveladas na atividade.

6 CONCLUSÃO

Ao chegar nesta etapa de um processo de pesquisa, considero necessário fazer uma reflexão profunda sobre uma trajetória que foi construída a partir de vivências muito significativas para todos de que dela participaram. São vivências tão densas que alcançam o patamar da experiência, na perspectiva de Josso (2004), uma vez que nenhum dos sujeitos que participou desse processo – pesquisados e pesquisador – conseguiu chegar nesse momento da mesma maneira em que iniciou o percurso.

Esse balanço reflexivo remete-nos a determinadas conclusões que, antes de indicarem o término dessa trajetória, significam a abertura de novas e incontáveis possibilidades de aprofundamento em torno desse estudo sobre a atividade de trabalho docente. Por esse motivo, as contribuições que estão aqui expressas são a melhor imagem que minha “câmera” pôde capturar, considerando todos os elementos que compuseram o cenário e as variáveis com as quais precisei articular minha “experiência fotográfica”.

Essa “fotografia” final tem com certeza condições de ser aprimorada, mas, antes de ter a pretensão de ser a melhor imagem, ela propõe-se a reproduzir com a maior nitidez possível a realidade focada: a atividade de trabalho docente de alguns professores no Curso de Pedagogia de uma Universidade privada e confessional.

Nesse cenário, foquei minha “lente” nos sujeitos, docentes que buscam, por meio de sua atividade, dar sentido a um trabalho que extravasa em muito a pura execução de alguma eventual prescrição. Para dar maior visibilidade aos contornos, busquei na Pesquisa Formação, na perspectiva de Josso, e na Ergologia os “holofotes” que iluminaram a paisagem e que certamente deram maior nitidez aos detalhes. E o resultado final foi revelador. Experimentei “olhar à lupa” a atividade docente, só que por intermédio do que os professores narraram sobre a atividade de trabalho e com a contribuição de minhas memórias, minhas próprias narrativas sobre o que vi e vivi com esses professores em sua atividade real de trabalho. Assim, meu olhar para a atividade está perpassado pelas narrativas deles e minhas da atividade.

Já no processo de aproximação aos sujeitos surgiram elementos bastante instigantes, pois, nas entrevistas individuais, mostraram-se muito participativos, ávidos por compartilhar comigo as vivências e experiências mais significativas de sua trajetória de trabalho docente na

Instituição. Essa implicação com o processo confirmou-se, no momento em que foram colocados frente a frente com o objetivo de retomarem suas falas, após uma leitura reflexiva das transcrições das entrevistas, e intercambiarem ideias.

A metodologia de Pesquisa Formação foi de fundamental importância nessa etapa do processo, uma vez que foi por intermédio dos seus princípios que consegui acessar ao material empírico fundamental de investigação. Estimular os docentes a falarem sobre o seu trabalho e, em seguida, fazer a devolução de seus relatos de forma escrita, gerou um processo autorreflexivo que potencializou o momento da confrontação entre os dois sujeitos de pesquisa. Essa potencialização ficou materializada no conteúdo das falas que abordaram de forma ainda mais “intensa” os elementos significativos da primeira entrevista. Perseguir, em termos metodológicos o encontro subjetivo e intersubjetivo de narrativas sobre a atividade de trabalho dos docentes permitiu confirmar a riqueza da metodologia da pesquisa formação na perspectiva de Josso para chegar mais perto da atividade de trabalho desses docentes.

Além de permitir a coleta desse material, que foi a base empírica das análises contidas nesta pesquisa, a metodologia ativou um processo reflexivo que foi considerado pelas pessoas entrevistadas como uma oportunidade de reverem aspectos de suas práticas. Além da identificação com o processo metodológico, houve aprendizagem (afirmado pelos entrevistados) o que confirmou a potencialidade da metodologia adotada para transformar vivências em experiências; nesse caso, aprender com as vivências mediante a confrontação com suas próprias narrativas e com as narrativas de outra pessoa no diálogo intersubjetivo. Assim, pelos resultados obtidos, senti legitimada a escolha metodológica de Pesquisa Formação (JOSSO, 2004), pois, além de me subsidiar os meios – produção de material concreto para pesquisa –, atingiu aos fins a que se propõe – processos de formação.

