

O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas

Maurice Tardif*

Resumo:

O objetivo desse texto é repensar a natureza da pedagogia e, conseqüentemente, do ensino no ambiente escolar. Pretende-se mostrar como a análise do trabalho dos professores, considerado em seus diversos componentes, tensões e dilemas, permite compreender melhor a prática pedagógica na escola. Este texto está dividido em quatro partes. A primeira, propõe uma definição da pedagogia baseada na análise do trabalho docente, procurando ao mesmo tempo identificar certas conseqüências conceituais importantes. A segunda, aborda o estudo do processo de trabalho dos professores do ponto de vista das finalidades, do objeto e do produto do trabalho. A terceira parte tenta definir a natureza das tecnologias do ensino e o seu impacto sobre a pedagogia. Enfim, a quarta e última parte analisa o papel dos professores no processo de trabalho escolar e certas implicações de sua atividade profissional. Por meio desses diferentes aspectos, propomos uma definição da pedagogia enquanto "tecnologia da interação humana", colocando em evidência, ao mesmo tempo, a questão das dimensões epistemológicas e éticas subjacentes ao trabalho com o ser humano. Pretendemos, assim, contribuir para a elaboração de uma teoria do trabalho docente e da pedagogia.

Palavras-Chave: Pedagogia; ensino; trabalho docente; professores; interação; teoria da ação

Abstract:

The objective of this paper is to re-think the nature of pedagogy and, consequently, the nature of school teaching. The intention is to show how the analysis of teachers' work, from the point of view of its different components, tensions, and dilemmas, allows for a better understanding of the schools' pedagogic practice. This paper is divided into four parts. The first part proposes a definition of pedagogy based on the analysis of teachers's work, trying, at the same time, to identify certain important conceptual consequences. The second, approaches the study of teachers' work process from the point of view of its purposes, object and product. The third part tries to define the nature of teaching technologies and their impact upon pedagogy. The last and fourth part analyses the role of teachers in the process of school work and a number of implications of their professional activity. Through these different aspects, we propose a definition of pedagogy as "human interaction technology", emphasizing, at the same time, the question related to the epistemological and ethical dimensions that underly the task of working with human beings. We intend, thus, to contribute to the construction of a theory of teachers' work and pedagogy.

Key-words: Pedagogy; teaching; teachers' work; teachers; human interaction; action Theory

* Prof. titular da Universidade de Montréal e diretor do Centre de Recherche Interuniversitaire pour la formation et la profession enseignante (CRIFPE)
E-mail: maurice.tardif@umontreal.ca

Existem, atualmente, instrumentos conceituais e metodológicos bem elaborados que possibilitam analisar o trabalho de um modo geral e o trabalho docente em particular. Nos Estados Unidos, desde o início da década de oitenta, milhares de pesquisas foram realizadas diretamente nos estabelecimentos escolares e nas salas de aula, no intuito de estudar *in loco* o processo concreto da atividade profissional dos professores. No Brasil, sobretudo a partir do início dos anos 90, a pesquisa educacional passou a vislumbrar, na sala de aula, um espaço rico em possibilidades de investigação¹. Um número cada vez maior de pesquisadores da área da educação tem ido regularmente às instituições escolares observar e analisar as atividades cotidianas dos trabalhadores do ensino. Pode-se dizer que estamos muito longe das antigas abordagens normativas ou experimentais, e mesmo behavioristas, que confinavam o estudo do ensino às variáveis medidas em laboratório ou, ainda, a normas oriundas da pesquisa universitária desligada da prática da atividade docente. Na Europa, e também no Brasil, todo o campo da Ergonomia encontra-se atualmente em pleno desenvolvimento². Essa disciplina fornece agora, aos pesquisadores, dispositivos de análise bastante apurados para estudar o trabalho dos atores na própria escola³. Por outro lado, a Sociologia do Trabalho, a Sociologia das Profissões e a Sociologia das Organizações já abandonaram há muito tempo o conforto de lidar apenas com o pensamento teórico e passaram a desenvolver também pesquisas de campo. Podem ser igualmente associados a essas contribuições vários trabalhos na área da Psicologia, consagrados ao estudo do "pensamento dos professores" (*teacher's thinking*)⁴ e de suas crenças e saberes, bem como no campo da Antropologia e da Etnologia da Educação. Em suma, existe hoje uma sólida base de conhecimentos para se estudar o trabalho dos diferentes agentes do meio escolar, de um modo geral, e mais especificamente dos professores.

O objetivo almejado aqui é usar os diferentes recursos conceituais e empíricos proporcionados por esses numerosos trabalhos para tentar repensar a natureza da pedagogia e, conseqüentemente, do ensino no ambiente escolar. Pretende-se mostrar como a análise do trabalho dos professores, considerado em seus diversos componentes, tensões e dilemas, permite compreender melhor a prática pedagógica na escola.

Este texto está dividido em quatro partes. A primeira, propõe uma definição da pedagogia baseada na análise do trabalho docente, procurando

¹ Ver Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos).

² Ver, por exemplo, os seguintes trabalhos: Amalberti et alii, 1991; Cazamian, 1987; Leplat, 1992; Theureau, 1992. No Brasil: Vidal, 1990.

³ Ver, por exemplo, os trabalhos de Durand, 1996 e de Messing et alii, 1994

⁴ Cf. Calderhead, 1996; Tochon, 1993.

ao mesmo tempo identificar certas conseqüências conceituais importantes. A segunda, aborda o estudo do processo de trabalho dos professores do ponto de vista das finalidades, do objeto e do produto do trabalho. A terceira parte tenta definir a natureza das tecnologias do ensino e o seu impacto sobre a pedagogia. Enfim, a quarta e última parte analisa o papel dos professores no processo de trabalho escolar e certas implicações de sua atividade profissional.

Por meio desses diferentes aspectos, propomos uma definição da pedagogia enquanto "tecnologia da interação humana", colocando em evidência, ao mesmo tempo, a questão das dimensões epistemológicas e éticas subjacentes ao trabalho com o ser humano. Pretendemos, assim, contribuir para a elaboração de uma teoria do trabalho docente e da pedagogia. Propomos uma análise do trabalho dos professores em função de um modelo interativo inspirado nas teorias da ação (Habermas, 1987; Giddens, 1987; Freitag, 1989; Ricoeur, 1986, etc.), nas organizações do trabalho interativo (Cherradi, 1991; Deeben, 1970; Hasenfeld, 1986; Mintzberg, 1986; etc.) e na ergonomia do trabalho docente (Durand, 1996).

A pedagogia do ponto de vista do trabalho dos professores

Na maioria dos países ocidentais, os sistemas escolares vêem-se hoje diante de exigências, expectativas e desafios sem precedentes. É no pessoal escolar, e mais especificamente nos professores, que essa situação crítica repercute com mais força. As pessoas se interrogam cada vez mais sobre o valor do ensino e seus resultados. Enquanto as reformas anteriores enfatizavam muito mais as questões de sistema ou de organização curricular, constata-se, atualmente, uma ênfase maior na profissão docente, e também na formação dos professores e na organização do trabalho cotidiano. Exige-se, cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino.

O nosso objetivo, portanto, é mostrar como a análise do trabalho dos professores permite esclarecer, de modo fecundo e pertinente, a questão da pedagogia. Na verdade, noções tão vastas quanto as de Pedagogia, Didática, Aprendizagem, etc., não têm nenhuma utilidade se não fizermos o esforço de situá-las, isto é, de relacioná-las com as situações concretas do trabalho docente. Noutras palavras, aquilo que chamamos de pedagogia, de técnicas e de teorias pedagógicas, pouco importa a sua natureza, deve estar

arrimado no processo concreto de trabalho dos professores, para que possa ter alguma utilidade.

O perigo que ameaça a pesquisa pedagógica e, de maneira mais ampla, toda a pesquisa na área da educação, é o da abstração: essas pesquisas se baseiam com demasiada freqüência em abstrações, sem levar em consideração coisas tão simples, mas tão fundamentais, quanto o tempo de trabalho, o número de alunos, a matéria a ser dada e sua natureza, os recursos disponíveis, os condicionantes presentes, as relações com os pares e com os professores especialistas, os saberes dos agentes, o controle da administração escolar, etc. No fundo, o que a a pesquisa esquece ou negligencia com freqüência é que a escola, da mesma forma que a indústria, os bancos, o sistema hospitalar ou um serviço público qualquer, repousa, em última análise, sobre o trabalho realizado por diversas categorias de agentes. Para que essa organização exista e perdure, é preciso que esses agentes, apoiados em diversos saberes profissionais e em determinados recursos materiais e simbólicos, realizem tarefas precisas em função de condicionantes e de objetivos particulares. É portanto imperativo que o estudo da pedagogia seja sempre situado no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores. Omitir esse imperativo seria como falar de medicina, hoje, abstraindo o sistema de saúde, a indústria farmacêutica, as organizações de pesquisa subvencionada e as corporações médicas.

Por outro lado, a maioria dos discursos que hoje tratam do ensino e são veiculados pela classe política, pela mídia e pelos formadores de opinião – e freqüentemente por vários professores universitários – questiona se os professores trabalham bastante, se trabalham corretamente ou se dão um bom acompanhamento aos seus alunos. Constata-se, portanto, que a maioria das pessoas que se interessam pelo ensino fala sobretudo, e até exclusivamente, daquilo que os professores deveriam ou não deveriam fazer, ao invés de se interessar pelo que fazem realmente. Todos esses discursos mostram que o ensino ainda é, no fundo, um "ofício moral", que serve sempre de lente de aumento para as angústias e inquietações da opinião pública.

