

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e  
Inclusão Social

Vanessa Aparecida Alves

**A ATIVIDADE DE TRABALHO  
DOCENTE EM UMA ESCOLA PRIVADA:  
Usos de si e circulações de valores,  
saberes e competências**

Belo Horizonte  
2009

Vanessa Aparecida Alves

**A ATIVIDADE DE TRABALHO  
DOCENTE EM UMA ESCOLA PRIVADA:  
Usos de si e circulações de valores,  
saberes e competências**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Linha de Pesquisa "Política, Trabalho e Formação Humana", da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Daisy Moreira Cunha

Belo Horizonte  
2009

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em 31 de agosto de 2009, e aprovada pela banca composta pelos seguintes professores:

---

Profa. Dra. Daisy Moreira Cunha  
Faculdade de Educação/UFMG - Orientadora

---

Profa. Dra. Antonia Vitória Soares Aranha  
Faculdade de Educação/UFMG - Titular

---

Profa. Dra. Maria Clara Bueno Fischer  
Centro de Ciências Humanas/UNISINOS - Titular

---

Profa. Dra. Maria Aparecida da Silva  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais/CEFET-MG - Titular

---

Profa. Dra. Lúcia Helena Alvarez Leite  
Faculdade de Educação/UFMG - Suplente

A meus pais e meu irmão, por tudo o que  
representam para mim, dedico esse trabalho.

“No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.”

Paulo Freire

“Este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado, um do outro.”

Paulo Freire

## Agradecimentos

O fim dessa caminhada é o início de muitas outras que virão. Caminhadas que não posso empreender sozinha. Há muito que agradecer a tantos companheiros de jornada!

A Deus, por tudo o que me permitiu viver, por todos os caminhos que me permitiu trilhar, pela força que faz nascer em mim a cada etapa vencida.

À Daisy, pela orientação mais do que atenta. Pela aposta nessa pesquisa até quando eu mesma achei que não seria possível. Pelo carinho, pelo cuidado, pela preocupação, pelo afeto e confiança que construímos bem antes dessa pesquisa. Por essa parceria que tornou tão mais leve o percurso.

A minha família, por acreditar em mim mesmo sem entender bem as minhas escolhas. Por compreender a ausência tantas vezes necessária, por me encorajar a seguir nesse caminho cheio de incertezas. Pelo carinho, pelo amor incondicional mesmo diante de todas as diferenças.

Ao Delúcio, pelo apoio nos momentos de angústia e insegurança. Pelo trabalho carinhoso nas muitas horas que dedicou a me ajudar.

À escola que me recebeu para essa pesquisa, num gesto de confiança e aposta na potencialidade desse trabalho.

Às professoras sem as quais esse trabalho simplesmente não existiria. Agradeço pela confiança, pela acolhida, pelos saberes partilhados, pela beleza dos momentos que passei na companhia da cada uma.

Aos colegas de mestrado e amigos lá de fora, pessoas incríveis que tornam a vida mais fácil nesse mundo acadêmico e fora dele. Eliandra e Paulo pelo companheirismo e pelas histórias divididas (há histórias engraçadas aí, por

sinal!). Daniel, pelo carinho e apoio de sempre, amigo meio maluquinho, mas 'do bem'. Valéria, amiga de boas baladas e de conversas riquíssimas. A Ane, que bem tentou me avisar que não seria fácil! O Edgard, que tem uma tranqüilidade que é só dele. A Gioconda e a Jussara, pessoas especiais! A Márcia, amiga que fala de um jeito bom de ouvir com esse sotaque de paraense, amiga que como ela mesma define 'perde um amigo mas não perde a piada', pessoa que dedicou preciosas horas do seu tempo a me ajudar nessa reta final. A Renata, amiga querida demais com quem passei muitas madrugadas 'jogando conversa fora', espantando o sono para depois me concentrar novamente e escrever mais um pouquinho! Arnon, uma pessoa muito querida e especial, uma das muitas que me ajudaram a chegar até aqui. Chico, apesar da distância, guardado carinhosamente no coração. Enfim, há tantos outros... Aqueles cujos nomes não aparecem aqui podem ter certeza de que estão guardadinhos no meu coração.

Aos amigos da Escola Sindical 7 de Outubro, pelas muitas trocas de experiências que vivi naquele espaço.

Antônia, pelo diálogo iniciado em minha entrevista na seleção para o mestrado, pela confiança e apoio que senti ao trabalharmos juntas no EPIEJA.

Aparecida, pela parceria que construímos no EPIEJA e agora pela leitura atenta e, certamente, muito carinhosa desse trabalho.

Lucinha, pelas contribuições desde banca de minha monografia – lá na graduação! – que apontaram caminhos possíveis a seguir.

Clara, pela leitura cuidadosa dessa dissertação e por aceitar participar conosco dessa aventura tecnológica de uma defesa à distância.

Por fim, agradeço à CAPES pelo apoio à realização desse trabalho, expresso na concessão de bolsa vinculada ao projeto PROEJA/CAPES/SETEC 008, ou EPIEJA, como carinhosamente o temos chamado por aqui.

## Resumo

A pesquisa de que resultou essa dissertação teve como principal objetivo a realização de uma análise situada da atividade de trabalho docente em uma escola privada. O trabalho de campo foi desenvolvido com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola privada de Belo Horizonte. Tomamos a abordagem ergológica como pressuposto teórico-metodológico, olhando para o trabalho docente a partir do conceito de atividade. Então, compreendemos o trabalho como algo dinâmico que, nos embates entre normas que o antecedem e renormalizações realizadas por quem trabalha, é sempre encontro entre uma dimensão do protocolo e os saberes, valores, competências que trazem em seu patrimônio pessoal os trabalhadores. Olhamos para a atividade de trabalho docente considerando os diversos elementos que a compõem, realizamos observação do trabalho docente, entrevistas e instruções ao sócia que foram submetidas a sessões de autoconfrontação cruzada. A aproximação em relação à atividade de trabalho dessas professoras nos permitiu apreender as dramáticas dos usos de si por elas vividas, assim como os valores, saberes e competências que permeiam essas dramáticas e orientam as professoras nas renormalizações que realizam em sua atividade. Ao evidenciar as dramáticas dos usos de si que fazem as professoras dessa escola, desejamos ampliar as possibilidades de diálogos dentro e fora da escola, em torno de sua atividade de trabalho. Apurar o olhar sobre essas dramáticas, mostrando a riqueza das invenções cotidianas que fazem as professoras no desenvolvimento de sua atividade de trabalho.

**Palavras-chave:** trabalho docente, ergologia, atividade, saberes, valores, competências.



## Résumé

La recherche dont a résulté cette dissertation a eu comme principal objectif la réalisation d'une analyse située de l'activité de travail de l'enseignant dans une école privée. La recherche a été développée avec des enseignantes des années initiales de L'Éducation Élémentaire, dans une école privée de Belo Horizonte. Nous prenons l'abordage ergologique comme présupposé théorique-méthodologique, en regardant le travail de l'enseignant à partir du concept d'activité. Alors, nous comprenons le travail comme quelque chose dynamique que, dans l'affrontement entre des normes qui le précèdent et renormalisations réalisées par qui travaille, est toujours le rencontre entre une dimension du protocole et des savoirs, des valeurs, des compétences que les travailleurs apportent dans leur patrimoine personnel. Nous regardons l'activité de travail de l'enseignant en considérant les divers éléments qui la composent, nous avons fait des observations du travail de l'enseignant, des entretiens et l'instruction au sosie qui ont été soumis à des sessions d'auto-confrontation croisée. L'approche concernat l'activité de travail de ces enseignantes nous avons permis de saisir les dramatiques des usages de soi par elles vécue, ainsi que le valeurs, les savoirs et les compétences qui pénètrent ces dramatiques et qui orientent les enseignantes aux renormalisations que elles font dans son activité. Nous montrons les dramatiques des usages de soi que les enseignantes de cette école font, parce que nous avons le désir d'élargir les possibilités de dialogues à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, autour de son activité de travail. Mettre en valeur le regard sur ces dramatiques, en montrant la richesse des inventions quotidiennes qui font les enseignantes dans le développement de leurs activité de travail.

