

Produção de saber em situação de trabalho: o trabalho docente

Miguel Arroyo¹

Resumo

O texto discute o tema da produção de saberes em situações de trabalho voltado, especificamente, para a produção de saberes docentes em situações de trabalho docente.

Palavras-chave: produção de saberes em situações de trabalho, trabalho docente, produção de saberes docentes.

Résumé

Le texte discute le thème de la production de savoirs dans les situations de travail, en spécial, la production de savoirs des enseignants dans les situations du travail d'enseignement.

Mots-clés: production de savoirs dans les situations de travail, travail d'enseignement, production de savoirs des enseignants.

Abstract

The text discusses the knowledge production theme in working situations with emphasis in the knowledge production of the teaching body in teaching working situations.

Keywords: knowledge production in working situations, teaching staff, knowledge production of the teaching body.

¹ Professor Titular da Faculdade de Educação da UFMG.



Pediram-me para que tratasse do tema "produção de saberes em situações de trabalho", pensando especificamente na produção de saberes docentes em situações de trabalho docente. Gostaria de iniciar destacando a importância de um Seminário Internacional sobre Trabalho e Educação nesta Faculdade, onde o Programa de Pós-graduação sempre teve como um dos eixos da sua reflexão as relações entre trabalho e educação. Já no final da década de 70 e sobretudo na década de 80, inúmeros cursos e dissertações tentaram entender ou pesquisar o trabalho como princípio educativo, como matriz formadora. O tema de agora nos traz o trabalho como produtor de saberes e me parece que estamos dentro dessa tradição, o que é extremamente rico.

O tema de alguma forma desfoca uma maneira de relacionar docência e trabalho. Normalmente, supõe-se que o saber docente deva ser adquirido antes da docência. O tema, ao contrário, nos diz que as próprias situações de trabalho são produtoras de saberes. Não vamos à docência com saberes acumulados; a própria docência, o próprio trabalho tem que ser visto como produtor de saberes. Parece-me extremamente fecunda esta forma de colocar a formação, o conhecimento, a apropriação e produção de saberes docentes. Como poderia eu trabalhar esse tema? Tentarei me colocar em dois momentos de nossa história, da história de nossa categoria. Focalizo o primeiro momento desde a década de 70, quando os educadores, os professores, as professoras produzem uma imagem de trabalhadores, afirmam-se como trabalhadores. Hoje, quando vinha para esse Seminário, ouvi no rádio que os trabalhadores em educação ameaçam fechar as escolas. Há vinte anos era impossível que uma notícia fosse colocada dessa maneira. Dizia-se: "professores ameaçam fechar as escolas". Como foi produzida essa imagem de trabalhador? Que saberes docentes foram produzidos na configuração dessa imagem de trabalhador? Essa seria a primeira parte de minha fala. A segunda parte de minha fala vai se localizar mais na escola, no lugar do trabalho. Que saberes docentes estariam sendo produzidos nesse momento no trabalho, na docência, na sala de aula, na diversidade de propostas pedagógicas, na diversidade de situações de trabalho a que estão submetidos hoje os docentes? Destaco de maneira especial os docentes de educação básica, com os quais trabalho mais ultimamente.

Vou começar pela primeira parte, a pergunta seria essa: que concepções, que saberes foram produzidos nesse movimento tão rico, desde o final da década de 70, em que os docentes se afirmam como trabalhadores em educação? Seria interessante pesquisar isto. Já se pesquisou bastante, mas seria interessante ainda retomar, dentro dessa perspectiva, que saberes foram produzidos e ainda estão sendo produzidos. Parece-me que a produção da identidade de trabalhador trouxe para a categoria saberes novos que não faziam parte do acúmulo do conhecimento, das imagens, do saber-se dos docentes. Saberes, por exemplo, sobre as ações de trabalho, saberes sobre as lógicas da produção do ensino, saberes sobre as lógicas das políticas educativas e seus vínculos com outras políticas — com políticas financeiras, econômicas,



sociais. Saberes sobre o gerenciamento do trabalho docente, tão próximo do gerenciamento do trabalho na produção de bens. Saberes sobre o Estado: o Estado visto como patrão e os próprios trabalhadores públicos vistos como empregados, sujeitos a todas as lógicas de qualquer relacionamento patronal. Saberes sobre as formas sindicais de resistência, de organização e de luta. Enfim, penso que todos esses saberes foram uma das maiores riquezas aprendidas, sobretudo na década de 80. Um aprendizado que mudou a identidade, que mudou a imagem. Um aprendizado que, no meu entender, veio para mudar toda uma tradição, eu diria, um tanto romântica e ingênua sobre o que seria a docência.