Entretanto, se quisermos compreender a natureza do trabalho dos professores, é necessário ultrapassar esses pontos de vista normativos. Com efeito, como qualquer outra ocupação, o magistério merece ser descrito e interpretado em função das condições, condicionantes e recursos que determinam e circunscrevem a ação cotidiana dos profissionais. Ocorre o mesmo com a pedagogia: é importante situar melhor essa categoria em relação às situações de trabalho vividas pelos professores.

Por outro lado, é evidente que a "pedagogia" não é uma categoria inocente, uma noção neutra, uma prática estritamente utilitária: pelo

contrário, ela é portadora de questões sociais importantes e ilustra, ao mesmo tempo, as tensões e os problemas de nossa época que se encontram vinculados à escolarização de massa e à profissionalização do magistério. Nesse sentido, não se trata de uma noção que pode ser definida científica ou logicamente. Trata-se, ao contrário, de uma noção social e culturalmente construída, noção essa na qual entram sempre ideologias, crenças, valores e interesses. É necessário, portanto, situar o lugar a partir do qual se fala da pedagogia e tentar defini-la pelo menos de maneira sucinta. A definição que propomos provém de uma reflexão sobre o nosso próprio material de pesquisa referente ao trabalho dos professores⁵. Ela pode ser enunciada nos seguintes termos:

A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a "tecnologia" utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução).

Essa definição tem o mérito de ser simples, relativamente clara e bastante geral. Ela se aplica à situação instrucional no ambiente escolar, ou seja, a uma forma particular de trabalho humano existente em nossas sociedades contemporâneas.

Ela nos diz o seguinte: aquilo que se costuma chamar de "pedagogia", *na perspectiva da análise do trabalho docente*, é a tecnologia utilizada pelos professores. Mas, qual é a importância de associar assim a pedagogia a uma tecnologia do trabalho? Lembremos, em primeiro lugar, que o trabalho humano, qualquer que seja ele, corresponde a uma *atividade instrumental*, isto é, a uma atividade que se exerce sobre um objeto ou situação no intuito de transformá-los tendo em vista um resultado qualquer. Além disso, um processo de trabalho, qualquer que seja ele também, supõe a presença de uma tecnologia através da qual o objeto ou a situação são abordados, tratados e modificados. Noutras palavras, não existe trabalho sem técnica, não existe objeto do trabalho sem relação técnica do trabalhador com esse objeto. De fato, toda atividade humana comporta uma certa dimensão técnica (Laughlin, 1989). É somente nas sociedades modernas que essa dimensão foi-se tornando progressivamente autônoma (Freitag, 1986; Habermas, 1973; Hottois, 1984, 1993). "A tecnicidade" é, portanto, inerente ao trabalho.

⁵ O que segue é uma tentativa de teorização baseada em 150 entrevistas com professoras e professores de profissão, bem como em observações em sala de aula e na análise do trabalho de professores por meio de vídeo. Uma síntese desse trabalho pode ser encontrada em: Tardif, M. e Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et professions d'interactions humaines*. Europa: DeBoeck.

Acontece o mesmo com a pedagogia: ensinar é utilizar, forçosamente, uma certa *tecnologia*, no sentido lato do termo. Noutras palavras, a pedagogia corresponde, na nossa opinião, à dimensão instrumental do ensino: ela é essa prática concreta, essa prática que está sempre situada num ambiente de trabalho, que consiste em coordenar diferentes meios para produzir resultados educativos, isto é, socializar e instruir os alunos em interação com eles, no interior de um determinado contexto, tendo em vista atingir determinados objetivos, finalidades, em suma, determinados resultados.

Todavia, como indica também essa definição, o campo próprio da pedagogia são as interações concretas entre os professores e os alunos. O ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas. *Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização.* Conseqüentemente, a pedagogia, enquanto teoria do ensino e da aprendizagem, nunca pode colocar de lado as condições e as limitações inerentes à interação humana, notadamente as condições e as limitações normativas, afetivas, simbólicas e também, é claro, aquelas ligadas às relações de poder. Em suma, se o ensino é mesmo uma atividade instrumental, trata-se de uma atividade que se manifesta concretamente no âmbito de interações humanas e traz consigo, inevitavelmente, a marca das relações humanas que a constituem. Nesse caso, pode-se dizer que o professor é um "trabalhador interativo" (Cherradi, 1990; Tardif e Lessard, 1999).

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia. Antes de ir mais adiante, porém, convém especificar um certo número de conseqüências importantes decorrentes da definição acima proposta.

➤ ***caráter incontornável da pedagogia.***

Em primeiro lugar, essa definição tem o mérito de colocar em evidência o caráter incontornável da pedagogia. Quer queira quer não, todo professor, ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos para atingir seus objetivos em relação aos alunos, assume uma pedagogia, ou seja, uma teoria de ensino-aprendizagem. Assim como não existe trabalho sem técnica, também não existe processo de ensino-aprendizagem sem pedagogia, embora se manifeste com freqüência uma pedagogia sem

reflexão pedagógica. Essa simples constatação permite invalidar a crença de certos professores (principalmente na universidade!) que pensam não estarem fazendo uso da pedagogia simplesmente porque retomam rotinas repetidas há séculos. Uma pedagogia antiga e tão usada que parece natural não deixa de ser uma pedagogia no sentido instrumental do termo.

➤ ***Pedagogia e técnicas materiais***

Essa definição também mostra que a pedagogia não se confunde, de forma alguma, com a "maquinaria" (o "hardware"), isto é, com as técnicas materiais (vídeos, filmes, computadores, etc.). Também não se confunde com as técnicas específicas com as quais é tão freqüentemente identificada: a aula expositiva, o estudo dirigido, procedimentos de ensino-aprendizagem sócio-individualizantes, procedimentos de ensino-aprendizagem socializantes, etc. Esses meios são uma parte ou elementos do ensino, e não o todo. De fato, como veremos adiante, a pedagogia, vista sob a ótica do trabalho docente, através da dimensão instrumental que é o ensino, é muito mais uma tecnologia imaterial ou intangível, pois diz respeito sobretudo a coisas como a transposição didática, a gestão da matéria — conhecimento da matéria e conhecimento pedagógico da matéria (Shulman, 1986, 1987) — a gestão da classe, a motivação dos alunos, a relação professor/aluno, etc.

➤ ***Pedagogia e disciplina ministrada***

A definição aqui proposta procura evitar também as distinções, e até mesmo as oposições tradicionais, entre a pedagogia e a disciplina ministrada, entre a gestão da classe e o conteúdo a ser ministrado. Na medida em que um dos objetivos do professor é criar condições que possibilitem a aprendizagem de conhecimentos pelos alunos, num contexto de interação com eles, a gestão da matéria torna-se um verdadeiro desafio pedagógico. A tarefa do professor *consiste, grosso modo, em transformar a matéria que ensina para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la*. Ora, essa tarefa é essencialmente pedagógica, considerando que ela submete o conhecimento à atividade de aprendizagem no intuito de produzir um resultado no outro ou, para ser mais exato, num "outro coletivo", conforme a expressão clássica de H. G. Mead (1987).

Os inúmeros estudos dedicados a essa questão (Tochon, 1993) mostram que um professor, em plena ação com seus alunos, na sala de aula, elabora estratégias e esquemas cognitivos, simbólicos, que o ajudam a transformar a matéria em função de condicionantes como o tempo, o programa, o projeto pedagógico da escola, a velocidade de assimilação dos alunos, os limites impostos pela avaliação, a motivação dos alunos, etc. É o que se pode chamar, segundo Shulman (1986), de conhecimento

pedagógico do conteúdo (*pedagogical content knowledge*). É verdade que o conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado não pode ser separado do conhecimento desse conteúdo. Entretanto, conhecer bem a matéria que se deve ensinar é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico. Noutras palavras, o conteúdo ensinado em sala de aula nunca é transmitido simplesmente tal e qual: ele é "interatuado", transformado, ou seja, encenado para um público, adaptado, selecionado em função da compreensão do grupo de alunos e dos indivíduos que o compõem.

➤ ***Pedagogia, ensino e arte***

Essa definição da pedagogia permite, além do mais, que se pare de considerar o ensino como uma atividade totalmente singular, inefável, pertencente ao campo da arte no sentido romântico do termo, ou seja, dependente do talento ou de um dom pessoal. Ao contrário, ela dá uma nova perspectiva a essa atividade, integrando-a à esfera das outras formas de trabalho humano e, de forma mais abrangente, à esfera do trabalho em geral, das atividades que objetivam a produção de um resultado qualquer.

Ao identificar a pedagogia, e o ensino, conseqüentemente, à tecnologia do trabalho docente, essa definição tem o mérito de tornar possível a constituição de um repertório de conhecimentos pedagógicos próprios a essa profissão. Se existe realmente uma "arte de ensinar", essa arte se faz presente apenas quando as técnicas de base do trabalho são assimiladas e dominadas. Um professor perito é semelhante a um músico ou a um ator que improvisa: ele cria coisas novas a partir de rotinas e de maneiras de proceder já estabelecidas (Brophy 1983; Shavelson, 1983; Tochon, 1993). Os verdadeiros improvisadores, contudo, são pessoas que dominam necessariamente as bases de sua arte antes de improvisar e para improvisar. Em suma, não existe arte sem técnicas, e a arte atua a partir do domínio das técnicas próprias a um ofício. É assim em todas as ocupações e não há razão para que o ensino constitua um caso à parte. Infelizmente, ainda há muitas pessoas — professores do primário e do secundário, e mesmo professores universitários — que acreditam que basta entrar numa sala de aula e abrir a boca para saber ensinar, como se houvesse uma espécie de causalidade mágica entre ensinar e fazer aprender.