**Mot-clés:** travail de l'enseignant, l'activité, ergologie, savoirs, valeurs, compétences.

## **Lista de Abreviaturas**

APST – Análise Pludisciplinar de Situações de Trabalho

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ECRP's – Entidades Coletivas Relativamente Pertinentes

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPIEJA – Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos

IEAT – Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares

NETE – Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

## Sumário

<b>Introdução – A Construção do Objeto de Pesquisa .....</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo 1 – Que Escola é Essa? Uma Escola em Transformação .....</b>	<b>24</b>
1. No Início, uma Alternativa ao Ensino Tradicional.....	25
2. O Ensino Estruturado: uma Escola ‘Taylorizada’ .....	27
2.1. O Ensino Estruturado e os Princípios da Administração Científica .....	32
2.2. Os Planejamentos: elementos fundamentais do Ensino Estruturado na escola pesquisada .....	34
3. Em Direção à Flexibilização do Trabalho.....	41
<b>Capítulo 2 – ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS .....</b>	<b>47</b>
1. Definição do Campo, Constituição do Grupo de Professoras e Permanência no Campo.....	48
2. Notas sobre a Abordagem Ergológica .....	52
3. A Observação da Atividade Docente no Contexto da Pesquisa .....	58
4. As Entrevistas .....	59
5. Sobre os Métodos de Autoconfrontação.....	61
5.1. O Método do Sósia .....	62
5.2. A Autoconfrontação Cruzada .....	63
<b>Capítulo 3 – A Análise da Atividade de Trabalho: uma Experiência que se Constrói com as Trabalhadoras .....</b>	<b>70</b>
1. As Grades Estão Aí.....	71
2. Tem Coisa Que Não Dá Pra Saber Exatamente Como a Gente Faz.....	83
3. E Foi Realizado: Solucionou o Conflito e Plantou a Árvore.....	90
4. E o Conteúdo Vem Depois, Ele Vem em Conseqüência.....	99
5. Tem Muita Coisa Ainda pra Você Buscar .....	106
6. É um Trabalho Muito Solitário.....	116
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>121</b>

1. Ainda Debates Possíveis .....	121
2. Diálogos com o Projeto de Formação e Produção Científica e Tecnológica na Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos.....	128
3. Por Fim, o que Fica do Caminho Percorrido .....	130
<b>Referências.....</b>	<b>132</b>

## INTRODUÇÃO – A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Essa dissertação faz uma síntese de muitos aspectos de mim mesma, de minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Conciliar trabalho e estudos é algo que faço desde a adolescência e não foi diferente quando decidi cursar Pedagogia. Opção em relação à qual sempre tive certeza. Foi durante esse curso, aqui na Faculdade de Educação, que me inquietei diante do trabalho como um objeto de pesquisa tão rico e tão desconhecido. Havia em mim uma curiosidade em torno desse objeto que era diferente da curiosidade cotidiana e banal em torno da realidade que me envolve. Até que Paulo Freire me ajudou a definir que inquietação era essa: uma curiosidade epistemológica<sup>1</sup>, que ultrapassa a curiosidade do senso comum.

Movida por essa curiosidade epistemológica, comecei a buscar caminhos para me aproximar desse objeto, compreendê-lo um pouco mais. Foi quando conheci uma professora que, em nosso primeiro contato, me sugeriu um caminho possível. Logo no primeiro dia de aula com a professora Daisy Cunha, quando ela falou à minha turma sobre sua trajetória acadêmica e sobre as pesquisas que vinha fazendo, decidi procurá-la para conversar um pouco mais sobre essa minha curiosidade. No meio do corredor ela assinalou alguns textos no programa de curso e me recomendou que os lesse primeiro, independente dos textos que deveria ler para as aulas. Anotou também no programa o seu e-mail, me recomendando que a procurasse assim que tivesse lido os textos indicados.

Que leituras difíceis, que textos densos! Por meio desses textos, tive o primeiro contato com Yves Schwartz e a ergologia. Com o tempo aprendi que a ergologia não é uma disciplina acadêmica, é antes disso uma “disciplina do

---

<sup>1</sup> Cf. FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia.

pensar”, usando os termos de Schwartz, que aborda o trabalho de uma forma multidisciplinar, a partir do conceito de atividade. Atividade como oposição à inércia, como movimento, resistência àquelas normas que são heterodeterminadas. Uma abordagem para a qual a análise do trabalho se pauta no triângulo saberes-valores-atividade, e que toma a ergonomia da atividade como propedêutica.

Essa forma de pensar o trabalho me inquietou ainda mais, instalou em mim um “desconforto intelectual” que só posteriormente eu conseguiria definir. Schwartz fala desse desconforto, vivido quando se percebe que os conceitos científicos não são absolutos, se transformam, se reconstróem. Descobri com ele que a ergologia é uma “máquina de moer conceitos”!

Tive, no decorrer do curso de Pedagogia, a oportunidade de estagiar em uma escola privada. Uma escola onde vivi experiências que, junto às discussões sobre trabalho na perspectiva da ergologia, definiriam meu percurso acadêmico a partir daí. Integrada à equipe de supervisão dessa escola, pude produzir e revisar a produção de materiais didáticos que as professoras utilizariam em sala de aula. Me senti descontextualizada, eu não estava em sala de aula, eu não conhecia os alunos, não sabia exatamente o que era o trabalho das professoras, mas produzia o material que alunos e professores utilizariam. Eu conhecia as teorias pedagógicas, sabia me orientar em relação ao currículo, mas faltava alguma coisa. Faltavam as pessoas, professores e alunos. Me aproximei das professoras, passei a dialogar com elas buscando produzir materiais que se aproximassem um pouco mais da realidade que vivenciavam em sala de aula. Em minha atividade de trabalho, encontrei pistas para muitas interrogações sobre a atividade de trabalho dessas professoras.

Nesse caminho encontrei Miguel Arroyo (2004) que, ao falar sobre o “Ofício de Mestre”, me mostrou a importância de resgatar a imagem do professor lançando um olhar sobre seu trabalho que o recolocasse no centro do processo educativo. Miguel, nesse diálogo, resgatava ao professor um papel

ativo no processo educativo, junto aos educandos. Ele estava certo de que são os professores que fazem e reinventam a escola. Me senti convidada a olhar para os professores colocando-os “no centro da pedagogia, não como apêndices”, era um convite a ver de perto os professores e as dores e delícias de seu trabalho.

Encontrei também Maurice Tardif (2002), que me fez atentar para os saberes dos professores e as muitas dimensões implicadas nesses saberes. A forma como são construídos ao longo da formação acadêmica e das experiências dos professores, a maneira como são singulares, a forma como são contextualizados. Ele dizia que não acreditava na possibilidade de falar do saber sem tocar em suas relações com os condicionantes e com o contexto do trabalho, para ele “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”. Ele falava da necessidade de reconhecer que quase não sabemos nada sobre esses saberes, e que é preciso conhecê-los. Falava da importância desses saberes no trabalho e na formação dos docentes. Ele também me convidava a me aproximar dos professores com os sentidos atentos para conhecê-los melhor.

O fim do curso de Pedagogia se aproximava e eu estava diante da necessidade de escolher um orientador e um objeto para minha monografia. Instigada pelo trabalho na escola e por esses muitos convites a dialogar com os professores, mais uma vez recorri a Daisy que atenciosamente orientou minha monografia e me ajudou a organizar algumas questões, dentre tantas possíveis, em torno do trabalho docente nessa escola.

Vivi a docência nessa escola. Foi apenas por um semestre, mas lecionar ali foi algo fundamental para mim. Vivi na pele a angústia de não saber bem o que fazer diante de tantas “normas antecedentes”, vivi as “dramáticas” de que Yves Schwartz fala por diversas vezes, ao ter que gerir situações de trabalho até então completamente novas para mim. Senti o peso da pouca experiência nesse trabalho.

Descobrimos, Daisy e eu, que as questões suscitadas acerca da atividade de trabalho docente naquela escola não poderiam ser respondidas no corpo de uma monografia. Seria necessário muito mais tempo, mais maturidade nas discussões teóricas, mais convivência com as professoras para que pudéssemos conhecer melhor o que seja sua atividade de trabalho. Produzi uma monografia<sup>2</sup> que não tinha como objetivo responder questões, mas trazê-las à luz.