Poderíamos ainda pensar não só em saberes sobre o Estado, sobre a organização do trabalho, sobre as políticas públicas. Penso que houve também saberes sobre nós mesmos. O aprendizado da condição de trabalhadores levou a um novo saber sobre nós mesmos, superamos imagens vocacionais, românticas, idealizadas, desprofissionalizadas, e novas imagens mais profissionais passaram a fazer parte de nosso olhar. A afirmação do social pelo trabalho qualificado, pelo domínio do saber sobre o trabalho, sobre a profissão, foi fazendo parte da nova imagem dos professores e professoras. Os debates da categoria sobre si mesma, os confrontos no campo do trabalho com os patrões e com o governo foram o pólo mais pedagógico na própria produção do saber sobre nós mesmos. Parece-me que aprendemos mais sobre nós mesmos, nesses confrontos do que, às vezes, nos próprios centros de formação. Nesses embates na rua, nas greves, nas passeatas, a categoria foi descobrindo a centralidade do trabalho como determinante da própria existência humana. Aprendemos a centralidade do trabalho não só na produção do conhecimento, mas, sobretudo, na própria autoprodução como sujeitos humanos. Aprendemos que o trabalho condiciona toda a nossa existência como mulheres, como homens, como negros, como brancos; condiciona nossas alternativas, nossas trajetórias humanas. O trabalho passou a ser visto como o determinante principal do que somos, dos horizontes que podemos projetar. Enfim, o trabalho foi descoberto como a grande matriz de nossa condição humana e não apenas de nossa condição docente. Penso que esses saberes foram extremamente determinantes do que o magistério no Brasil — tanto o magistério de nível superior quanto o magistério da educação básica — pensa hoje sobre si mesmo.

Ainda poderíamos acrescentar um outro saber que me parece muito importante: podemos dizer que através do trabalho descobrimos, ou nos descobrimos, sujeitos de direito. No trabalho, produzimos a grande descoberta de que temos direito a trabalhar, direito a condições dignas de trabalho. Mas não paramos aí. O interessante é que a maior parte das lutas pelo trabalho e pelas condições de trabalho docente nos aproximaram de outros movimentos sociais e aprendemos a centralidade dos direitos em nossas vidas docentes, na vida de nossos alunos, na vida de todo trabalhador, na vida do movimento jovem, do movimento feminista, do movimento negro... Ou seja, o trabalho, de

alguma forma, foi o germe através do qual nos descobrimos não só como sujeitos de direito ao trabalho, a condições de trabalho, a salário, a carreira, mas sujeitos de todos os direitos sociais e humanos. Este aprendizado, parece-me, começa realmente com o trabalho, com o embate, com a luta pelo trabalho, e termina sendo a grande matriz formadora do que há de mais moderno na sociedade: nós temos a consciência de sermos sujeitos de direitos.

Ainda acrescentaria algo à primeira parte dessa pergunta que eu fiz sobre o que aprendemos na construção de nossa identidade de trabalhadores em educação. Ainda diria que aprendemos formas de nos produzir outros. Aprendemos didáticas, aprendemos metodologias, aprendemos rituais, aprendemos processos de construir-nos como trabalhadores em educação. Esse é dos aprendizados mais interessantes. Seria muito interessante pesquisar com que didática, com que teatro, com que ritual, com quais músicas, com quais cartazes, com quais letras, cantigas e liturgias, eu diria, aprendemos que somos trabalhadores em educação. Sabemos que essas liturgias, esses rituais, essas pedagogias foram uma mistura daquilo que já fazia parte do movimento sindical, mas que os trabalhadores em educação redefiniram na medida em que as misturaram com liturgias, com rituais, com pedagogias, didáticas da própria escola. É muito interessante acompanhar uma greve de professores, é muito interessante ver o aspecto pedagógico da greve, o ritual, a didática dessas greves. É uma espécie de teatro, e não acontecia na escola, acontecia na rua, nas escadarias da prefeitura, em frente à Praça de Liberdade, e em tantos outros lugares. Eu estive, fazem 15 dias, no sindicato de professores de Buenos Aires, e uma das coisas que mais orgulha os educadores é a famosa *carpa blanca*, que é uma espécie de tenda branca que esteve na frente do Congresso, onde todo mundo passa, naquela linda avenida de Buenos Aires, durante mil dias seguidos. Foi um momento verdadeiramente pedagógico, como eles disseram, em que educadores, líderes comunitários, qualquer um que chegava à cidade de Buenos Aires tinha que passar por aquela *carpa blanca*. E era chamada a imprensa, e era o ritual, o gesto, o símbolo, todos nós sabemos que isso aconteceu em quase todas as cidades. Eu me lembro de uma das manifestações que parecem ter irritado o governador Covas, quando a APEOESP também colocou no meio da Avenida Paulista a sua tenda, obrigando aquele governador a chegar lá para ser mais um personagem desse teatro. O que quero dizer com isso? Aprendemos saberes, aprendemos didáticas, mas não só para nós, também para toda a cidade. Enfim, seria interessante ainda retomar com mais cuidado quantos saberes foram aprendidos nesse processo histórico de mais de 20 anos, desde o final da década de 70, e que ainda continua nesse aprendizado dos docentes como trabalhadores em educação. Vou passar para a segunda parte do tema.