➤ ***Pedagogia e racionalização do trabalho***

Finalmente, essa definição sugere que pelo menos uma parte do trabalho dos professores é susceptível de ser *racionalizada* através da introdução de medidas de eficiência na organização do trabalho, graças, principalmente, ao desenvolvimento das pesquisas. Enfim, como todo

trabalho humano, a pedagogia, enquanto dimensão instrumental do ensino, pode ser encarado sob o aspecto de uma melhor coordenação entre os meios e os fins. É assim que ocorre em todas as ocupações modernas e o ensino não foge à regra. Todavia, como em qualquer organização do trabalho, a própria racionalização é determinada por todo o ambiente organizacional, composto de relações humanas, bem como pelas finalidades e valores que orientam o ensino. Nesse sentido, não se pode negar que, dependendo de determinadas condições, certos modelos do trabalho docente possam tornar-se mais eficientes graças ao desenvolvimento dos conhecimentos e da pesquisa pedagógica (Gage, 1984; Gauthier et alii, 1996). No entanto, é preciso ter sempre presente a necessidade de explicitar a dimensão política e ética do que significa ser eficiente. Com efeito, uma pedagogia com base científica deve ser eficiente em relação a quê?

A definição de "pedagogia" que estamos propondo pode levar a crer que somos partidários de uma concepção puramente técnica do ensino. Na verdade, o que gostaríamos de definir aqui é exatamente o contrário: *se a pedagogia é a tecnologia do trabalho docente, a natureza e a função dessa tecnologia são inseparáveis das outras dimensões da atividade profissional dos professores*. Noutras palavras, se queremos compreender a pedagogia no ambiente escolar, precisamos articulá-la com os outros componentes do processo de trabalho docente.

Aliás, o trabalho pode ser analisado sob diversos aspectos (de Coster, 1994)⁶. Alguém pode se interessar, por exemplo, pela organização do trabalho, pela atual condição dos professores, por sua experiência de trabalho *e, enfim, pela atividade que desempenham*. Considerando os limites deste texto, somente essa última dimensão será estudada aqui. Além disso, ela pode ser analisada a partir de dois pontos de vista complementares: pode-se considerar a estruturação dessa atividade e ver, por exemplo, como ela é dividida, controlada e planejada; é possível também *se interessar pelo próprio processo de trabalho, com seus diferentes componentes*. É apenas esse último ponto de vista que pretendemos adotar nas páginas que seguem.

⁶ De Coster identifica as seguintes dimensões: a organização, a situação atual, a experiência, o tempo e o espaço. Contudo, as duas últimas não nos parecem estar no mesmo nível que as três primeiras, pois a atividade, a situação atual e a experiência também permitem a manifestação de fenômenos relativos ao tempo (carreiras, duração do trabalho, permanência ou flutuação da situação atual, etc.) e ao espaço (lugares de trabalho, movimentos ou mudanças na carreira, nas funções, etc.). Nesse sentido, tempo e espaço parecem ser muito mais categorias transversais. Seguindo a perspectiva de Giddens (1987), pode-se dizer que o tempo e o espaço remetem ao problema de manter e renovar as atividades humanas de acordo com uma determinada duração de tempo e em espaços diferentes.

A pedagogia e o processo de trabalho docente

Como todo trabalho humano, o ensino é um processo de trabalho constituído de diferentes componentes que podem ser isoladas abstratamente para fins de análise. Esses componentes são o objetivo do trabalho, o objeto de trabalho, as técnicas e os saberes dos trabalhadores, o produto do trabalho e, finalmente, os próprios trabalhadores e seu papel no processo de trabalho. A análise desses componentes objetiva evidenciar seus impactos sobre as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, uma boa maneira de compreender a natureza do trabalho dos professores é compará-lo com o trabalho industrial. Essa comparação permite colocar em evidência, de forma bastante clara, as características do ensino. Ela ilustra também, de maneira clara e precisa, as diferenças essenciais entre as tecnologias que encontramos no trabalho com os objetos materiais e as tecnologias da interação humana, como a pedagogia. Vamos tratar inicialmente dos fins, do objeto de trabalho (incluindo as relações do trabalhador com o objeto de seu trabalho) e de seus resultados. Estudaremos, na parte seguinte, as tecnologias e os saberes do ensino. Na última parte, teceremos considerações sobre os trabalhadores.

O Quadro 1 apresenta uma comparação entre o trabalho industrial e o trabalho docente no que diz respeito aos fins, ao objeto e ao produto do trabalho. Analisaremos cada um desses pontos, detendo-nos um pouco mais no aspecto referente ao *objeto humano do trabalho docente*, pois ele representa o centro do nosso questionamento teórico.

Quadro 1 - Comparação entre o trabalho industrial e o trabalho docente no que diz respeito aos objetivos, ao objeto e ao produto do trabalho

	Trabalho na indústria com objetos materiais	Trabalho na escola com seres humanos
Objetivos do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Precisos • Operatórios e delimitados • Coerentes • A curto prazo 	<ul style="list-style-type: none"> • Ambíguos • Gerais e ambiciosos • Heterogêneos • A longo prazo
Natureza do objeto do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Material • Seriado • Homogêneo • Passivo • Determinado • Simples (pode ser analisado e reduzido aos seus componentes funcionais) 	<ul style="list-style-type: none"> • Humano • Individual e social • Heterogêneo • Ativo e capaz de oferecer resistência • Comporta uma parcela de indeterminação e de autodeterminação (liberdade) • Complexo (não pode ser analisado nem reduzido aos seus componentes funcionais)
Natureza e componentes típicos da relação do trabalhador com o objeto	<ul style="list-style-type: none"> • Relação técnica com o objeto: manipulação, controle, produção. • O trabalhador controla diretamente o objeto • O trabalhador controla totalmente o objeto 	<ul style="list-style-type: none"> • Relação multidimensional com o objeto: profissional, pessoal, intersubjetiva, jurídica, emocional, normativa, etc. • O trabalhador precisa da colaboração do objeto • O trabalhador nunca pode controlar totalmente o objeto
Produto do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • O produto do trabalho é material e pode, assim, ser observado, medido, avaliado • O consumo do produto do trabalho é totalmente separável da atividade do trabalhador • Independente do trabalhador 	<ul style="list-style-type: none"> • O produto do trabalho é intangível e imaterial; pode dificilmente ser observado, medido • O consumo do produto do trabalho pode dificilmente ser separado da atividade do trabalhador e do espaço de trabalho • Dependente do trabalhador

Os fins do trabalho dos professores

Ensinar é perseguir fins, finalidades. Em linhas gerais, pode-se dizer que ensinar é empregar determinados meios para atingir certas finalidades. Mas, quais são exatamente os objetivos do ensino? No caso do trabalhador

industrial – o operário da indústria automobilística, por exemplo – os objetivos do trabalho que ele realiza são, de maneira geral, precisos, operatórios, circunscritos e a curto prazo: ele executa uma determinada ação e pode observar o seu resultado de forma bastante rápida. Noutras palavras, o trabalhador industrial age em função de objetivos precisos e coerentes que ele sabe que pode atingir de forma concreta através de meios operatórios. Além disso, os objetivos de seu trabalho estão integrados num conjunto de objetivos relativamente coerente e hierarquizado que estrutura a tarefa coletiva na fábrica. Comparativamente, o que se pode dizer dos objetivos perseguidos pelos professores?

➤ ***Os objetivos dos professores definem uma tarefa coletiva e temporal de efeitos incertos.***

Em primeiro lugar, o que chama a atenção, nos objetivos do ensino, é que eles exigem a ação coletiva de uma multidão de indivíduos (os professores), mais ou menos coordenados entre si, que agem sobre uma grande massa de pessoas (os alunos) durante vários anos (em torno de doze, ou seja, 15.000 horas nos países industrializados), a fim de obter resultados incertos e remotos que nenhum deles pode atingir sozinho e que a maioria deles não verá se realizarem completamente. Nesse sentido, os professores dificilmente podem avaliar seu próprio progresso em relação ao alcance desses objetivos, os quais, como aponta Durand (1996), têm "apenas uma função de focalização geral na tarefa real".

➤ ***Os objetivos do ensino escolar são gerais e não operatórios.***

Outra característica dos objetivos do ensino escolar é seu caráter geral, e não operatório. Nesse sentido, eles exigem dos professores uma adaptação constante às circunstâncias particulares das situações de trabalho, especialmente em sala de aula com os alunos, mas também durante a preparação das aulas e das avaliações. No caso dos programas escolares, mesmo os objetivos terminais — expressos com frequência em termos de competências a serem adquiridas — comportam inúmeras imprecisões, e muitos deles são não operacionalizáveis. O resultado disso é que os professores trabalham a partir de orientações de trabalho frequentemente imprecisas, que exigem não somente improvisação da parte deles, mas também escolhas e decisões quanto à maneira de compreender e realizar seus objetivos de trabalho.

➤ ***Os objetivos escolares são numerosos e variados, heterogêneos e pouco coerentes.***

Os objetivos do ensino são numerosos e variados. O número deles

crece, também, de forma desmesurada, se levamos em conta os objetivos dos programas, os objetivos das disciplinas e os objetivos dos outros serviços escolares, sem falar dos objetivos dos próprios professores. Esse número e essa variedade ocasionam necessariamente problemas de heterogeneidade e de compatibilidade entre os objetivos. Desse modo, eles sobrecarregam consideravelmente a atividade profissional, exigindo que os professores se concentrem em vários objetivos ao mesmo tempo, objetivos esses que são muito pouco hierarquizados.