Não posso deixar de citar a riqueza do que vivi no projeto Conexões de Saberes sobre Trabalho, com trabalhadores do setor mineral. O diálogo com esses mineiros que traziam histórias tão belas e singulares foi um espaço de crescimento pessoal, de amadurecimento acadêmico, de aproximação em relação ao mundo do trabalho, de discussões em torno da atividade de trabalho dos mineiros a partir de um olhar ergológico. Experiência inspirada na Análise Pluridisciplinar das Situações de Trabalho – APST – desenvolvida no Departamento de Ergologia da Universidade de Provence, França. Essa experiência vivida depois do curso de Pedagogia me deu ainda mais certeza de que era bem esse o caminho a seguir, continuar investigando o trabalho.

Somadas às reflexões desenvolvidas a partir do Conexões, as questões levantadas na monografia ficaram inscritas em mim, me incomodando, me inquietando, me convidando a voltar a elas. Voltei.

Escrevi o projeto que daria origem a essa dissertação tomando como ponto de partida a monografia. Armada de coragem e vontade de continuar essa jornada participei da seleção para o Mestrado em Educação, aqui na Faculdade de Educação. Tive a oportunidade de ser orientada novamente pela professora Daisy Cunha, que se tornou parceira na busca por conhecer as dimensões implicadas no trabalho docente no interior dessa escola privada. A mesma escola recebeu novamente minhas inquietações, minha

---

<sup>2</sup> ALVES, Vanessa Aparecida. *Saberes e Competências Requeridas do Trabalho Docente em uma Instituição de Ensino Privada*. 2006. Monografia (Graduação em Educação). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2006.



pesquisa. Tive medo, cheguei a pensar que não poderia seguir adiante, mas passou. Caminhando com cuidado por esse terreno do privado fui me aproximando das professoras, estabelecendo diálogos, observando, ouvindo e conhecendo. Descobri que elas queriam ser vistas e ouvidas! Ouvi muitas histórias que não pude relatar aqui, seja porque me pediram, seja porque achei mais prudente pensando no próprio trabalho delas.

Nesse percurso houve muitos debates de normas. Debates de normas que foram meus, entre a maneira como imaginei conduzir a pesquisa e a maneira como ela se fez conduzir. Debates entre as minhas normas antecedentes, muitas colocadas por mim mesma na construção do meu projeto de dissertação, e as renormalizações que tive de fazer diante dos imprevistos, das dificuldades de encontros com as professoras, dos problemas que estavam fora do universo acadêmico – mas que não deixam de interferir já que não é possível separar em absoluto a vida fora do trabalho e a vida no trabalho –, e das muitas variabilidades que encontrei pelo caminho. A vida é dinâmica! Além dos debates realizados pelas próprias professoras entre as normas que antecederiam seu trabalho, colocadas pela escola ou por elas próprias, e as renormalizações que se viam diariamente obrigadas a realizar. Sobre esses últimos, falarei longamente no decorrer de todo o texto.

O resultado de todo esse processo, de todos os debates de normas, de todas as parcerias que se construíram nessa caminhada está aqui, traduzido em algumas páginas que incorporam, inclusive, reflexões feitas naquele primeiro trabalho que deu origem a esse. Optei por agregar aqui reflexões feitas no corpo da monografia produzida em minha graduação. Não havia motivo para que fosse diferente, já que tornaram-se etapas distintas de um mesmo trabalho. O resultado desse percurso está também inscrito em mim. Acumulado em meu patrimônio pessoal, aquele que cada um de nós traz consigo e que é repleto de saberes, valores e competências.

\*

\*

\*

O objeto dessa pesquisa surge intimamente ligado à minha experiência profissional, mas não somente a ela, ao surgir em meio a minha trajetória acadêmica, ele dialoga com outras pesquisas, outros itinerários percorridos, outros caminhos possíveis.

A opção por abordar o trabalho docente no ensino privado, para além do trabalho na escola pesquisada e das questões que ele trouxe, também está ligada ao fato de que em uma consulta aos sites eletrônicos voltados para a pesquisa acadêmica surpreende a raridade de estudos e pesquisas sobre o setor privado em educação. A iniciativa privada tem reconhecida participação histórica na oferta educacional do país e sofreu expansão recente<sup>3</sup>. Essa incipiência pode estar relacionada ao fato de que o acesso a esse espaço privado, como campo de pesquisa, é bastante difícil. Muitas das informações disponíveis estão relacionadas às ondas de privatização do público. O setor privado em educação tem sido fonte inesgotável de modelos de gerenciamento dos sistemas e escolas públicas<sup>4</sup>, mas pouco se sabe sobre os efeitos dos mesmos na educação e no trabalho docente do setor privado. Desde o início dos anos 90, o debate sobre qualidade em educação é objeto de inúmeras controvérsias e, sem dúvida, para muitos, ela se materializa no modelo educacional desenvolvido no setor privado. Como uma das heranças deste contexto, podemos lembrar a cultura do controle de qualidade educacional mensurável através de provas *standarts* aplicadas em âmbito nacional. Não obstante à importância fundamental em conhecer a experiência que faz o trabalhador docente em situações educacionais privadas para transformá-las, esse objeto permanece desconhecido da

---

<sup>3</sup> Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2005, disponíveis na página do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – no endereço: [www.sinaes.inep.gov.br](http://www.sinaes.inep.gov.br), o número de Instituições de Ensino Superior Privadas cresceu de 671 no ano de 1991, para 1934 em 2005. Enquanto isso, o número de Instituições de Ensino Superior Públicas passou de 222 para 231, no mesmo período.

<sup>4</sup> Sobre o modelo Gestão da Qualidade Total em Educação, ver: Daisy CUNHA, Intervenção Estatal na gestão Escolar pelo Controle da Qualidade Total, Dissertação de Mestrado, FaE/UFMG, 1995; Pablo GENTILI & Tomás Tadeu SILVA (orgs.) Neoliberalismo, Qualidade total e Educação, Petrópolis, Vozes, 1994; Lucília MACHADO & Fernando FIDALGO (orgs.) Controle da Qualidade Toral – uma nova pedagogia do capital, Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.

produção científica nacional. Ir ao encontro de situações cotidianas vivenciadas pelo educador, os saberes e valores que coloca em ação ao trabalhar, possibilita compreender aspectos relativos à qualidade de ensino que vem se configurando nessas instituições bem como permite vislumbrar questões macroestruturais que organizam esse sistema de ensino<sup>5</sup>.

Carvalho e Simões (2006) realizam uma análise da produção teórica sobre a questão do professor como profissional, a partir de periódicos nacionais no período de 1990 a 1997. A partir dos artigos consultados, as autoras observam que a maior parte deles se dedica à discussão da identidade do professor e sua profissionalização como temática mais ampla, discutida de forma multidimensional, dividida em subtemáticas. As subtemáticas são definidas por fatores como condições de trabalho dos professores, proletarização/profissionalização do magistério, práticas culturais e saberes dos professores, organização político-sindical, entre outras. As autoras chamam a atenção para o fato de que apenas três artigos tratam de um número considerável de subtemáticas de forma integrada, relacionando-as. Destacam também, que a maior parte dos artigos tratou apenas de um aspecto dessa discussão, o que chama a atenção para a fragmentação com que o trabalho dos professores vem sendo tratado, dissociando os muitos elementos que o compõem.

Brzezinsk e Garrido (2007), apresentam “um levantamento da pesquisa sobre Trabalho Docente encontrada em dissertações e teses defendidas em 23 programas de pós-graduação em educação do Brasil, no período 1997-2002” (pág.60), como parte de um estudo maior sobre o Estado do Conhecimento da formação de profissionais da educação. As autoras apontam para o crescimento das pesquisas sobre Trabalho Docente nesse período, ultrapassando os estudos sobre Formação Inicial, predominantes

---

<sup>5</sup> As reflexões desenvolvidas nesse parágrafo podem ser encontradas em: CUNHA, Daisy Moreira e ALVES, Vanessa Aparecida. Conflitos de valores e atividade docente no setor privado. *Extra-Classe: Revista de Trabalho e Educação*. Ano1, nº1, vol.2. Belo Horizonte: agosto 2008.

entre 1990 e 1996. Trazem também a informação de que são poucas as pesquisas que apontam para a subjetividade e complexidade das relações pedagógicas em sala de aula, desvelando “a natureza criadora do trabalho docente e os processos e formas pelos quais os professores produzem práticas e conhecimento pedagógico sobre ensino” (pág.70).