No tema da produção dos saberes, focalizei os docentes em situações de trabalho, em todo esse processo riquíssimo de produção de nossa identidade de trabalhadores em educação. Mas o tema nos puxa, como falava o professor

Jacques, para o próprio local de trabalho. E me vieram algumas perguntas que me parecem muito interessantes. Será que esse saber dos trabalhadores em educação — com toda essa riqueza a que eu apenas pude me referir rapidamente, esses saberes produzidos ao longo dessas duas décadas sobre nossa condição de trabalhadores em educação — alterou, tocou nas situações de trabalho? Ou ficou periférico às situações de trabalho? Eu acho que tocou, mas nem sempre na perspectiva que eu ouvi aqui. Eu diria que muitas vezes tomamos consciência, ampliamos os saberes de trabalhadores em educação, mas nem sempre os saberes docentes colados ao trabalho, às situações de trabalho foram alterados a partir dessas lutas. É importante perceber não só o quanto mudaram nossa imagem, nossa auto-imagem, nossa consciência, nossos saberes sobre nós mesmos, mas até onde eles chegaram a tocar, a mexer no próprio local de trabalho, nas situações de trabalho e nos saberes sobre a docência. Isso exigiria — e esta foi um pouco aqui a temática apresentada ontem e hoje — que nós nos perguntássemos, por exemplo, o que realmente é o trabalho docente? Em que situações docentes produzimos saberes docentes? Como internalizamos, como aprendemos esses saberes docentes, não apenas nas passeatas, nas ruas, nas greves, mas no próprio local de trabalho, na própria docência, na própria rotina de cada dia sermos docentes? Eu diria que, ultimamente, estamos mais atentos a isso. Existem programas de pós-graduação, na própria FaE, mais sensíveis àquela primeira parte do que eu falava. Entretanto, de um tempo para cá, estamos mais sensíveis aos relatos — os grupos de trabalho desse Seminário mostram isso. Estamos mais atentos, mais sensíveis para focalizar as questões do trabalho em sua concretude, com seu peso, e aí perguntar: é possível produzir saberes docentes aí nessa solidão dessa sala de aula? Se é possível, que saberes produzem? Vou tentar me aproximar dessa pergunta através da minha experiência mais atual.

Estou acompanhando propostas político-pedagógicas que tentam mexer com escola, intervir na escola. O que mais me chama a atenção nessas propostas todas? O que me chama a atenção é que as maiores resistências não são provocadas pelas concepções pedagógicas que essas propostas trazem, mas pela renúncia aos saberes docentes aprendidos em situações concretas de trabalho. Isso me leva à conclusão de que há saberes docentes muito internalizados, defendidos a todo custo mesmo diante de uma proposta político-pedagógica que se tenta construir a partir da escola, a partir dos docentes. No início, pensava que as resistências eram de concepção, que não se aceitava a concepção de educação, a concepção de currículo trazidas pelas novas propostas. Mas cada vez mais vou me convencendo de que as resistências se situam exatamente nesse núcleo que é o conjunto dos saberes docentes produzidos em situações de trabalho de docência. É fácil perceber que os professores e as professoras perguntam-se de imediato não se as ditas propostas inovadoras afetam concepções pedagógicas, curriculares, didáticas,



mas se afetam, sobretudo, o como trabalhar, se alteram o que fazer e o como fazer, se alteram os espaços, os tempos, o ritual do próprio fazer docente. Os professores e as professoras defendem menos os saberes e as concepções abstratas de currículo de educação básica do que os saberes que foram construídos lentamente, mas de maneira profundamente internalizada em seu trabalho.