➤ ***Conseqüências dos objetivos para a pedagogia.***

Quais são as conseqüências de tais objetivos para a pedagogia? São inúmeras. Aqui estão três delas:

1. Esses objetivos levam à manifestação de uma pedagogia de efeitos imprecisos e remotos, solicitando, desse modo, muita iniciativa por parte dos professores, que precisam interpretá-los e adaptá-los constantemente aos contextos mutáveis da ação pedagógica. Diferentemente do trabalhador industrial, o professor precisa, o tempo inteiro, reajustar seus objetivos em função da tarefa que está realizando e de todas as suas limitações temporais, sociais e materiais. Nesse sentido, seus objetivos de trabalho dependem intimamente de suas ações, decisões e escolhas. Levando em conta os objetivos escolares, pode-se dizer que a pedagogia é uma tecnologia constantemente transformada pelo trabalhador, que a adapta às exigências variáveis da tarefa realizada.
2. Ensinar é agir na ausência de indicações claras e precisas sobre os próprios objetivos do ensino, o que requer necessariamente uma grande autonomia dos professores. Quando ensinamos, nunca nos contentamos em aplicar objetivos; ao contrário, interpretamo-los, adaptamo-los e transformamo-los de acordo com as exigências da situação de trabalho. Nesse sentido, *do ponto de vista do trabalho docente*, a pedagogia é uma tecnologia que exige dos pedagogos e educadores em geral recursos interpretativos relativos às próprias finalidades da ação. Os objetivos do professor não ultrapassam a ação pedagógica, mas se encontram totalmente integrados nela, obedecendo, por conseguinte, às suas condições. Desse modo, a pedagogia, enquanto tecnologia interativa que se concretiza através da reflexão e da ação no processo ensino-aprendizagem, corresponde a uma atividade construtiva e interpretativa ao mesmo tempo: os professores precisam interpretar os objetivos, dar-lhes sentido em função das situações concretas de trabalho e, ao mesmo tempo, conceber e construir as situações que possibilitem a sua realização.

3. Finalmente, os objetivos podem ser percebidos como elementos que favorecem a autonomia dos professores, mas também como limitações que ampliam sua tarefa profissional (Durand, 1996). Objetivos imprecisos e ambiciosos dão muita liberdade de ação, mas, ao mesmo tempo, aumentam o empenho do professor, que é obrigado a especificá-los, e dão-lhe a impressão de que está lidando com objetivos completamente irrealistas que nunca conseguirá atingir.

O objeto humano do trabalho docente

Os professores não buscam somente realizar objetivos, eles atuam, também, sobre um *objeto*. O objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo. Que características internas o objeto humano introduz no processo de trabalho docente e quais os seus impactos sobre a pedagogia?

➤ ***Individualidade e heterogeneidade do objeto de trabalho.***

A primeira característica do objeto do trabalho docente é que se trata de indivíduos. Embora ensinem a grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos. Esse componente individual significa que as situações de trabalho não levam à solução de problemas gerais, universais, globais, mas se referem a situações muitas vezes complexas, marcadas pela instabilidade, pela unicidade, pela particularidade dos alunos, que são obstáculos inerentes a toda generalização, às receitas e às técnicas definidas de forma definitiva.

Por outro lado, contrariamente aos objetos seriais do industrial, que são homogêneos, os alunos são heterogêneos. Eles não possuem as mesmas capacidades pessoais nem as mesmas possibilidades sociais. As suas possibilidades de ação variam, a capacidade de aprender também, assim como as possibilidades de se envolver numa tarefa, entre outras coisas. Ao se massificar, o ensino passou a se deparar cada vez mais com alunos heterogêneos em termos de origem social, cultural, étnica e econômica, sem falar das importantes disparidades cognitivas e afetivas entre os alunos. Essa questão levanta o complexo problema da equidade dos professores em relação aos grupos de alunos que lhes são confiados. Voltaremos a falar disso mais adiante.

➤ ***A sociabilidade do objeto.***

Um segundo atributo do objeto de trabalho dos professores é que os alunos são também seres sociais cujas características socioculturais despertam atitudes e julgamentos de valor nos professores. Por exemplo, o fato de ser um menino ou uma menina, branco ou negro, rico ou pobre, etc., pode ocasionar atitudes, reações, intervenções, atuações pedagógicas diferentes por parte dos professores. Por outro lado, enquanto ser social, o aluno também sofre inúmeras influências sobre as quais o professor não exerce nenhum controle. De fato, logo que sai de sua sala de aula, o aluno se furta à ação do professor. Nesse sentido, o objeto do trabalho docente escapa constantemente ao controle do trabalhador, ou seja, do professor.

➤ ***A afetividade do objeto e da relação com o objeto.***

Uma terceira característica do objeto de trabalho decorre de sua dimensão afetiva. Um componente emocional manifesta-se inevitavelmente, quando se trata de seres humanos. Quando se ensina, certos alunos parecem simpáticos, outros não. Com certos grupos, tudo caminha perfeitamente bem; com outros, tudo fica bloqueado. Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos.

➤ ***Atividade, liberdade e controle.***

Enquanto o objeto material é, por definição, passivo, os alunos são ativos e capazes de oferecer resistência às iniciativas do professor. Eis por que uma das atividades dos professores, talvez a principal, consiste em fazer com que as ações dos alunos se harmonizem com as suas, ao invés de se oporem a elas. Doyle (1986) e Desgagné (1994) mostraram que os chamados problemas de disciplina em sala de aula se enquadram nesse contexto: *Nessa perspectiva, um problema de disciplina [...] é todo comportamento de um ou de vários alunos percebido pelo professor como parte de um programa de ação que entra em conflito com o programa de ação inicial cujo objetivo é "manter a ordem" e "garantir a aprendizagem".* Nesse sentido, a ordem na sala de aula ou na escola não corresponde a uma qualidade ontológica das situações. A ordem "não impregna" as situações, mas resulta de uma negociação/imposição das atividades dos professores ou dos outros responsáveis escolares diante das atividades dos alunos. E é porque eles são forçados a ir à escola que essa dimensão de atividade ou de liberdade dos alunos se torna importante: a escola não é escolhida livremente, ela é imposta, e isso, inevitavelmente, suscita resistências importantes em certos alunos. Os professores devem desenvolver nos alunos

essa "sujeição voluntária" da qual já falava Étienne de La Boétie (1976), ou seja, devem inculcar-lhes a convicção de ir à escola por vontade própria e de lá estar "para o seu próprio bem": a obrigação relativa à escola deve transformar-se em interesse pela escola, pouco importa que esse interesse seja obtido e mantido por meios extrínsecos (notas) ou intrínsecos (motivação e produção de sentido).

➤ ***Os componentes do objeto***

Enfim, o objeto material pode ser analisado e reduzido aos seus componentes funcionais. Um automóvel não passa de uma reunião de peças; um computador, de um conjunto de peças e de circuitos regidos por uma lógica binária. Não ocorre o mesmo com o ser humano, pois se trata de um objeto que dificilmente pode ser reduzido aos seus componentes funcionais. Pode-se falar, assim, de "um objeto complexo", sem dúvida o mais complexo do universo, pois é o único que possui uma natureza física, biológica, individual, social e simbólica ao mesmo tempo. Conforme Schutz (1987), que retoma certas idéias de Husserl e Heidegger, o que é particular às situações humanas é que elas têm sentido para aqueles que as vivem: ao passo que os seres físicos e biológicos não dão um significado à sua própria existência, mas se contentam em existir, os seres humanos existem sempre duas vezes, por assim dizer: eles existem, mas também têm o sentimento ou o sentido de existirem (o famoso *Dasein*).

Conseqüências das características do objeto de trabalho para a pedagogia

Quais são as conseqüências dessas diversas características do objeto do trabalho docente para a pedagogia? Embora sejam muitas, duas delas merecem destaque aqui:

➤ ***A pedagogia enquanto tensões e dilemas***

Dado que os professores trabalham com seres humanos, a sua relação com o seu objeto de trabalho é fundamentalmente constituída de relações sociais. Em grande parte, o trabalho pedagógico dos professores consiste precisamente em gerir relações sociais com seus alunos. É por isso que a pedagogia é feita essencialmente de tensões e de dilemas, de negociações e de estratégias de interação⁷. Por exemplo, o professor tem de

⁷ Ver, por exemplo: Feiman-Nemser; Floden, R. (1986) "The cultures of teaching", pp. 505-526, in: Wittrock, C., sob a direção de. *Handbook of research on teaching*, 3 ed. New-York: Macmillan; Messing, K.; Escalona, E.; Seifert, A.; Demchuk, I.(1995) *La minute de 120 secondes : analyse du travail des*

trabalhar com grupos, mas também tem de se dedicar aos indivíduos; deve dar a sua matéria, mas de acordo com os alunos, que vão assimilá-la de maneira muito diferente; deve agradar aos alunos, mas sem que isso se transforme em favoritismo; deve motivá-los, sem paparicá-los; deve avaliá-los, sem excluí-los, etc. Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos.

➤ ***O problema do controle***

A segunda conseqüência que merece ser destacada aqui é a ausência de um controle direto e total exercido pelos professores sobre o seu objeto de trabalho. Nada nem ninguém pode forçar um aluno a aprender se ele mesmo não se empenhar no processo de aprendizagem. Esse fenômeno explica a opinião da maioria dos professores que julgam não poderem ser considerados responsáveis pelos resultados medíocres, ou mesmo pelo fracasso escolar, de determinados alunos, pois os alunos sofrem inúmeras influências que podem afetar seu rendimento escolar e que os professores não podem controlar. Nesse sentido, um dos principais problemas do ofício de professor é trabalhar com um objeto que, de uma maneira ou de outra, foge sempre ao controle do trabalhador.