De acordo com os estudos citados acima, as pesquisas sobre trabalho docente vem ganhando corpo no interior da literatura acadêmica brasileira. No entanto, é possível perceber que as pesquisas apontam em sua maioria para o trabalho docente visto através das práticas educativas e métodos de ensino. Ao que parece por meio desses estudos, o trabalho docente não é visto como atividade de trabalho em toda a sua complexidade, nas pesquisas consultadas. Chamo a atenção para a necessidade de que se busque uma aproximação em relação à atividade docente *in loco*, na confrontação com as situações de trabalho, atendendo ao que propõem Miguel Arroyo (2004), Maurice Tardif (2000; 2002), a própria ergologia, entre outros autores e abordagens. A busca empreendida nessa dissertação por tal aproximação retrata uma tentativa de superar a fragmentação, dando visibilidade às situações de trabalho como um todo, nas diversas dimensões nelas implicadas.

Esse mesmo esforço de tratar o trabalho docente como atividade de trabalho situada que só pode ser conhecida na confrontação com as situações de trabalho, abordando essa atividade de trabalho nos diferentes aspectos que a compõem vem sendo empreendido em algumas pesquisas com as quais me encontrei ao longo do percurso e que contribuíram, cada uma a seu modo, para a construção dessa dissertação.

Damasceno (2002) tece importantes considerações sobre um aspecto relevante do trabalho docente: o trabalho coletivo. Ela desenvolve, em seu mestrado, uma pesquisa sobre o “processo de construção e/ou apropriação dos saberes docentes pelos/as professores/as de Língua Portuguesa que atuam na etapa final da Educação Fundamental” (pág.7). A pesquisa aponta

para as trocas de experiências – trocas no sentido de partilha, e não necessariamente como uma relação em que alguém oferece e recebe algo – como momentos fundamentais para a construção de saberes profissionais que permitam aos professores realizar gestão das situações de trabalho. Ao mesmo tempo, a pesquisa mostra como essas trocas, ou momentos de trabalho coletivo, são inibidos por diversos aspectos da organização escolar como a “ingerência de administradores em realidades desconhecidas, autonomia pedagógica comprometida por medidas restritivas” (pág.186), entre outros.

Na pesquisa que desenvolveu em seu mestrado, Soares (2007) analisa as práticas de formação continuada engendradas em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte. A autora realiza essa análise sob o ponto de vista da atividade, tomando como pressuposto teórico-metodológico a ergologia. O trabalho desenvolvido dá voz aos trabalhadores e valoriza os processos inventivos que por eles são conduzidos no interior da escola. Empreende uma defesa no sentido de “legitimar os saberes produzidos pelos trabalhadores, numa perspectiva de construção da realidade” (pág.6). Ao analisar o trabalho docente sob a perspectiva da abordagem ergológica, a autora produz um trabalho que em muito dialoga com a produção dessa dissertação que aqui se tece. Dentre os muitos aspectos, destaco o olhar para a atividade de trabalho docente em sua inteireza, buscando se aproximar dos muitos elementos que a compõem, e o lugar de centralidade que é dado aos trabalhadores que participam da pesquisa, considerando seus valores, seus saberes e sua história.

Também analisando o trabalho docente a partir da abordagem ergológica, Dias (2009) desenvolve em seu doutorado uma tese que se volta para “o processo de mobilização, aquisição e produção de saberes efetivado por docentes do Ensino Fundamental em situação de trabalho” (pág.7). A autora, apoiada nos pressupostos da ergologia, considera que “a atividade de trabalho docente [...] é sempre renormalização das normas antecedentes e que, na experiência renormalizadora, os docentes (re)criam saberes que são

(re)investidos na própria atividade de trabalho” (pág.7). A pesquisa mostra que a atividade de trabalho desenvolvida pelos professores nunca é simples cumprimento de normas antecedentes, chamando a atenção para as políticas públicas propostas para a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Essa atividade é dinâmica, perpassada pelos saberes e valores acumulados por cada docente e pela forma como esses docentes decidem, a partir desses saberes e valores, como fazer usos de si. Chamo a atenção para a forma como a autora vê o trabalho docente, e para a maneira como aponta para os limites da pretensão de enquadrá-lo definindo *a priori* o que ele deva ser.

Encontrei também, nesse percurso, um terceiro estudo que traz a ergologia como pressuposto teórico, articulando-a a discussões teóricas do campo da educação e da sociologia do trabalho. A pesquisa realizada por Alves (2009) visa “analisar e compreender como vêm se constituindo as relações entre a qualificação, o trabalho docente e as políticas de formação contínua no tocante aos professores da escola pública de Ensino Médio” (pág.7). Ao mesmo tempo em que traz uma ampla discussão sobre os cursos de formação oferecidos aos professores pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás, o autor traz também uma discussão sobre a formação que é experienciada pelos professores em situação de trabalho. O autor aponta para a maneira como essas duas dimensões da formação têm importância para os professores. Eles se formam em meio aos usos de si que fazem cotidianamente em sua atividade de trabalho, e se formam também nas reinvenções que fazem a partir dos cursos de formação dos quais participam. “A rigor, as formações e os aprendizados efetuados são *trabalhados* no desenvolvimento da atividade” (pág.302).

Cada um desses estudos traz elementos que auxiliaram na construção dessa dissertação. O abordar a atividade de trabalho docente pela perspectiva da atividade, a discussão sobre a maneira como os docentes constroem seus saberes a partir do vivido na confrontação com as situações de trabalho, a impossibilidade de enquadrar a atividade de trabalho docente prescrevendo

em absoluto os seus aspectos, a importância do trabalho coletivo na construção de saberes pelos professores e na gestão das situações de trabalho vividas, entre tantos outros elementos que se combinam e fazem surgir no diálogo com outros tantos autores a dissertação que aqui se tece e cuja estrutura passo a apresentar.

\*

\*

\*

No primeiro capítulo, trago uma descrição da escola tomada como campo da pesquisa. Apresento a história da escola e a forma como a organização do trabalho em seu interior vai tomando novos contornos. Dividi a história da escola em três etapas que são bem características de acordo com os rumos adotados para o processo pedagógico e para a organização do processo de trabalho. Não cheguei a conhecer a escola no primeiro desses três momentos, tive acesso a ele por meio de documentos institucionais da própria escola e por depoimentos de professoras que ali trabalharam nesse período. A importância de resgatá-lo aqui, está na maneira como a opção da escola por uma determinada teoria pedagógica – ousar dizer que equivocada na forma como ela é implementada, visto que a percebi completamente ausente de reflexões e sem efetivo conhecimento do que seja essa teoria – determina a forma de organização do trabalho naquele espaço. O fracasso do modelo adotado pela escola – não do modelo em si mesmo, mas da forma como foi adotado – leva a um segundo momento na história da escola, em que se deixa de ter como “norma antecedente” a recomendação de que *nada* seja preparado *a priori*, de que *todo* o processo educativo se construa a partir das demandas dos alunos, e passa-se a uma tentativa de prescrição absoluta do trabalho, vinculada à idéia de que *todo* o processo pedagógico deve ser organizado em registros. Nota-se os extremos nesses dois momentos em que há, inicialmente uma ausência total de parâmetros, de orientações para o trabalho docente, e depois a tentativa de enquadramento absoluto dessa atividade. Um terceiro momento ainda está em construção, a escola

parece caminhar em direção a um regime de flexibilização do trabalho docente no segmento investigado na pesquisa, os anos iniciais do Ensino Fundamental. O processo vai de uma prescrição absoluta do trabalho por meio do controle total dos planejamentos de aulas, a uma delimitação de conteúdos gerais para o trabalho e a uma pressão temporal que se acentua, não se limita absolutamente a técnica a utilizar em sala de aula, mas delimitam-se os tempos do trabalho em sala de aula e estabelecem-se outros mecanismos de controle do trabalho, como a exigência de que os alunos alcancem notas médias predeterminadas.

O segundo capítulo é um espaço aberto para discussões teórico-metodológicas em que descrevo os procedimentos adotados no decorrer da pesquisa, discutindo a forma como se construiu o grupo de professoras participantes da pesquisa e os aspectos que levaram à escolha de cada recurso utilizado na coleta e análise dos dados. É nesse capítulo que faço uma discussão mais pontual acerca da ergologia, introduzindo conceitos que ajudam a compreender essa “disciplina do pensar”, como chama Schwartz, que convida a melhor conhecer as situações de trabalho para intervir de forma a transformá-las. A discussão sobre a ergologia não fica restrita a esse capítulo, ela perpassa todo o trabalho e se aprofunda no terceiro capítulo e nas considerações finais. Realizo uma discussão sobre os métodos de autoconfrontação, a “instrução ao sócia” e a “autoconfrontação cruzada” que me propus utilizar na pesquisa e aponto os limites que me impediram de efetuar a “autoconfrontação cruzada” propriamente dita, limitando-me à “autoconfrontação simples”.