De posse desse denso e rico material empírico busquei identificar nas falas produzidas sobre a atividade de trabalho docente os indícios que pudessem remeter-me às duas categorias centrais da abordagem ergológica enfocadas nessa investigação: “usos de si” e “valores”.

A Ergologia foi a base teórica que deu suporte ao estudo, no qual me interessavam, *a priori*, os valores que emergiam de determinadas práticas docentes e que, no meu entendimento, eram singulares na sua proposta⁴⁴. Foi somente *a posteriori* que a categoria “usos de si” foi incorporada à pesquisa, uma vez que percebi sua pertinência na relação direta com a categoria dos valores.

⁴⁴ Ver item 4.1

Foi por meio da análise profunda das falas sobre o trabalho docente que pude identificar um dos maiores embates por que passam os professores entrevistados. São embates entre valores de dimensões distintas e que, no dia a dia de sua atividade, confrontam-se e/ou conformam-se, dependendo da intensidade com que são acionados pelo e no sujeito.

Em uma elaboração ergológica tripolar, identifiquei o docente em atividade de trabalho no polo I, o da gestão, em uma situação conflituosa entre a difícil arbitragem entre os valores do polo mercantil (dimensionáveis) e os valores do polo do bem comum, do político (não dimensionáveis). Essa visão foi processada a partir da análise de falas que desvelam a difícil tarefa desses professores em terem de “acatar” determinadas normas da Universidade que não condizem exatamente com a maneira como eles pensam. De acordo com essa visão, a Universidade polariza suas prescrições com base no polo mercantil, secundarizando ou, até mesmo, ignorando o polo do político (visão, missão, credo).

Ainda segundo essa análise, essa visão está em completo desacordo com princípios desses docentes que, no seu entendimento e na sua prática, privilegiam o polo dos valores não dimensionáveis em detrimento dos valores do polo mercantil.

No entanto, ao mesmo tempo em que esses sujeitos mostram-se irredutíveis em abrir mão daquilo em que acreditam, admitem a “necessidade” que têm de se adequarem a determinadas prescrições de natureza mercantil visto que, vivendo em uma sociedade hegemônica por um *ethos* capitalista, precisam encontrar formas de sobreviver. Por outro lado, também admitem que a própria Universidade esteja vivenciando um conflito, na medida em que os pressupostos jesuíticos da Pedagogia Inaciana estejam em desacordo com os princípios pertinentes a modelos de competitividade, próprios de um mercado no qual está inserida essa Instituição e que também precisa “sobreviver”.

Essas falas também revelam que, quando confrontados com esses mesmos embates no microuniverso de sua sala de aula, na relação direta com os alunos, existe uma maior flexibilidade em relação à gestão das escolhas pertinentes ao polo I, uma vez que esses docentes sentem-se mais “livres” para estabelecerem negociações em que possam deixar absolutamente explícitos seus princípios e valores.

Apesar de sentirem-se ofuscados e quase impotentes na relação de forças que se estabelece entre a realização do trabalho real, parte de sua atividade, e o universo macro da sociedade e da Instituição, saem do anonimato fazendo emergir na sua atividade de trabalho, no microuniverso da sala de aula, aquilo que consideram ser os valores fundantes de uma sociedade mais ética, mais justa e igualitária. É na gestão desses embates e confrontos que se

estabelecem em dimensão microscópica que fica potencializada a força dessas práticas. Fundamentadas em valores afins ao bem comum – polo dos valores não dimensionados –, colocam em evidência a premência que esse sujeito tem de, por intermédio do seu trabalho, buscar novas alternativas para essa sociedade mercantil fundamentada basicamente em valores dimensionados.

Sob a perspectiva de uma visão ergológica, esses docentes enfrentam no cotidiano de seu trabalho um sofrimento, uma dramática, pois, além de lidar com a constante variabilidade de um meio infiel, ainda precisam decidir, arbitrar, buscar o equilíbrio aceitável entre o uso de si requisitado e o uso de si consentido. Um uso de si que é determinado por escolhas que são arbitradas por valores de dimensões antagônicas.