Os resultados do trabalho ou o produto do ensino

Tratemos brevemente dos resultados ou do produto do trabalho dos professores. Em certas ocupações ou profissões de relações humanas, é sempre possível formular um juízo claro a respeito do objeto de trabalho e de seu resultado: o advogado ganhou ou perdeu uma causa, o músico tocou ou não uma determinada peça, o paciente está curado ou ainda está doente, etc. Em outras atividades humanas, porém, e é o caso do ensino, é difícil, senão impossível, especificar claramente se o produto do trabalho foi realizado. Por exemplo, a socialização dos alunos se estende por muitos anos, e seu resultado pode se manifestar bem depois do período de escolaridade.

No trabalho industrial, o trabalhador pode observar diretamente o seu produto, pois ele é física e materialmente independente do trabalhador.

enseignantes de niveau primaire. Québec: CEQ/CINBIOSE, 73 p. ; Lampert, M. (1985), "How Do teachers Manage to Teach?" *Harvard Educational Review*, 55(2): 178-194; Lortie, D. C.. (1975), *Schoolteacher; a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Além disso, um automóvel, um computador, uma mercadoria qualquer podem ser observados, manipulados, avaliados e medidos na ausência do trabalhador e fora do lugar em que foram produzidos. No caso do professor, as coisas são muito mais complexas.

Em primeiro lugar, o consumo (aprender) é produzido habitualmente ao mesmo tempo em que a produção (ensinar: fazer aprender). Assim, torna-se difícil separar o trabalhador do resultado e observar este último separadamente do seu lugar de produção. Em seguida, o próprio produto do ensino é de uma grande intangibilidade, pois diz respeito principalmente a atributos humanos e sociais. Ele é, portanto, dificilmente mensurável e avaliável. Por exemplo, como definir a socialização de maneira clara e precisa? Como saber se os alunos vão reter o que lhes é ensinado? O que é uma aprendizagem significativa? Como avaliar o espírito crítico? O resultado disso é que os professores agem sem saber ao certo se os resultados de seu trabalho foram realmente atingidos. De uma forma global, pode-se dizer que, contrariamente às produções industriais, é muito difícil avaliar os produtos do trabalho escolar, e é muito complicado formular um diagnóstico claro e preciso sobre o rendimento objetivo do trabalho docente.

Para confirmar isso, basta, por exemplo, ler os grandes relatórios nacionais sobre a educação produzidos tanto na América do Sul e na América do Norte quanto na Europa: percebe-se logo que a avaliação do desempenho das instituições escolares e do seu pessoal, inclusive dos professores, é antes de tudo uma questão sociopolítica, e não uma questão docimológica. Em suma, o resultado do trabalho dos professores nunca é perfeitamente claro: ele está sempre imbricado num conflito de interpretações que revela um número incoerente de expectativas sociais diante das produções da escola. Eis por que, cinquenta anos após a modernização dos sistemas de ensino, ainda se discute, em todo o mundo ocidental, se o nível de formação dos alunos subiu ou desceu.

As técnicas e os saberes no trabalho docente

No item anterior, estudamos os objetivos e o objeto do trabalho docente. Na esfera do trabalho humano, porém, um objeto é sempre considerado por intermédio de uma tecnologia, no sentido lato, a qual se assenta sobre um repertório de saberes possuídos pelos trabalhadores. São esses dois elementos do processo de trabalho que vamos estudar agora: as tecnologias e os saberes que fundamentam o trabalho docente. Mais uma vez, vamos nos servir de uma comparação entre o trabalho dos professores e o trabalho dos operários da indústria.

Quadro 2 - Comparação entre o trabalho industrial e o trabalho docente no que se refere às tecnologias

	Tecnologias do trabalho no setor da indústria, com objetos materiais	Tecnologias do trabalho na escola, com seres humanos
Repertório de conhecimentos	Baseadas nas ciências naturais e aplicadas	Baseadas nas ciências humanas e nas ciências da educação, bem como no senso comum
Natureza dos conhecimentos em questão	Saberes formalizados, proposicionais, validados, unificados	Saberes não-formais, instáveis, problemáticos, plurais
Natureza do objeto técnico	Aplicam-se a causalidades, a regularidades funcionais, a classes de objetos, a séries	Aplicam-se a relações sociais e a individualidades, assim como a relações que apresentam irregularidades; são confrontadas com indivíduos, com particularidades
Exemplos de objetos específicos aos quais se aplicam as tecnologias	Metais, informações, fluidos, etc.	A ordem na sala de aula, a "motivação" dos alunos, a aprendizagem dos saberes escolares, a socialização, etc.
Natureza das tecnologias	Apresentam-se como um dispositivo material que gera efeitos materiais	Tecnologias freqüentemente invisíveis, simbólicas, lingüísticas que geram crenças e práticas
Controle do objeto	Possibilitam um alto grau de determinação do objeto	Possibilitam um baixo grau de determinação do objeto
Exemplos de técnicas concretas	Esfregar, cortar, selecionar, reunir, etc.	Lisonjear, ameaçar, entusiasmar, fascinar, etc.

O Quadro 2 mostra diferenças importantes entre as tecnologias da interação humana e as tecnologias industriais. Com efeito, dado que o seu "objeto" são seres humanos, as tecnologias da interação são marcadas por limitações de cunho epistemológico e ontológico.

No que se refere ao aspecto epistemológico, elas possuem as características das ciências humanas e sociais que as produzem. De fato, essas ciências são não-preditivas; não desenvolveram técnicas materiais eficazes do ponto de vista causal; são formuladas numa linguagem natural "imprecisa"; são plurais; estão continuamente em mutação, etc. Nesse sentido, quando aplicadas sem alteração em situações de trabalho, elas não

oferecem nenhum controle sobre as situações concretas. Diferentemente dos trabalhadores cuja perícia é baseada nas ciências naturais e aplicadas (cujo objeto é de natureza material ou ideal), os trabalhadores cuja perícia depende exclusivamente das ciências humanas e sociais não possuem um saber específico que ofereça um controle sobre as tarefas de trabalho, seguindo a concepção científica e instrumental positivista.

Ora, de acordo com as pesquisas de Tardif et alii (1991), os professores utilizam, em suas atividades cotidianas, conhecimentos práticos provenientes do mundo vivido, dos saberes do senso comum, das competências sociais. Suas técnicas não se apóiam nas ciências ditas positivas, mas sobretudo nos saberes cotidianos, em conhecimentos comuns, sociais, baseados na linguagem natural.

No que se refere ao aspecto ontológico, as técnicas de trabalho são confrontadas com a questão da contingência, da complexidade, da singularidade e da axiologia, justamente por ser seu objeto um sujeito, um ser humano, situações humanas. Por exemplo, o simples fato de os alunos possuírem uma linguagem através da qual designam e exprimem sua situação cotidiana em sala de aula coloca os professores diante de problemas totalmente desconhecidos pelos cientistas das ciências naturais e aplicadas, bem como pelos técnicos e pelos outros trabalhadores da matéria. De fato, pelo fato de lidar com seres falantes, o professor precisa desenvolver comportamentos que sejam significativos para eles, e não somente para si mesmo, ao passo que os cientistas e os técnicos trabalham baseando-se no pressuposto de que seus objetos e artefatos não são dotados de sentido por si mesmos. Nessa perspectiva, o principal problema da atividade docente não é de provocar mudanças causais num mundo objetivo — por exemplo, no cérebro dos alunos —, mas de obter o empenho dos atores considerando os seus motivos, isto é, os seus desejos e os significados que atribuem à sua própria atividade de aprendizagem. Nesse sentido, é a própria estrutura lógica dos juízos causais técnicos que podemos descrever por meio de uma proposição condicional do tipo "se *x*, então *y*", que dificilmente pode ser transferida para o trabalho docente e, de forma mais global, para as interações humanas.

No que diz respeito às tecnologias dos professores (educativas), e até prova do contrário, os saberes oriundos das ciências da educação e das instituições de formação de professores não podem fornecer aos docentes respostas precisas sobre o "como fazer". Noutras palavras, a maioria das vezes, os professores precisam tomar decisões e desenvolver estratégias de ação em plena atividade, sem poderem se apoiar num "saber-fazer" técnico-científico que lhes permita controlar a situação com toda a certeza.

É aqui que entram em cena as verdadeiras tecnologias do ensino. Elas correspondem às tecnologias da interação, graças às quais um professor pode atingir seus objetivos nas atividades com os alunos. Podem ser identificadas três grandes tecnologias da interação: a coerção, a autoridade e a persuasão. Elas permitem que o professor imponha o seu programa de ação em detrimento daquelas ações desencadeadas pelos alunos que iriam em sentido contrário a esse programa. Descrevamos sucintamente tais tecnologias:

A coerção

A coerção consiste nos comportamentos punitivos reais e simbólicos desenvolvidos pelos professores em interação com os alunos na sala de aula. Esses comportamentos são estabelecidos ao mesmo tempo pela instituição escolar, que lhes atribui limites variáveis de acordo com a época e o contexto, e pelos professores, que os improvisam em plena ação, como sinais pragmáticos reguladores da ação realizada no momento: olhar ameaçador, trejeito, insultos, ironia, apontar com o dedo, etc. Ela consiste, também, nos procedimentos adotados pelas instituições escolares para controlar as clientelas: exclusão, estigmatização, isolamento, seleção, transferência, etc.