No terceiro capítulo a atividade de trabalho das professoras se mostra com mais ênfase. É o capítulo que destinei especificamente para a discussão dos dados coletados no campo. As falas da professora e os relatos de observação de situações vivenciadas ganham espaço, evidenciando os saberes que se constroem nessa atividade de trabalho, os valores que ali circulam, as competências dessas professoras. Todo o capítulo se constrói em torno das renormalizações desenvolvidas pelas professoras, dos “usos de si” que fazem



na gestão das situações de trabalho e das variabilidades que elas trazem. Optei por organizar o capítulo em seis sub-itens, em cada um dos quais apresento os dados recolhidos na pesquisa analisando-os à luz dos ingredientes da competência propostos por Schwartz (1998), que alerta para a heterogeneidade desses ingredientes e também para o paradoxo em torno da tentativa de determinar as competências para o trabalho: “trata-se de um exercício necessário – ao qual nos dedicaremos – e ao mesmo tempo de uma questão insolúvel” (pág.102).

Por fim, no que ousou chamar considerações finais – visto que a análise desse objeto não se esgota, não tem necessariamente um final – proponho uma síntese em torno de alguns aspectos das “dramáticas dos usos de si” que vivem as professoras em sua atividade de trabalho, levantando considerações ainda mais ou menos incipientes sobre as quais meu desejo é o de que se configurem em possibilidades de novas viagens ao encontro dessa atividade. Em seguida, aponto para elementos de diálogo entre a pesquisa realizada e o *Projeto de Formação e Produção Científica e Tecnológica na Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – um projeto em parceria*, no qual estive inserida durante o mestrado e de onde procedeu, com apoio da CAPES, a bolsa que permitiu-me dedicação à pesquisa. Em último lugar, falo brevemente da forma como essa experiência vivida se inscreve em mim, se acumula na bagagem pessoal que levarei em direção a novas experiências, a novos encontros fecundos como esse.

## **CAPÍTULO 1 – QUE ESCOLA É ESSA? UMA ESCOLA EM TRANSFORMAÇÃO**

A instituição de ensino<sup>6</sup> tomada como referência para o presente trabalho configura-se como empresa familiar surgida em 1987. É sede de uma rede de ensino e está situada em região nobre de Belo Horizonte. Atualmente oferece desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, e atende a uma clientela composta por alunos de classe média alta, em grande parte, familiares de empresários e de profissionais liberais.

A estrutura administrativa da escola é composta por uma direção geral, uma direção administrativa, uma direção pedagógica – que atendem a toda a rede e estão localizadas na sede – e a coordenação pedagógica. Essa última, organizada em diferentes instâncias: a equipe de supervisão é única e atende a toda a rede de ensino, está alocada na sede e seus membros percorrem as demais unidades quando se faz necessário; há um diretor em cada unidade e há, também, orientadores educacionais em cada uma das unidades.

Por considerar que, apesar de ser parte de uma mesma rede de ensino, cada unidade é uma escola com uma realidade própria, situada em um contexto próprio, o que torna o trabalho dos professores em cada uma dessas unidades algo único, essa pesquisa se concentrou apenas na sede da rede.

Será feito, desse ponto em diante, um resgate de elementos da história dessa escola. O que é fundamental para compreendermos a maneira como o trabalho docente dialoga com diferentes elementos ao longo da pesquisa, elementos característicos da forma como esse trabalho se organiza em momentos diferentes, vivenciados por essa mesma escola e seus professores.

---

<sup>6</sup> Optamos por omitir o nome da escola em todo o texto, visando preservá-la.

## 1. NO INÍCIO, UMA ALTERNATIVA AO ENSINO TRADICIONAL

Quando de seu surgimento, a escola tinha como espaço um galpão abandonado de um sítio. No primeiro ano, contava com seis alunos e as aulas eram ministradas por seu proprietário e atual diretor geral. A medida que um trabalho educativo voltado para o rompimento com todos os modelos e padrões ditos 'tradicionais' foi se delineando, a escola ganhou novos alunos. Em 1988 foram contratadas as primeiras professoras, e em 1989, a primeira coordenadora pedagógica. Até então havia oferta apenas da Educação Infantil.

Ficava evidente a necessidade de definir um caminho pedagógico para a escola e a opção foi abraçar as teorias construtivistas, que estavam em perfeita sintonia com o trabalho que, intuitivamente, já estava sendo implantado (...). Configurou-se então a idéia de uma escola "alternativa", com grande liberdade para as crianças, negação radical de todos os modelos e padrões "tradicionais", não apenas para os processos de alfabetização, mas para toda a vida escolar (PROPOSTA PEDAGÓGICA<sup>7</sup>, 2003).

Com a implantação do Ensino Fundamental, a escola optou pela continuidade do trabalho pautado nas teorias construtivistas, rejeitando inclusive a adoção de livros didáticos. O mesmo se deu com a posterior implantação do Ensino Médio (no ano de 1994). Até que em 1996, a queda considerável no número de alunos matriculados trouxe a constatação da pouca credibilidade do trabalho desenvolvido na escola. Esse fator, somando à necessidade de uma organização do trabalho que, segundo a direção pedagógica da escola em 2006<sup>8</sup>, era sentida e exposta pelos próprios professores, apontaram para a necessidade de uma revisão do caminho percorrido até aquele momento e da forma como a escola adotava os fundamentos pedagógicos escolhidos para direcionar seu trabalho.

---

<sup>7</sup> Documento institucional da escola pesquisada.

<sup>8</sup> A diretora pedagógica no ano de 2006 não é a mesma pessoa que ocupa esse cargo atualmente, houve uma mudança entre o primeiro e o segundo semestre de 2008.

E eu posso falar isso que eu... eu... dentro de sala de aula, quando eu era professora, muitas vezes eu chegava e preparava algo, é... sem dimensionar, sem ter muito claro a dimensão daquele conteúdo, daquela estratégia que eu utilizei, que eu queria utilizar. E eu me via no vácuo, né? Tendo que buscar junto com a turma, junto com os alunos, motivos pra você ir pra uma pesquisa, pra você ir pra uma literatura... (Diretora Pedagógica<sup>9</sup>, 2006).

Foi a partir da adoção de livros didáticos no segundo segmento do Ensino Fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) e do contato de professores e coordenação pedagógica com o conteúdo ali sistematizado, que se realiza a seleção dos conteúdos e objetivos a se trabalhar em cada série, configurando uma grade curricular até então inexistente na escola. Ao atribuir maior importância aos conteúdos, a escola inicia um processo de questionamento do caminho percorrido até então, nessa tentativa intuitiva de adoção do construtivismo. Falamos de uma 'tentativa' porque é possível perceber nos registros realizados pela própria escola que a adoção dessa teoria pedagógica foi feita de maneira inconsistente, sem qualquer reflexão acerca do que estava sendo feito, deixando os alunos a mercê da sorte, como as próprias professoras que vivenciaram esse momento nos relataram.

Ocorre uma mudança nos rumos do trabalho da instituição. O caminho escolhido para o aprimoramento do material didático produzido na escola passava pelo registro e preparação prévia das aulas, partindo dos conteúdos e objetivos definidos pela equipe de coordenação pedagógica, delimitando-se inclusive o tempo destinado ao trabalho em sala de aula com cada um desses conteúdos e objetivos. Esses registros iriam constituir os planejamentos de aulas, ou projetos, como eram chamados inicialmente e são, ainda hoje, correntemente chamados pelos professores. Os planejamentos se constituem em unidades didáticas de carga horária variável e incluem os planos detalhados de cada aula a ser ministrada, bem como as atividades detalhadas a serem realizadas. Descreveremos longamente os planejamentos e o seu processo de elaboração mais adiante.

---

<sup>9</sup> Informação verbal, extraída de transcrição de entrevista.