Poderíamos interpretar que os professores e as professoras têm consciência de que são atores da produção de saberes docentes nessas situações de trabalho, e resistem a qualquer tentativa de se tocar aí. Se é verdade minha análise, qualquer inovação que afete as formas como produzem e reproduzem sua existência no trabalho será contestada. Insisto: é fácil constatar que o problema não é meramente teórico, no sentido da concepção aprendida ou não aprendida na FaE, ou no curso de licenciatura, ou onde seja. O que eles questionam são as implicações para o seu trabalho em termos de tempo, de intensidade, de esgotamento, de controle de suas práticas. As grandes questões são se os processos de trabalho vão continuar sendo tão individuais ou se vão deixar de ser "o dono" de uma área, de uma sala, de uma turma, de um horário. Ou seja, em realidade, eu diria que estão questionando algo fundamental, não tanto o profissional que se construiu na FaE, no curso normal, no curso de licenciatura, mas o que se construiu no próprio processo de trabalho.

Isto é muito sério, porque de fato constatamos que as resistências não são simplesmente da ordem de como agora fazer, como organizar turmas, aprovar ou não aprovar, com ciclos ou sem ciclos. Isso não é o grande problema. O problema é a resistência não só à expropriação de saberes acumulados colados à sua produção de trabalho, mas, sobretudo, de uma identidade construída em situações de trabalho. Eu diria que isso traz conseqüências seríssimas para qualquer tentativa de inovação pedagógica. Qualquer tentativa de inovação pedagógica que não se situe nesse núcleo fracassa. Mexer nesse núcleo é mexer na caixa preta, porque é mexer mais do que em rituais de trabalho, mais do que em tempos, mais do que em espaços, é mexer na própria produção de existência colada à produção do conhecimento, da docência, do ensino. Ou seja, o que me parece que tudo isso revela é que toda inovação pedagógica mexe nesses saberes imbricados nas práticas docentes. As dúvidas e as inseguranças que surgem diante de uma nova proposta pedagógica não estão tanto, já disse, em concepções, mas muito mais nos enigmas que trazem para as formas de fazer. As propostas inovadoras, seja intervindo nos currículos, ou na organização dos tempos e dos espaços, afetam o controle, o governo do seu próprio trabalho e, assim, terminam afetando suas existências, suas concepções, seus saberes. Há, sim, uma produção de saberes docentes em situações de trabalho e esses terminam sendo o mais determinante na docência. Por isso, currículos novos, PCN's, propostas político-pedagógicas, novas teorias passam como nuvens passageiras, e aquele cerne do saber docente deve



permanecer, mas por quê? Porque é o saber, insisto, colado à situações de trabalho, à produção da docência. Quando os professores se percebem atacados, aí eles resistem, sentem-se inseguros, e essa insegurança termina colocando em xeque toda a inovação curricular, toda a tentativa de alteração de processos, tempos, práticas, saberes e concepções.