No entanto, essa investigação deu visibilidade àquilo que a Ergologia diz sobre a problemática relação entre essas duas dimensões de valores – os dimensionados e os sem dimensão, na medida em que tornou nítida a correlação entre eles, tanto na esfera verticalizada de nossa sociedade – relação e interação entre macro e micro –, quanto na esfera horizontalizada das relações – os debates que acontecem, por exemplo, entre o próprio docente e os valores que o orientam ou os debates que ocorrem dentro da própria Instituição que vê confrontados valores dimensionáveis e não dimensionáveis a um só tempo.

Talvez a grande conclusão a que chego ao término desta investigação é a de que, definitivamente, é preciso abandonar o paradigma das dualidades – do bem e do mal, do positivo e do negativo, do materialismo e do humanismo, do capitalismo e do socialismo. Abandonar paradigmas que nos deixem aprioristicamente aprisionados a conceitos que não aproximam, mas que distanciam e que buscam enquadrar a atividade singular a conceitos pré-estabelecidos que generalizam.

O estudo da atividade de trabalho docente em uma Universidade privada confessional, sob uma perspectiva ergológica, desvelou a potência crítica que possuem esses docentes. Mesmo sob a pressão de uma sociedade fortemente marcada pelas relações de produção, hegemonicamente gerida pelo capital, buscam, mediante seu trabalho, humanizar um meio tendente à desumanização, socializar espaços tendentes ao individualismo, promover a conscientização indivíduos que estão se moldando segundo paradigmas massificadores.

Não se trata aqui, reafirmo, do entendimento de que tudo no capital seja desprezível e de que tudo que seja da esfera do bem comum prescindia do capital. Como relatou um dos docentes entrevistados: “que existe um meio caminho dentro disso, existe, e eu acho que é isso que nós temos que nos exercitar”.

O difícil exercício de articular as dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais e tantas outras que, de certa forma, encontram-se separadas em nossa forma de pensar e de agir. É preciso relacionar essas dimensões entre si na compreensão de que existe uma circulação de valores que se interpenetram desde o micro até o macro, interagindo entre si. Um exercício que vá ao encontro de alternativas capazes de dar conta de toda a complexidade que compõe esse universo do homem, da sua educação e do seu trabalho.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Produção de saber em situação de trabalho: o trabalho docente. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, jan./jun. 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 203-229

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CUNHA, Daisy Moreira. Saberes, qualificações e competências: qualidades humanas na atividade de trabalho. In: 28. Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu. **Anais**. Caxambu: ANPED, 2005.

CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA 1220 e 1224. Currículo 2. São Leopoldo: Unisinos, 2007.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1227-1249, set./dez. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. As histórias de vida abrem novas potencialidades às pessoas. Entrevista com Marie-Christine Josso. **Associação Direito de Aprender**. 5 out 2008. *On-line*. Disponível em: <<http://www.direitodeaprender.com.pt/index>>. Acesso em: 17 jun. 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia: Reflexão Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 74-80, 2007.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. Gestão do trabalho docente: o "dramático" uso de si. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 157-169, 2009.

PERFIL INSTITUCIONAL. São Leopoldo: Unisinos, 2006. Disponível em: <<http://www.unisinos.br>>. Acesso em: 23 fev. 2010.

SAVATER, Fernando. **A importância da escolha**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2004.

SCHWARTZ, Yves. O trabalho numa perspectiva filosófica. In: NOZAKI, Izumi (Org.). **Educação e trabalho: trabalhar, aprender, saber**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

_____. Trabalho e uso de si. In: **Revista Pro-Posições**. Unicamp, v. 1, a. 5, n. 32, p. 34-50, jul 2000.

_____. Trabalho e valor. In: **Revista Tempo Social**. USP, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 147-158, out. 1996.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (Orgs.). **Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana**. Niterói: EdFF, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.