Se existe educação sem coerção física, sem constrangimento material direto sobre o aluno, não existe, no entanto, educação sem constrangimento, sem coerção simbólica (Bourdieu e Passeron, 1971). De uma maneira ou de outra, a missão da escola e a tarefa dos professores é de manter os alunos fisicamente fechados na escola e na sala de aula, durante muitos anos, para submetê-los a programas de ação que eles não escolheram, a fim de avaliá-los em função de critérios abstratos e freqüentemente dolorosos, simbolicamente falando, para as pessoas às quais eles são aplicados. Historicamente, a educação sem coerção física é um fenômeno muito recente, inclusive no meio escolar. Todavia, o desaparecimento dessa coerção visível não significa que a coerção tenha desaparecido das relações entre a escola e os alunos, entre os professores e os alunos. Em vários testemunhos de professores, recolhidos em nossas recentes pesquisas, percebe-se que certas escolas são ambientes bastante turbulentos, e até violentos, e que isso exige dos professores uma grande disciplina e um controle severo dos grupos. Porém, além desses fenômenos podem ser identificadas, no discurso dos professores, diversas formas de coerção simbólica, tais como o desprezo, a reticência ou a recusa de considerar determinados alunos como sendo capazes de aprender, a vontade de excluir outros alunos considerados como nocivos, a resignação ou a negligência,

voluntária ou não, diante de determinados alunos "lentos", o racismo, etc. Além do mais, a análise das interações concretas entre os professores e os alunos revela também que o estabelecimento da ordem na sala de aula e o controle do grupo ocorrem sempre com uma certa parcela de coerção simbólica, principalmente de cunho lingüístico: sarcasmo, ironia severa, etc.

A autoridade

A partir de Weber (1971), tornou-se comum distinguir diferentes tipos de poder: o poder do puro constrangimento e o poder legítimo, o qual se apóia em diferentes tipos de autoridade: a) a autoridade tradicional (baseada na tradição, nas convenções, etc.); b) a autoridade carismática (baseada nas qualidades do líder e do chefe); e c) a autoridade racional-legal (baseada em normas impessoais, um sistema de direito, uma deontologia, incorporados na organização burocrática). Esses três tipos de autoridade manifestam-se também no ensino. A autoridade tradicional está ligada, ao mesmo tempo, à condição de adulto do professor em relação às crianças e aos jovens e à sua condição de "mestre" conferida pela escola. O carisma se refere às capacidades subjetivas do professor de conseguir a adesão dos alunos, isto é, à sua "personalidade" profissional como meio usado na ação. A autoridade racional-legal corresponde aos regulamentos formais da organização escolar e da sala de aula.

No tocante ao professor, a autoridade reside no "respeito" que ele é capaz de impor aos seus alunos, sem coerção. Ela está ligada ao seu papel e à missão que a escola lhe confere, bem como à sua personalidade, ao seu carisma pessoal. Esse aspecto é muito importante para que se possa compreender a transformação dos atributos subjetivos em condições objetivas da profissão e em tecnologia da interação. De fato, os professores insistem freqüentemente na importância de sua "personalidade" como justificativa para a sua competência e como fonte de seu êxito com os alunos. A "personalidade" dos professores constitui efetivamente um substituto tecnológico numa atividade que não se baseia somente em saberes e em técnicas formais, universais e permutáveis de um indivíduo para outro. Ela se torna um elemento essencial do controle que o professor exerce sobre seu objeto de trabalho, os alunos. O professor que é capaz de se impor a partir daquilo que é enquanto pessoa que os alunos respeitam, e até apreciam ou amam, já venceu a mais temível e dolorosa experiência de seu ofício, pois é aceito pelos alunos e pode, a partir de então, avançar com a colaboração deles.

A persuasão

Finalmente, a persuasão reside na arte de convencer o outro a fazer algo ou a acreditar em algo. Ela se apóia em todos os recursos retóricos da língua falada (promessas, convicção, dramatização, etc.). Baseia-se no fato de que os seres humanos (e em particular as crianças e os adolescentes) são seres de paixão, susceptíveis de serem impressionados, iludidos, dobrados, convencidos por uma palavra dirigida às suas paixões (temor, desejo, inveja, cólera, etc.).

A persuasão constitui um fio condutor da tradição educativa ocidental desde os sofistas. Sua importância vem do fato de a língua ser o vetor principal da interação entre os professores e os alunos. Ensinar em contexto escolar presencial é agir falando. A palavra eleva-se aí à condição de ato: ela visa modificar o outro (por exemplo, socializá-lo) ou modificar algo no outro (fazê-lo aprender alguma coisa). A ordem na sala de aula se manifesta em comportamentos físicos, mas é antes de tudo simbólica: refere-se a significados partilhados em comum que servem de mundo de referência para os parceiros na interação escolar. A persuasão está relacionada com o conjunto de procedimentos lingüísticos graças aos quais os professores conseguem levar os alunos a partilharem os significados legítimos relativos à ordem física e simbólica da sala de aula e da escola.

De qualquer modo, a coerção, a autoridade e a persuasão fazem-nos lembrar de uma verdade elementar freqüentemente esquecida: o ensino se assemelha muito mais à atividade política ou social, que coloca seres humanos em contato uns com os outros, do que à técnica material ou à ciência (Arendt, 1983).

O professor enquanto trabalhador

No que se refere ao trabalhador e à sua situação no processo de trabalho, limitemo-nos aqui a duas constatações.

A experiência profissional e a personalidade do trabalhador como meio tecnológico

O que se evidencia aqui é que o trabalho docente, no dia-a-dia, é fundamentalmente um conjunto de interações personalizadas com os alunos para obter a participação deles em seu próprio processo de formação e atender às suas diferentes necessidades. Eis por que esse trabalho exige, constantemente, um investimento profundo, tanto do ponto de vista afetivo como cognitivo, nas relações humanas com os alunos. Essas relações podem dificilmente ser superficiais. Elas exigem que os professores se envolvam

pessoalmente nas interações, pois eles lidam com pessoas que podem desviar e anular, de diferentes maneiras, o processo de trabalho e das quais eles devem obter o assentimento ou o consentimento, e mesmo a participação. Nesse sentido, a *personalidade* do professor é um componente essencial de seu trabalho. Pelo que sabemos, não existe realmente uma palavra ou um conceito para designar um trabalho desse tipo. Por conseguinte, vamos chamá-lo de trabalho investido ou vivido, indicando, com essa expressão, que um professor não pode somente "fazer seu trabalho", ele deve também empenhar e investir nesse trabalho o que ele mesmo é enquanto *pessoa*.

É claro que alguns professores podem muito bem se furtar a essa exigência e viver seu próprio trabalho de modo indiferente, desapegado. Entretanto, essas atitudes, essas renúncias ao próprio significado da função serão vividas, na maioria das vezes, de maneira dolorosa ou contraditória (Robitaille e Maheu, 1991; David e Payeur, 1991), uma vez que os alunos (sem falar dos pares e dos outros parceiros) resistem a uma despersonalização muito grande de suas relações com o professor, combatendo, por exemplo, a personalidade dele ou abstendo-se de toda relação personalizada com ele.

Aquilo que nos parece ser a característica do trabalho investido ou vivido é a integração ou absorção da personalidade do trabalhador no processo de trabalho cotidiano enquanto elemento central que contribui para a realização desse processo. Na literatura sociológica, podem ser encontrados diversos trabalhos que estudaram ocupações com características mais ou menos semelhantes.

Esse tipo de trabalho deve ser relacionado com o que Hochschild (1983), num contexto de análise diferente (o das aeromoças), chama de *emotional labor*. Segundo Hochschild, o *emotional labor* requer um trabalho além das capacidades físicas e mentais, pois exige um grande investimento afetivo do trabalhador. Nesse tipo de atividade, a personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade fazem parte integrante do processo de trabalho: a própria pessoa, com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade, em suma, com tudo o que ela é, torna-se, de uma certa maneira, um instrumento do trabalho. Nesse sentido, ela é um componente tecnológico das profissões de interação. Essa tecnologia emocional é representada por posturas físicas, por maneiras de estar com os alunos⁸. Estamos, nesse aspecto, bem próximos das "faces" que Goffman (1973) estudou tanto e que constituem o fundamento das estratégias relacionais nas interações cotidianas. Além disso, o *emotional labor* é o

⁸ Hochschild: The management of feeling to create a publicly observable facial and bodily display; emotional labor is sold for a wage and therefore has exchange value

apanágio dos ofícios femininos, do trabalho das mulheres, as quais, mais do que os homens, costumam fazer uso de sua afetividade no mercado do trabalho e transformá-la num componente importante de seu próprio trabalho.

O trabalho investido ou vivido também deve ser relacionado com o *mental labor* de que falavam Dreber *et alii* (1982). Fundamentalmente, o *trabalho mental*, em nossa sociedade, é o apanágio das profissões ou dos grupos semiprofissionais, ou seja, das ocupações que agem, antes de mais nada, através de representações, de saberes e de processos cognitivos: o espírito ou o pensamento do trabalhador torna-se, então, um fator de produção nevrálgico no processo de trabalho. Ora, acreditamos que uma das conseqüências desse fenômeno é *levar o trabalhador a viver uma carga de trabalho a partir do seu próprio interior*, isto é, mentalmente. Como se sabe, ninguém pode deixar sua mente no trabalho, nem separá-la em funções distintas: uma para a casa, outra para o trabalho, outra para os lazeres! *O trabalhador mental carrega seu trabalho consigo: ele não pensa somente em seu trabalho (o que a maioria dos trabalhadores faz), mas seu pensamento é, em grande parte, seu trabalho*. É o que explica o caráter particularmente "envolvente" ou comprometedor desse tipo de trabalho, e a dificuldade de separar-se dele completamente e de estabelecer um limite preciso. O ensino comporta certos aspectos do trabalho mental, notadamente, como vimos, no que diz respeito à necessidade de os professores construírem seus objetos e seus locais de trabalho, e também no que se refere à importância de estabelecer relações significativas com os alunos.