Definimos que o nosso trabalho seria minuciosamente planejado e registrado, para que fosse aperfeiçoado a cada ano. Tratava-se de uma mudança radical, pois desconsiderávamos o princípio que os centros de interesse deveriam surgir do grupo. A idéia agora seria fortalecer o papel dos professores. Registrando toda a nossa prática, estaríamos dando um formato de projeto de trabalho para toda a nossa prática, o setor de diagramação cuidaria da programação visual e os professores fariam o constante aperfeiçoamento do trabalho. (...) O trabalho com o Ensino Estruturado continuava com a finalização de vários projetos pedagógicos, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental I e II. O setor precisou ser ampliado, contratamos então a programadora visual, (...) que deu um novo ritmo ao trabalho. Os projetos passaram a ser muito mais estruturados, o que aumentou em muito as expectativas dos pais e professores. O nível de exigência foi ficando muito mais alto (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA, 2003).

## 2. O ENSINO ESTRUTURADO: UMA ESCOLA 'TAYLORIZADA'

É adotado o Ensino Estruturado como forma de organização de todo o processo pedagógico da escola. O termo Ensino Estruturado foi utilizado, de acordo com Massi (2006), pelo economista Cláudio de Moura Castro. As referências localizadas sobre o assunto são pouco consistentes, o que dificultou o trabalho de pesquisa. De toda forma, buscamos realizar uma caracterização desse modelo adotado pela escola por vários anos. Segundo a diretora pedagógica em exercício no ano de 2006<sup>10</sup>, primeiro a escola adotou a cultura do registro detalhado do processo pedagógico e, só posteriormente adotou oficialmente o termo Ensino Estruturado, a partir do contato com textos que apontaram a afinidade entre o trabalho da escola e esse modelo.

O Ensino Estruturado tem como essência o planejamento prévio de todas as aulas, passo a passo, atividades e estratégias, *de modo que possa ser*

---

<sup>10</sup> Informação verbal extraída de entrevista realizada no decorrer da pesquisa.

*seguido fielmente mesmo por professores que não atuaram em sua elaboração*<sup>11</sup>.

Em uma aula estruturada, é apresentada uma seqüência sistematizada de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo e com todos os detalhes, como os objetivos imediatos a serem alcançados (conhecimentos, competências e habilidades), os itens e subitens do conteúdo, os textos que serão lidos, os exercícios que vão ser feitos, os melhores exemplos, os procedimentos de ensino e as atividades (MASSI, 2006).

Requer um registro detalhado de tudo o que acontece no interior da sala de aula e no cotidiano escolar, a fim de que seja realizada uma avaliação posterior possibilitando o aperfeiçoamento do trabalho. Ressaltamos que a escola adotou a cultura do registro minucioso de tudo o que é desenvolvido em sala de aula, em consonância com o que diz Massi (2006) acerca do Ensino Estruturado.

Segundo Castro (2005), a estruturação do ensino tira parte da margem de manobra do professor, mas também lhe reserva algum espaço para “fugir do script”. Ao propor que o material didático seja preparado por uma equipe de especialistas, supõe que a qualidade desse material seja superior à qualidade que teria caso o próprio professor o preparasse. Nas palavras de Castro:

O ensino estruturado avança mais no planejamento prévio da aula, propõe exercícios, perguntas e pode incluir a lista das leituras a serem feitas. De certa maneira, tira algo da liberdade de manobra dos professores. Mas o resultado esperado é um ensino melhor para os alunos, pois nos materiais está a materialização de um esforço de criar um ensino de qualidade, feito por equipes especializadas e sob orientação das melhores cabeças disponíveis. (...) Visto do lado do professor, é claro que no ensino estruturado alguém já fez uma parte do seu trabalho. A suposição é que fez melhor, pois a estruturação pode ser feita por equipes com talentos específicos que um professor isoladamente não poderia ter. (...) A questão é sempre saber quanto espaço fica reservado para a iniciativa dos professores e que direito têm de fugir do “script”. (...) Ao separar o autor do curso do professor

---

<sup>11</sup> Por abordarmos o trabalho sob a perspectiva da atividade humana, questionamos ao longo do estudo se essa possibilidade é real. Cremos que seja impossível seguir à risca tais prescrições, de modo que o trabalho do professor será sempre uma re-elaboração dessas normas colocadas pela escola no formato de planejamentos.

que vai ministrá-lo, abrimos as portas para a presença de ainda mais divisão do trabalho (CASTRO, 2005).

Alguns aspectos do ensino estruturado apresentados por Massi (2006) nos saltam aos olhos em uma primeira análise:

- A possibilidade de um material didático mais consistente e pautado na literatura referente a cada área de conhecimento, conforme sejam os objetivos a serem alcançados pelo material;
- A produção do material didático é realizada por uma equipe especializada, o que permite que siga de forma mais próxima algumas referências como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's);
- O professor tem acesso prévio às aulas que deve ministrar em um dado período, o que o permite preparar-se para tais aulas, buscando informações e estratégias complementares que facilitem a situação de ensino-aprendizagem;
- Sabendo exatamente que objetivos devem ser alcançados, o professor dispõe de mais clareza para avaliar os resultados obtidos pelos alunos.

Creemos que aspectos como os enunciados sejam os grandes responsáveis pela decisão da escola em aderir a essa forma de organização e produção de material didático. Ressaltamos, porém, nossas reservas diante desse modelo de ensino pelas mesmas limitações que mencionamos na página anterior, e por desconsiderar as dramáticas em que o trabalhador se envolve nos usos que faz de si no desenvolvimento de uma atividade repleta de arbitragens, escolhas e diálogos de valores (SCHWARTZ, 1998).

\*

\*

\*

Com a adoção do Ensino Estruturado como modelo de organização do trabalho pedagógico percebe-se um aumento, já esperado pela escola, na exigência por parte de pais de alunos e da comunidade escolar em geral quanto à qualidade do material didático produzido pela instituição. Tal fato levou, no ano de 1999, à adoção total dos livros didáticos para os alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries), já que até o momento isso havia acontecido apenas parcialmente. Em 2001, são adotados livros didáticos também no primeiro segmento do Ensino Fundamental (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries) mantendo-se alguns planejamentos para complementar a carga horária, segundo documentos da escola.

Na realidade podemos perceber que, o que acontece no primeiro segmento do Ensino Fundamental, a partir da adoção dos livros didáticos, é que grande parte dos planejamentos deixa de receber um contexto específico<sup>12</sup> e se volta para os conteúdos abordados nos livros. Eles continuam tendo a mesma estrutura – aula por aula – e as atividades são direcionadas para os conteúdos dos livros. Num primeiro momento, os planejamentos com contextos específicos ficam restritos à Educação Infantil e algumas disciplinas da 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries. Esse movimento não representa o abandono da idéia de se trabalhar com planejamentos próprios à escola. A redução no ritmo de produção desse material é temporária e tem o objetivo de conferir-lhe uma maior qualidade, uma vez que a equipe se envolverá com um número menor de planejamentos, podendo concentrar seus esforços e dedicar-lhes mais atenção.

No ano de 2003, a proposta pedagógica da escola passou por uma revisão e atualização, momento em que ensino estruturado é ‘oficializado’ como modelo de organização do processo pedagógico, enquanto que o sócio-

---

<sup>12</sup> Os planejamentos constituem unidades didáticas elaboradas em torno de um contexto específico, por exemplo, um conto de fadas; um livro de literatura; ou ainda a vida e a obra de um artista, entre outros. No ensino fundamental diminui a quantidade de planejamentos assim contextualizados, eles voltam-se mais para os conteúdos dos livros didáticos adotados e recebem, por vezes, títulos iguais aos títulos dos capítulos abordados naquele bimestre.



interacionismo é adotado como eixo norteador do processo (Cf. PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA, 2003). No entanto, podemos perceber muitos elementos de diversas teorias permeando o trabalho desenvolvido na escola. Na Educação Infantil, por exemplo, percebemos alguns elementos da teoria construtivista que norteou a escola desde o seu surgimento. Em evento realizado na abertura do ano letivo de 2006, a direção pedagógica da escola confirma essa observação ao afirmar para o grupo de professores novatos que a escola não se “encaixa” em uma linha teórica específica, mas “pinça” elementos de diversas correntes teóricas. A direção ilustra essa fala citando alguns exemplos como: *a* – o estímulo para que o aluno saiba lidar com fatos cotidianos e com a resolução de problemas, que é típico ao sócio-interacionismo; *b* – a importância atribuída aos conteúdos e o tablado que existe na sala de aula, fazendo com que o professor esteja em um nível mais elevado que os alunos, ambos herdados das correntes ditas “tradicionais”; *c* – o diálogo com o aluno, o “saber descer do tablado nos momentos adequados”, o professor como mediador do conhecimento (principalmente na educação infantil), a expressividade conferida à fala e atuação do aluno, como elementos adotados da teoria construtivista.