Lembraria de outro fato, que parece também revelar a importância do tema que estamos tratando aqui. Vocês sabem que hoje uma das grandes questões que preocupa a docência é a situação da violência na escola, do recurso ao uso de drogas, o desinteresse e a indisciplinada adolescência, a juventude marcada pela violência, embrutecida pelos processos de sobrevivência a que é submetida. Os docentes podem entender muito bem todo o discurso que possamos fazer sobre a violência. Violência na sociedade, violência na escola, violência por causa do trabalho, violência pelas políticas neoliberais, tudo isso é fácil entender. Mas a pergunta que eles sempre colocam é: "como vamos lidar com essa situação?" Há poucos dias, uma diretora de escola simplesmente não aceitou dez alunos considerados violentos, nem sequer para matriculá-los. E o problema grave, já digo, não é de concepção sobre essa violência. O problema é como lidar com essa criança, adolescente de hoje, ou seja, que trabalhos, que organização do tempo, que organização dos agrupamentos, que situações de trabalho teremos de reinventar? Porque nas situações de trabalho rotineiras da escola esses alunos não cabem. Podem caber na nossa cabeça, podem caber em todas as interpretações que vocês queiram. Onde eles não cabem é nas situações de trabalho e nos saberes docentes colados a essas situações de trabalho. E, nesse caso, recorre-se a outras formas de trabalho, a outros saberes e outros profissionais capazes de lidar com o que nós não temos capacidade de educar. Mandamos esses alunos(as) para outros profissionais que supomos têm saberes para lidar com eles: assistentes sociais, policiais. Ou seja, a insegurança instala-se no saber sobre o trabalho docente, nas concepções didáticas, nas formas de organizar o trabalho, nos agrupamentos, nas formas de ensinar alunos quietos, ordeiros. Como reaprender a trabalhar com alunos desordeiros, inquietos, desinteressados, indisciplinados, ou, ainda pior, violentos e ameaçadores? Esta adolescência toca em cheio na organização do trabalho docente e nos saberes docentes produzidos nessas situações de trabalho.

Lembraria de um terceiro fato que, a meu ver, parece enquadrar-se neste tema: a pauperização da nossa infância e adolescência e a falta de horizontes de nossos jovens populares que chegam à escola, sobretudo à escola pública. Eles produzem a mesma insegurança, muito parecida com os alunos violentos, drogados ou indisciplinados. Lembro que uma educadora de Recife me colocava isso: "Arroyo, como trabalhar com alunos que chegam a escola não querendo ouvir o que eu tenho a ensinar, mas querendo comer? Como fica a escola? Como eu fico? Eu sou o quê? Sou assistente social? Sou uma mãe? Sou o quê? Eu preparo o quê? Preparo aulas ou comida? Trabalho agora como

cozinheira ou preparo minha aula?" Ou seja, como lidar com essa infância empobrecida, com esses adolescentes, com esses jovens sem condições? Penso que o estranhamento dos professores e das professoras diante da infância e adolescência dá-se no cerne do trabalho e do seu saber sobre o trabalho. Não sabemos lidar com eles. Lidar no sentido de trabalhar, de pôr em prática os saberes aprendidos nas lides do trabalho docente. O problema mais grave, nesse momento, não são as condições de docência, mas quem são os discentes. O problema não está, agora, nas condições de trabalho, mas nos educandos. E os educandos, questionando nosso saber sobre o trabalho, questionando os saberes que tinham se acumulado nessas situações de trabalho. Parece-me que a escola está afetada exatamente no cerne deste tema, está afetada como produção de saberes docentes e como situação de trabalho. Somos obrigados a repensar situações de trabalho e terminamos sendo questionados pelos próprios saberes sobre o trabalho. Este é um problema gravíssimo, sobretudo para os docentes das escolas públicas. Eu diria que os docentes de hoje não esquecem as condições de trabalho, mas vêm que isso não dá conta do problema. Isso é uma questão muito séria para quem ainda se apega às condições de trabalho, acha que todo problema de esgotamento, de cansaço, de questionamento, de estranhamento dos docentes ocorre por causa das condições precárias de trabalho. Conheço escolas que têm condições bastante satisfatórias de trabalho e os questionamentos são os mesmos. Por quê? Já digo: porque hoje somos levados a pensar outras questões, não apenas sobre as condições, mas sobre a própria situação de trabalho, que é o que está em xeque. Admitimos esses alunos ou não? Para eles, o melhor seria que estivessem em centros assistenciais de reeducação ou de alimentação? Mas onde cabem os agrupamentos tradicionais que nós fazemos? Eles escutarão nossas aulas? Continuaremos com as mesmas didáticas, os mesmos conteúdos, as mesmas formas de trabalhar? As formas como lecionamos, agrupamos, avaliamos, segregamos estão em xeque e, conseqüentemente, estamos em xeque, porque nossa auto-imagem está colada a essa produção do saber e a essas situações de trabalho. Insisto: nas situações de trabalho não só produzimos saber; assim, nos produzimos, estamos em xeque enquanto produto dessas situações de trabalho. Teremos que repensar as próprias situações de trabalho, a organização do trabalho, os saberes do trabalho. Por exemplo: com essa forma fragmentada, tão repartida de ensinar, suportaremos uma infância, adolescência e juventude humanamente estiladas, quebradas? Eu acho que não, e há muitos educadores que hoje já percebem isso, que percebem que o problema está mais embaixo. Enfim, eu coloquei estas situações, ainda poderíamos dar outras.