Enfim, o trabalho investido ou vivido deveria também ser relacionado com as profissões que lidam com seres humanos em relação de dependência (Dreeben, 1970; Hasenfeld, 1986), isto é, que contam, nem que seja parcialmente, com o trabalhador para melhorar ou mudar a condição, o destino que lhes é reservado ou a própria pessoa de tais indivíduos: crianças, idosos, deficientes, doentes mentais, beneficiários da previdência social, pessoas necessitadas, clientes dos terapeutas, etc. Essas profissões supõem um *trabalho moral*, pois são sempre portadoras de um certo fardo ético que repousa, pelo menos parcialmente, sobre os ombros do trabalhador, mesmo que a organização possa aliviá-lo por meio de uma deontologia mais ou menos precisa e válida. Esse fardo é realmente assumido e vivido por professores que se confrontam, às vezes diariamente, com crianças que sofrem de diferentes problemas, por exemplo de carência de atenção e de amor. Nesse sentido, como dizia Tom (1984), o ensino é realmente um trabalho moral.

Essas diversas características (trabalho investido ou vivido, trabalho emocional, trabalho mental, trabalho moral) permitem compreender bem a integração ou a absorção da personalidade do professor no processo de trabalho. Esse fenômeno de integração ou de absorção depende do objeto humano do trabalho dos professores, os quais trabalham a maior parte do tempo em co-presença com outras pessoas, a começar pelos alunos; e, mesmo quando estes estão ausentes, os pensamentos e as ações dos professores estão voltados para eles.

Esse fenômeno se explica também pelo aspecto artesanal do trabalho docente, pois, como os artesãos, os professores precisam elaborar seus instrumentos e construir seus locais de trabalho: nessa perspectiva, a subjetividade do trabalhador interfere necessariamente no seu ambiente de trabalho, ao qual ela se incorpora parcialmente. Por exemplo, quando visitamos determinadas classes do ensino fundamental, observamos uma verdadeira estetização do lugar: desenhos, decorações coloridas, disposição refletida dos móveis e dos objetos, etc. Trata-se de uma ordem que reflete a personalidade da professora. A nosso ver, seria preciso tratar a questão dos *estilos de ensino* nesse mesmo sentido. De fato, cada professor desenvolve com o tempo um determinado estilo de ensino. Inúmeros estudos já tentaram construir tipologias pertinentes. Outros estudos mostraram (Durand, 1996) que, em diferentes momentos do ano letivo, um professor organiza espontaneamente suas aulas de acordo com a mesma trama temporal. Lespérance *et alii* (1995) também ressaltaram o fato de que determinadas práticas disciplinares (expulsão dos alunos) não eram usadas uniformemente nas escolas, mas eram praticadas por uma minoria de professores que resolviam dessa maneira problemas de grupo. Todos esses fenômenos e muitos outros do mesmo tipo revelam que a personalidade dos professores impregna a prática pedagógica: não existe uma maneira objetiva ou geral de ensinar; todo professor transpõe para a sua prática aquilo que é enquanto pessoa.

A ética

A segunda constatação relativa aos trabalhadores do ensino diz respeito à dimensão ética do trabalho que realizam. Constata-se que essa dimensão é hoje freqüentemente deixada de lado: fala-se muito de racionalização da organização do trabalho, fala-se de cortes cada vez maiores no orçamento, fala-se da excelência e do sucesso, mas não se fala de ética no trabalho. É como se a dimensão ética residisse exclusivamente nas grandes finalidades educativas e no sistema jurídico que rege os

serviços educacionais, para desaparecer em seguida em prol de considerações orçamentárias e administrativas.

No entanto, os ofícios ou profissões de relações humanas apontam para questões de poder, de maneira intrínseca, mas também para problemas de valor, pois seus próprios objetos são seres humanos capazes de emitir juízos de valor e possuem, como seres humanos, direitos e privilégios. Nesse sentido, a dimensão ética não é um elemento periférico nas ocupações e profissões de relações humanas, mas está no próprio cerne do trabalho. Como essa dimensão ética se manifesta concretamente no ensino?

1) Ela se manifesta, inicialmente, no trabalho com os grupos de alunos. Os professores trabalham com massas de alunos, com grupos públicos, enquanto os médicos ou os terapeutas trabalham a maior parte do tempo em lugares fechados, protegidos, com um só cliente. O fato de trabalhar com grupos levanta um problema ético particular, o da equidade do tratamento.

O problema principal do trabalho docente consiste em interagir com alunos que são todos diferentes uns dos outros e, ao mesmo tempo, em atingir objetivos próprios a uma organização de massa baseada em padrões gerais. Embora trabalhe com grupos, o professor deve também agir sobre os indivíduos. Aí está um invariante essencial desse trabalho, que é, ao mesmo tempo, uma tensão central da atividade docente: agir sobre grupos, atingindo os indivíduos que os compõem.

Ora, é impossível resolver esse problema de maneira satisfatória do ponto de vista ético. E esse é um limite intransponível dessa atividade em sua forma atual: os professores nunca podem atender às necessidades singulares de todos os alunos assumindo padrões gerais de uma organização de massa. Eles devem, de uma maneira ou de outra, perder numa das duas tabelas. Cada professor adota, mais ou menos conscientemente, na ação concreta, soluções para esse problema de equidade. Por exemplo, foram feitos estudos a respeito da atenção que os professores dão, em sala de aula, ao grupo e aos alunos considerados individualmente (Messing et alii, 1995). Esses estudos indicam que cada professor tem sua maneira própria de repartir sua atenção e de gerir suas relações com o grupo e com os indivíduos que o compõem. Ocorre o mesmo com o acompanhamento que ele dá a seus alunos e com as avaliações a serem efetuadas. De uma maneira ou de outra, cada professor deve assumir essa tensão constante entre a aplicação de padrões gerais e os casos individuais.

2) A dimensão ética se manifesta, em seguida, no componente simbólico do ensino. Quando se ensina, ensina-se sempre numa língua, em função de discursos, de conhecimentos, de habilidades que os alunos devem dominar. Ora, existe uma diferença de domínio entre os professores e os

alunos. O professor sabe e domina algo que os alunos não sabem e não dominam. Essa diferença de domínio entre o professor e os alunos levanta o seguinte problema: como o professor vai dar acesso a esses códigos simbólicos que ele domina? Esse problema não é somente técnico ou cognitivo. Trata-se de um problema ético, pois, para resolvê-lo, o professor deve entrar num processo de interação e de abertura com o outro — com um outro coletivo — de modo a dar-lhe acesso ao seu próprio domínio. Estamos diante de um aspecto bastante mal conhecido, que é o das atitudes éticas dos professores em relação aos alunos, aos saberes e à aprendizagem. Entretanto, não se pode negar que essas atitudes, baseadas em representações, desempenham um papel fundamental na aprendizagem. Certos professores falam excluindo os alunos de seu discurso, ao passo que outros abrem seu discurso, dando pontos de apoio aos alunos para que eles possam progredir.

3) A dimensão ética se manifesta, finalmente, na escolha dos meios empregados pelo professor. Em nossas organizações escolares, o professor não exerce influência direta sobre as finalidades da educação. Vimos também que o professor tem pouco controle técnico sobre seu objeto de trabalho, isto é, sobre os alunos. Contudo, ele pode controlar os meios, isto é, o ensino. Esse é o fundamento de uma deontologia para a profissão docente. Assim como um médico é julgado pela qualidade de seu julgamento médico e de seu ato, um professor também é julgado de acordo com o seu julgamento profissional, que se revela diretamente nos atos pedagógicos por ele realizados. Nesse sentido, se os professores querem ser reconhecidos como um verdadeiro corpo de profissionais do ensino, devem aceitar fazer julgamentos críticos e esclarecidos sobre sua própria prática pedagógica, e inclusive sobre a dos seus pares.

Esse problema é muito delicado e reside, evidentemente, na questão de saber quem vai julgar os professores e em nome de quê. Nossas próprias pesquisas sobre essa questão mostram que a avaliação do ensino é sempre uma construção social na qual interfere um grande número de critérios utilizados por atores com expectativas e percepções freqüentemente muito diferentes: alunos, pais, administradores, professores, conselheiros pedagógicos, funcionários, sindicalistas, jornalistas, etc. É, portanto, normal que os professores hesitem muito em ser avaliados, considerando a própria incoerência dos critérios utilizados e a subjetividade que os contamina. Entretanto, esses argumentos são supérfluos, pois não existem critérios absolutos, coerentes e perfeitamente objetivos para avaliar um trabalho. Não vale a pena ficar esperando por tais critérios, pois eles nunca existirão. Conseqüentemente, é de interesse dos professores pegar o boi pelos chifres nessa história e destacar os critérios deontológicos que desejam ter como

fundamento de sua profissão. Como nas outras profissões, o julgamento dos pares constituiria, sem dúvida, o alicerce desse código deontológico. Seria preciso também integrar a isso o conhecimento dos resultados recentes e probantes da pesquisa pedagógica. Tais resultados poderiam servir como base de conhecimento de referência que todo profissional do ensino consciente deveria, em princípio, conhecer.