Porque a gente não abandonou isso. Quer dizer, hora nenhuma a gente descartou as fases do desenvolvimento consideradas por Piaget, e nem a importância da interação do Vigotsky. (...) dentro da nossa forma de pensar a educação, nós temos características tanto de uma educação com um tanto de uma linha sócio-interacionista, como da tradicional (Diretora Pedagógica, 2006).

Em 2005 e 2006, a escola se dedica a ampliar novamente a produção de materiais próprios. A medida que o material relativo à Educação Infantil vem alcançando um nível mais avançado de estruturação, o primeiro segmento do Ensino Fundamental recebe a atenção da equipe de supervisão na produção dos planejamentos de aulas. Em 2006, ao mesmo tempo que um elevado número de planejamentos da Educação Infantil já se encontram em um estágio avançado de estruturação, aumenta na grade curricular referente ao Ensino Fundamental o número de planejamentos que seriam elaborados em contextos específicos, desprendendo-se do livro didático. Em algumas disciplinas o livro nem mesmo foi adotado, como é o caso das disciplinas de

história e geografia na terceira série, onde a não utilização do livro didático demandava do professor responsável pela série (somente o professor que atua na sede da escola, e não nas demais unidades) a produção de planejamentos com eixos norteadores já definidos pela coordenação pedagógica. Os conteúdos dos planejamentos continuam a ser definidos pela supervisão, mas eles deixam de estar necessariamente vinculados a um livro didático. O objetivo é produzir materiais didáticos de autoria da própria escola, para utilização integral tanto na Educação Infantil quanto no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Esse material trazia consigo, inclusive, a possibilidade de comercialização por parte da escola. Outras escolas, públicas ou privadas, por vezes adquiriam esses planejamentos.

## **2.1. O ENSINO ESTRUTURADO E OS PRINCÍPIOS DA ADMINISTRAÇÃO CIENTÍFICA**

Apontamos alguns aspectos da Administração Científica proposta por Taylor (1966) e do Ensino Estruturado a fim de ressaltar as visíveis semelhanças entre um e outro. O que nos parece deixar clara a inspiração do Ensino Estruturado no sistema de Taylor.

Taylor (1966, 55) considera que a tarefa seja talvez o mais importante elemento da administração científica por ele proposta. Segundo o autor, na tarefa explicita-se não apenas o que deve ser feito, mas também como fazê-lo, e o tempo exato determinado para a execução dessa tarefa. O autor deixa clara também a necessidade de divisão do trabalho ao afirmar que são necessários dois tipos diferentes de homens: aqueles que planejam o trabalho e os que o executam. Esses homens que planejam o trabalho se encarregarão de preparar instruções minuciosas a respeito da melhor forma de se realizar uma determinada tarefa. Os melhores instrumentos para a realização da tarefa serão constantemente aperfeiçoados, cada modificação

por eles sofrida será cuidadosamente investigada ainda durante o trabalho, por meio de registros escritos, o que “requer registro, sistematização e cooperação” (TAYLOR, 1966, 127) por parte dos trabalhadores que executam o trabalho.

O Ensino Estruturado também pressupõe a divisão do trabalho: uma equipe, como afirma Castro (2005), composta pelas melhores cabeças disponíveis pensa o trabalho, planeja-o para o professor em todos os seus aspectos – conteúdos, objetivos, aulas, atividades e avaliações. E ainda de acordo com o autor, essa equipe deverá realizar esse planejamento com mais competência que o professor, já que poderá contar com pessoas que reúnem habilidades que o professor individualmente não possui. O professor recebe pronta toda essa prescrição sobre seu trabalho, que lhe deve ser passada de forma clara.

Massi (2006) aponta que o Ensino Estruturado traga a possibilidade de um material didático mais consistente, pautado na literatura referente a cada área do conhecimento, preparado por uma equipe especializada. Esse planejamento seria então o melhor instrumento para a realização do trabalho do professor, o registro amplamente detalhado de tudo o que deve ser realizado em uma aula.

Castro (2006) afirma que “os professores têm de receber essa missão, de forma clara. E precisam prestar conta dela. Os que tiverem êxito na missão devem ser festejados e premiados”. O que nos remete à idéia de Taylor (1966) sobre gratificar o trabalhador pelo trabalho executado.

A adoção do Ensino Estruturado na escola resultou na organização do processo pedagógico a partir de registros prévios detalhados de todas as aulas e atividades realizadas na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Esses registros se organizavam na forma de planejamentos de trabalho, elaborados aula a aula, com riqueza de detalhes nas estratégias propostas. No curso do trabalho com os planejamentos em sua sala de aula, o professor propunha por escrito mudanças ou correções a eventuais problemas encontrados nesse material, realizando registros que orientavam a revisão e

aperfeiçoamento dos planejamentos para o ano seguinte. Esse material e o todo o seu processo de produção será descrito longamente a seguir.

## **2.2. Os PLANEJAMENTOS: ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DO ENSINO ESTRUTURADO NA ESCOLA PESQUISADA**

Os planejamentos<sup>13</sup> de aulas constituem unidades didáticas com uma carga horária variável (embora a grande maioria conste de vinte horas-aula), voltadas para uma ou mais disciplinas e elaboradas em torno de um contexto que pode ser um conto de fadas, uma obra literária, um fato do cotidiano dos alunos etc.

Nos planejamentos há uma descrição detalhada de cada aula, com objetivos a serem alcançados, conteúdos abordados, estratégias (um passo-a-passo da aula), atividades de sala e para casa, material necessário para o desenvolvimento da aula e todas as providências que o professor deverá tomar antes e depois da aula. Importante ressaltar que isso acontece aula por aula, e não de forma geral, abordando o planejamento como um todo. Toda a grade curricular da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental esteve organizada na forma de conjuntos de planejamentos de

---

<sup>13</sup> Por razões éticas não poderemos anexar a esse trabalho um modelo de planejamento, mas descrevemos sua estrutura:

- capa
- apresentação
- objetivos gerais
- conteúdos abordados
- aulas (uma a uma, descritas detalhadamente)
- atividades (todas as atividades que serão aplicadas em sala e para casa, numeradas na ordem em que aparecem nas aulas)
- avaliação
- listagem de material necessário
- avaliação do planejamento (espaço para que o professor possa sugerir mudanças ou correções)

Os alunos recebem apenas uma apostila encadernada constando de todas as atividades.

1996, que foi aproximadamente quando esse modelo de planejamento foi elaborado pela escola, a 2007. A partir de 2007 houve uma gradativa mudança no formato dos planejamentos no Ensino Fundamental, com a retomada da utilização do livro didático. Sobre essa mudança, falaremos mais adiante.

Podemos perceber, sem nenhum esforço, a origem de tal modelo nos critérios do ensino estruturado. Alguns planejamentos são elaborados pelos professores acerca de temas definidos pela coordenação pedagógica, em conjunto com o grupo de professores ou isoladamente, e são submetidos a um rigoroso controle por parte da supervisão. Outros são elaborados no interior da própria equipe de supervisão, sem qualquer participação dos professores. Nenhuma aula deve ser dada sem que o planejamento prévio seja aprovado pela coordenação pedagógica. Tudo o que se passa na sala de aula deve ser registrado pelo professor, e caso seja realizada alguma modificação no planejamento (como uma estratégia diferenciada que o professor utiliza), nesse caso de modificação, tal elemento poderá ou não ser incorporado ao planejamento para utilização no ano seguinte, tomando como ponto de partida para avaliação os registros realizados.

No decorrer do ano de 2005, tivemos a oportunidade de compor a equipe de supervisão da referida instituição, atuando na revisão dos planejamentos de ensino (novos ou já aplicados anteriormente) ocupando o cargo de assistente de supervisão. A revisão é feita tomando como base os registros realizados pelo professor que utilizou aquele planejamento no ano anterior, a grade de conteúdos e objetivos definidos pela escola (uma mudança que essa grade venha a sofrer implicará na mudança de aspectos dos planejamentos para que se conformem a ela), além de uma série de pré-requisitos colocados também pela escola (como quantidade de atividades necessárias a cada planejamento, conforme a série a que se refere), principalmente no caso de planejamentos ainda não aplicados.