Falta a quarta situação, a diversidade de gênero, de classe, de raça, de culturas, de identidades, tanto dos docentes, quanto dos discentes. Quantas vezes escuto: "Arroyo, estou de acordo com esta questão da diferença de gêneros, raças; não é a mesma coisa uma criança, um adolescente, um jovem,



um adulto. Estou de acordo com tudo isso. Mas, como lidar com isso? Como lidar? Com que saberes? O que mudar?" Temos que mudar tudo. Estamos acostumados a situações onde, supostamente, todos eram iguais, não importava a cor, o gênero, a idade, a classe, pensávamos a escola pública como universal, com didáticas universais, com direitos universais. Quando nos chega toda essa diversidade, nos assustamos com algo que sempre chegou, pois não é agora que estão chegando à escola pobres, negros, mulheres... Mas agora eles gritaram e disseram: "olha a minha cor, olha o meu gênero, olha a minha classe, olha o meu desemprego, olha aí". E parece que não estamos preparados para isso. Ou mudamos as situações de trabalho ou mudamos os saberes sobre o trabalho, ou mudamos nossas auto-imagens, ou não suportaremos, nem saberemos lidar com a diversidade.

Tentei ver esse tema, sobretudo nessa segunda parte, a partir dessa realidade muito concreta dos educandos. Poderia ter olhado por outro ângulo, mas preferi colocar a produção de saberes docentes em situações de trabalho exigidas pelos alunos concretos com que hoje temos que trabalhar. O tema foi trabalhado na perspectiva dos educandos. Poderia também ter trabalhado na perspectiva dos educadores, mas me parece que a perspectiva dos educandos é extremamente questionadora. Eu diria que a grande revolução na escola hoje é ter que lidar com os alunos que temos. O terrível dos anos 90 e desta primeira década de 2000 é que os educandos são tratados brutalmente na sociedade, na família e até na escola, e eles colocam em xeque todos os saberes produzidos em todas as situações de trabalho. O que isso traz para nós? O que isso nos revela?

Nos revela, em primeiro lugar, que não é suficiente olhar a produção dos saberes docentes e as situações de trabalho de fora. Que existem políticas neoliberais, existem. E que existem mudanças nos processos de produção, existem. E é claro que essas questões condicionam a escola, as políticas, condiciona o quanto se aloca de recurso para a escola. Mas, parece-me, e isso me chamou muito a atenção na colocação do Jacques, que é necessário olhar o lugar do trabalho. As pesquisas devem ser voltadas mais para o próprio lugar de trabalho, temos que pensar cada vez mais que o trabalho é um *locus* não só de produção de saberes, mas de produção de contradições, estranhamentos, de questionamentos sobre os próprios saberes produzidos no trabalho. Parece-me que é para isto que este Seminário aponta, e este grupo de pesquisadores franceses chegou para nos alertar sobre isto, para nos dizer que já há um acúmulo de pesquisas, de teorização — só o que eles nos trazem já mereceria este seminário.

O segundo ponto que me parece muito importante é que, quando olhamos para o trabalho, temos que olhar para o sujeito do trabalho. O Jacques nos falava isso quando nos colocava todas essas situações tão concretas do trabalho. O que eles nos colocava? Não só a situação do trabalho, mas a trabalhadora. Quando nos falava das trabalhadoras virando os queijos,

olhávamos para a esteira. E qual foi o erro? O erro fundamental é esquecer que essas trabalhadoras não são robôs, que são gente, que são pessoas humanas. Esse traço me pareceu extremamente rico, e acho que mereceria ser destacado com toda ênfase: os docentes são sujeitos humanos, não são apenas trabalhadores em educação, são sujeitos humanos. Sujeitos que têm gênero, que têm raça, que têm cultura, que têm trajetórias, que têm sentimentos, que têm emoções; que tocam os queijos, que tocam os alunos, que sentem se o aluno está triste, se o aluno está com fome. São seres humanos tocando, vivenciando, relacionando-se com seres humanos. Se relacionar-se com queijos exige um toque humano, como Jacques falava, e relacionar-se com tripas também, imagine relacionar-se com crianças e adolescentes famintos, violentos, indisciplinados, sem horizontes! Esse ponto me parece muito forte, muito rico. Eu diria: assim como aquelas mulheres na esteira dos queijos sabiam, a partir de suas experiências, o ponto de maturação daqueles queijos, imaginem o quanto devem saber professoras e professores com dez, 15 anos de docência o ponto de maturação de uma criança, um adolescente, um jovem, um adulto! E seria isso exatamente que teríamos que pesquisar mais. Seria esse saber sobre a formação humana, o aprender humano, a socialização humana, as trajetórias de vida que humanizam e desumanizam, que, a meu ver, deveria ser o ponto principal destes debates que nós fazemos aqui. Se algum trabalho tem que ser humano é a docência, porque é a relação com o humano, não é verdade? É aí, sobretudo, que o trabalho se revela entre humanos.