Conclusão

O objetivo deste texto era mostrar de que modo o estudo do trabalho docente permite esclarecer, de maneira fecunda, a natureza da pedagogia. Partimos da idéia de que a pedagogia, do ponto de vista do trabalho docente, constitui a tecnologia do trabalho dos professores concretizada através do ensino. Mostramos, em seguida, que a pedagogia é totalmente inseparável dos outros componentes da atividade docente, ou seja, dos objetivos do trabalho, de seu objeto, assim como dos saberes e das técnicas particulares que caracterizam o ensino, que não pode ser concebido separadamente do processo de aprendizagem. Finalmente, vimos em que a pedagogia resulta, quando é enraizada concretamente no processo de trabalho docente, em dimensões que se referem, ao mesmo tempo, à experiência subjetiva do ensino, como suas tensões e dilemas, e à ética do trabalho docente, com suas escolhas insolúveis e suas possibilidades de fechamento ou de abertura diante do outro. Podemos ressaltar cinco conseqüências da nossa análise:

- ❶ Em primeiro lugar, que a pedagogia não deve ser associada ou reduzida unicamente à utilização de instrumentos a serem usados ou às técnicas a serem empregadas, mas a uma prática social global e complexa, interativa e simbólica ao mesmo tempo. Nesse sentido, a pedagogia se aproxima muito mais de uma práxis do que de uma técnica no sentido restrito do termo.
- ❷ Em segundo lugar, a análise do trabalho docente nos mostrou que o professor não é um trabalhador que se contenta em aplicar meios e que se comporta como um agente de uma organização: ele é sujeito de seu próprio trabalho e ator de sua pedagogia, pois é ele quem a modela, quem lhe dá corpo e sentido no contato com os alunos (negociando, improvisando, adaptando).
- ❸ Conseqüentemente, não se pode separar a pedagogia de todo o ambiente de trabalho do professor, de seu objeto, de seus objetivos profissionais, de seus resultados, de seus saberes e de suas técnicas, nem de sua personalidade e experiência.

④ Em quarto lugar, que a pedagogia, enquanto ação instrumental, também não pode ser separada dos objetivos visados pelos professores, dos dilemas que marcam constantemente o trabalho por eles realizado, nem das implicações éticas e deontológicas que o estruturam.

⑤ Finalmente, em quinto lugar, que a análise do trabalho docente permite recolocar e enraizar a pedagogia em seu próprio espaço de produção, isto é, o ofício de professor. Ora, essa análise demonstra que o trabalho dos professores não pode ser visto mera ou exclusivamente como a tarefa de um técnico ou de um executor.

A pedagogia não pode ser outra coisa senão a prática de um profissional, isto é, de uma pessoa autônoma, guiada por uma ética do trabalho e confrontada diariamente com problemas para os quais não existem receitas prontas. Um profissional do ensino é alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiado necessariamente em uma visão de mundo, de homem e de sociedade.

Bibliografia

- AMALBERTI, R, MONTMOLLIN, M de e THEUREAU, J. (1991). (dir).
Modèles en analyse du travail. Liège: Mardaga.
- ARENDT, H. (1983). La condition de l'homme moderne. Paris: Calmann-Lévy.
- BERTHELOT, M. (1991). Enseigner. Qu'en disent les profs? Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. (1970). La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Minuit.
- BROPHY, J. E. (1983). Classroom organisation and management. Em D. C. SMITH (dir.), Essential knowledge for beginning educators (p. 23-37). Washington: American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE).
- CALDERHEAD, J. (1996). Teachers: beliefs and knowledge. Em D. C. BERLINER et R. C. CALFEE (dirs), Handbook of educational psychology (p. 709-725). New York: Macmillan.
- CARPENTIER-ROY, M.-C. e PHARAND, S. (1992). Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire. Québec: Communications CEQ.

- CAZAMIAN, P. (1987). (dir). *Traité d'ergonomie*. Marseille: Éditions Octares Entreprises.
- CHERRADI, S. (1990). *Le travail interactif: construction d'un objet théorique*. Mémoire de maîtrise Montréal: Département de sociologie, Université de Montréal.
- DAVID, H. e PAYEUR, C. (1991). *Vieillesse et condition enseignante*. Québec : CEQ-IRAT.
- De COSTER, M. (1994). Introduction : bilan, actualités et perspectives de la sociologie du travail. Dans *Traité de sociologie du travail* (sous la dir. de Michel De Coster et François Pichault). Bruxelles. De Boeck. p. 1-27.
- DE LA BOÉTIE, E. (1976) *Discours de la servitude volontaire*. Paris : Payot
- DESGAGNÉ, S. (1994). *À propos de la "discipline de classe" : analyse du savoir professionnel d'enseignantes et enseignants expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants*. Thèse de doctorat. Québec : Université Laval.
- DOYLE, W. (1986). *Classroom organization and management*. Em M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3^e éd.) (p. 392-431). New York: Macmillan.
- DREBER, C. (dir.) (1982). *Professionals as Workers : Mental Labor in Advanced Capitalism*. Boston : G.K. Hall.
- DREEBEN, R. (1970). *The nature of teaching; schools and the work of teachers*. Glenview: Scott, Foresman.
- DURAND, M. (1996). *L'enseignement en classe*. Paris : Presses universitaires de France.
- FREITAG, M. (1986). *Dialectique et société*. Montréal: Éditions Saint-Martin.
- GAGE, N.L. (1984). What do we know about teaching effectiveness ? *Phi Delta Kappa*. octobre 1984. p. 87-93.
- GIDDENS, A. (1987). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration*. Paris: Presses universitaires de France.
- GOFFMAN, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Minuit.
- HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard.
- HABERMAS, J.. (1973). *La technique et la science idéologie*. Paris: Editions Denoël.
- HARGREAVE, A. (1994). *Teachers' work and culture and the postmodern age*. Toronto: OISE Press.
- HASENFELD, Y. (1986). *Human Service Organizations*. Michigan, Michigan : The University of Michigan Press.

- HOCHSCHILD, A. R. (1983). *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California Press.
- HOTTOIS, G. (1984). *Le signe et la technique : la philosophie à l'épreuve de la technique*. Paris: Aubier.
- HOTTOIS, G. (1993). *Simondon et la philosophie de la culture technique*. Bruxelles: De Boeck
- JOHNSON, S. M. (1990). *Teachers at work*. New York: Basic Books.
- KING, A. J. C.; PEART, M. J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada : travail et qualité de vie*. Ottawa: Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- LAUGHLIN, C. D. (1989). Les artefacts de la connaissance. *Anthropologie et société*. 13 (2): 9-29.
- LEPLAT, J. (1992). (dir.). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique : recueil de textes*. Toulouse: Octares Éditions.
- LESPÉRANCE, M.-J., LEGAULT, F. e ROYER, E. (1995). Analyse descriptive des pratiques de suspension d'élèves du secondaire. Communication présentée au 63^e congrès de l'ACFAS, Chicoutimi, Québec, 20-26 mai 1995. Résumé publié dans les Actes du congrès.
- MAHEU, L. e ROBITAILLE, M. (1991). Identités professionnelles et travail : un modèle d'analyse du travail enseignant au collégial. Dans : Lessard, C., Perron, M. et Bélanger, P. W. (dir.). *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*. Montréal : IQRC, p. 93-112.
- MEAD, G. H. (1987). *L'esprit, le soi et la société*. Paris: Presses universitaires de France.
- MESSING, K., ESCALONA, E., SEIFERT, A. e DEMCHUK, I. (1995). La minute de 120 secondes : analyse du travail des enseignantes de niveau primaire. Centre d'étude des interactions biologiques entre la santé et l'environnement. Québec: CEQ/CINBIOSE.
- MINTZBERG, H. (1986). *Le pouvoir dans les organisations*. Montréal: Agence d'Arc.
- RICOEUR, P. (1986). *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique II*. Paris: Éditions du Seuil.
- RITZER, G. e WALCAZAK, D. (1986). *Working: Conflict and Change*. 3 ed. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hall.
- ROBITAILLE, M e MAHEU, L. (1990). Le travail enseignant au collégial : le rapport à l'usager comme composante de l'identité professionnelle enseignante. Dans : Lessard, C.; Perron, M.; Bélanger, P. W. (dir.). *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*. Montréal: IQRC; 1991: 113-134. 241.

- SCHUTZ, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien : phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- SHAVELSON, R. J. (1983). Review of research on teachers' pedagogical judgments, plans, and decisions. *The Elementary School Journal*, 83 (4), 392-413.
- SHULMAN L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations fo the new reform. *Harvard Educational Review*. mai; vol. 57 (no.1).
- SHULMAN, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3e édition) (p. 3-36). New York: Macmillan.
- TARDIF, M. e LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Europe : De Boeck.
- TARDIF, M., LESSARD, C. et LAHAYE, L. (1991). Esboço de uma problematica do saber docente. *Teoria & Educacao*. Brésil, Vol. 1 (no 4) : p. 215-233.
- THEUREAU, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne: P. Lang.
- TOCHON, F, V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Éditions Nathan.
- TOM, A. R. (1984). *Teaching as a moral craft*. New York NY: Longman.
- VIDAL, M. (1990). (dir.). *Textos Escolhidos em Ergonomia Contemporânea*. GENTE/COPPE, Rio de Janeiro,.
- WEBER, M. (1971). *Économie et société*. Paris: Plon.