Outro ponto que me parece muito importante seria legitimar esses saberes docentes. Nós, pesquisadores, temos que reconhecer que aí há saberes produzidos. Claro que a dificuldade em admitir isso já faz parte de um processo de produção de pesquisadores. Todos sabemos que é muito revolucionário admitir que o povo tem saber. É muito revolucionário admitir que aquela mulher que vira os queijos tem saberes. É muito revolucionário admitir que o próprio povo e os próprios educadores que trabalham com infância e adolescência, alguns dos quais nem têm um curso superior, têm saberes acumulados nas suas situações de trabalho. Por isso, eu dizia que o tema é extremamente revolucionário, e é revolucionário para a academia, sobretudo. Porque há sempre muita dificuldade de se legitimar esses saberes. São saberes do senso comum, atravessados por aquela velha contraposição entre saberes do senso comum e saberes da academia. Frequentemente, na academia, o problema torna-se o seguinte: como levar professoras e professores que estão no senso comum ao saber legitimado? Reconhecemos, até, que há uma produção de saber no trabalho docente, sim, mas esse saber do senso comum tem que ser destruído, superado, para se chegar ao saber filosófico, pedagógico, teórico. O tema do Seminário parece apontar um sinal vermelho para essa concepção ainda presente na academia. Sugere a superação dessa concepção reconhecendo os saberes da docência. Ou seja, como legitimar saberes produzidos nas situações de trabalho? Como legitimar, em um curso de



pedagogia, saberes docentes pedagógicos produzidos na própria docência? Como incorporá-los no currículo de formação?

O último ponto que gostaria de destacar é que me parece que esse tema inverte de alguma forma os processos de análise; inverte, inclusive, os processos de formulação de políticas, de elaboração de propostas, de elaboração de PCN's, de reformas curriculares ou didáticas. Sugere 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. Vejam: essa inversão dos processos parece-me extremamente revolucionária, e não é fácil. Tentamos fazer isso às vezes na formulação das propostas pedagógicas, e não é fácil. Quando você pensa que partiu do trabalho, na verdade não partiu do trabalho, está muito distante do trabalho, e os professores resistem, reagem, se incomodam, e com razão. Em meu livro *Ofício de mestre*² tentei fazer isso, abordar a complexidade humana que a docência carrega, para, a partir daí, humanizar a escola, as políticas educativas, os currículos, a organização dos tempos e espaços, a gestão, as condições de trabalho e a própria condição de trabalhadores e trabalhadoras em educação.

O problema "produção de saber em situação de trabalho" sugere que as pesquisas, as políticas e as intervenções sejam feitas a partir do ponto de vista dos saberes do trabalho. O trabalho não pode estar no final da linha, mas deve estar no início da linha da produção de pesquisas, de produção de inovações, de produção de currículos, de produção de políticas. O trabalho que ganha sentido a partir do ponto de vista do trabalhador, a partir dos sujeitos humanos, dos docentes, de suas concepções, saberes, valores, trajetórias, condições de gênero, de raça. E, também, partir de suas rotinas, de seus desgastes, de sua saúde, de sua falta de saúde, de seu esgotamento. Enfim, como nos falou Jacques, os processos de análise exigem que o trabalho esteja no foco. Mas exigem também que tenhamos consciência de que não se chega a esse foco a partir apenas de uma disciplina, de uma faculdade de educação, de uma licenciatura, mas, sobretudo, como ele terminou dizendo, através de um trabalho com o trabalhador, interdisciplinar entre áreas do conhecimento. Por quê? Porque a verdade do trabalho é extremamente complexa e exige múltiplos olhares.

Muito obrigado.

² ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre – imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.