A escola considera três níveis distintos de estruturação dos planejamentos. A saber:

- Planejamento vermelho: Na maior parte das vezes, é o primeiro ano em que esse planejamento é aplicado na escola. Não alcançou ainda um nível de estruturação considerado satisfatório. Dispõe normalmente de poucos recursos visuais, as estratégias podem estar um pouco confusas, podem ocorrer eventuais lacunas e o referencial teórico sobre o qual se apóia pode necessitar de aprofundamento e de mais clareza. As atividades podem, eventualmente, não apresentar um nível de desafio considerado adequado para a série. Enfim, é um planejamento que deve ser aplicado com certa cautela, visto que ainda não se dispõe de elementos suficientes para avaliar os resultados alcançados junto aos alunos com a sua aplicação. É uma idéia a ser ampliada e pode sofrer profundas reformulações conforme os apontamentos realizados pelos professores.
- Planejamento amarelo: Já foi aplicado pelo menos uma vez e os resultados foram considerados satisfatórios. Continua constando na grade curricular após as reformulações e avaliações realizadas a partir dos registros dos professores. Tem um bom nível de estruturação, suas estratégias são claras, os objetivos e conteúdos estão bem definidos. As atividades estão mais claras e melhor elaboradas. Nada impede que sofra alterações conforme houver necessidade, mas pode ser aplicado com mais segurança, já que as aplicações anteriores apontaram resultados considerados satisfatórios.
- Planejamento verde: Foi aplicado provavelmente mais de uma vez. Os resultados obtidos com sua aplicação foram considerados amplamente satisfatórios. Alcançou um nível de estruturação onde só serão realizadas alterações, se referentes a sugestões dos professores, e ainda assim, com uma avaliação criteriosa da equipe de coordenação pedagógica sobre a pertinência de tais propostas. Possui estratégias

muito claras e bem definidas, objetivos e conteúdos também bem definidos, atividades consideradas interessantes e com um bom nível de desafio para os alunos da série ou período. Todas as atividades e materiais complementares (como transparências, painéis, jogos, bilhetes, cartas e outros) referentes a esses planejamentos passam pelo setor de programação visual, onde são diagramadas e recebem um tratamento que lhes confere um padrão estético diferenciado dos demais planejamentos, a moldura da página é criada de acordo com o contexto do planejamento, as figuras e ilustrações também recebem a atenção da programadora visual. Os planejamentos verdes possuem a particularidade de serem comercializáveis. Algumas escolas os adquirem para aplicação, o que faz com que a direção e a coordenação pedagógica dirijam um olhar mais atento aos seus aspectos pedagógicos e estéticos.

O processo de elaboração, revisão e reelaboração de planejamentos é constante na escola, demandando a disponibilidade de um membro da equipe de supervisão quase exclusivamente voltado para essa tarefa, além da atenção da supervisora responsável, que além das demais tarefas a ela atribuídas também atua nesse processo.

Os planejamentos são elaborados com uma grande antecedência em relação ao momento de sua aplicação. Para melhor ilustrar, consideremos os planejamentos voltados para o 1º bimestre do ano de 2006. Os planejamentos que já existiam foram aplicados no primeiro bimestre de 2005 e, no decorrer desse bimestre, o professor efetuou uma série de registros referentes ao seu trabalho e à aplicação dos planejamentos (estratégias que despertaram mais interesse dos alunos, atividades que acha interessante alterar, acréscimos a fazer, modificações que realizou na aplicação, etc.). O encadernado contendo os planejamentos e os registros realizados é devolvido à supervisão ao final do bimestre. No decorrer do 4º bimestre de 2005, a equipe de supervisão já de posse da grade curricular para 2006, faz uma releitura dos objetivos a serem alcançados em cada planejamento relativo ao

primeiro bimestre. Partindo daí, retoma os planejamentos que foram aplicados em 2005 e inicia o processo de revisão para a aplicação em 2006. De acordo com os seguintes passos:

1 – definição do responsável pela revisão de cada planejamento, segundo alguns critérios: *a*- os planejamentos verdes que sofrerão grandes alterações (devido a mudanças na grade de conteúdos ou no contexto do planejamento) são revistos normalmente pela supervisora ou pelo assistente de supervisão encarregado desse processo; *b* – um planejamento verde que não demanda grandes mudanças pode ser revisto pelo próprio professor da série ou período em questão; *c* – planejamentos amarelos podem ser revistos tanto pelo professor quanto pela supervisão (supervisora ou assistente), a critério da supervisão; *d* – os planejamentos vermelhos são revistos preferencialmente pelo professor. Os professores da Educação Infantil recebem no máximo quatro planejamentos para revisão, os demais são revistos pela equipe de supervisão. No Ensino Fundamental, os professores do turno da manhã e da tarde dividem o material por conteúdos. Nesse caso, cada professor trabalha com duas ou três matérias, participando da produção de somente metade do material com o qual trabalhará em sala de aula. No caso da Educação Infantil, o material não é dividido por matérias, mas o professor também participa da produção de apenas uma parte do material que utilizará.

2 – entrega do material referente ao planejamento ao responsável: o professor responsável pela revisão de determinados planejamentos recebe um pacote contendo o planejamento original conforme foi aplicado no ano anterior, todas as atividades e materiais complementares referentes, e todos os registros enviados à supervisão pelos professores que trabalharam com esses planejamentos. A partir desse material ele efetuará as alterações que julgar pertinentes, contando com orientações da supervisão e considerando os registros dos professores. O professor deve justificar todas as decisões que toma com relação às sugestões enviadas pelos professores do ano anterior, devolvendo à supervisão, ao final do trabalho, esses registros



juntamente com o registro do seu posicionamento diante de cada uma dessas sugestões.

3 – definição da data limite para devolução do material pelo professor: assim que recebe o material, o professor é informado da data para devolução do mesmo à supervisão (habitualmente algo em torno de uma ou duas semanas).

4 – leitura pela supervisão, de todo o material devolvido pelos professores. Nesse momento, a supervisão determina se o professor considerou tudo o que a supervisão julga importante em cada planejamento em questão. Caso se considere a necessidade de outras mudanças, os planejamentos são devolvidos aos professores para uma nova revisão, podendo haver apontamentos do que a supervisora ou o assistente consideram como ausências ou inadequações naquele trabalho, direcionando o professor. No caso de os planejamentos serem considerados adequados e a revisão satisfatória, a supervisão finaliza esse trabalho.

5 – finalização do processo de revisão pela supervisão: os conteúdos constantes em cada planejamento são cuidadosamente elencados, considerando-se, inclusive, a carga horária relativa a cada um desses conteúdos, mesmo que seja uma carga de alguns décimos de aula. São realizados os últimos ajustes de formatação necessários conforme o padrão da escola. Os planejamentos verdes são encaminhados para o setor de programação visual, os demais são encaminhados diretamente para a gráfica.

Vencidas todas essas etapas, os planejamentos estão prontos para aplicação no bimestre seguinte. De acordo com o exemplo que demos anteriormente, para aplicação no 1º bimestre de 2006, todo esse processo foi realizado no decorrer do 4º bimestre de 2005, ao final do qual os planejamentos deveriam encontrar-se totalmente prontos para aplicação.

\*

Pautados no referencial teórico relativo aos campos da ergologia e da ergonomia da atividade, ressaltamos a distância existente entre o trabalho prescrito (nesse caso, como ele se organiza nos planejamentos) e o trabalho real (o que o professor efetivamente realiza na sala de aula). Nesse espaço que vai do prescrito ao real, inúmeras renormalizações acontecem na atividade desenvolvida por quem trabalha. Qual seria, então, o espaço previsto para tais renormalizações e reapropriações no corpo do planejamento do modo que está elaborado?

Ressaltamos também a impossibilidade de se registrar *tudo* o que acontece no momento mesmo da atividade, principalmente se considerarmos os valores mobilizados e os saberes dificilmente verbalizáveis dos quais, muitas vezes, os professores não possuem sequer consciência, mas que utilizam correntemente na solução de situações cotidianas e imprevistas (SCHWARTZ, 1998; TARDIF, 2002; CUNHA, 2005a; CUNHA 2005b). É na realização de sua atividade que o professor vai desenvolver saberes práticos, experienciais, que se integram à prática e dela se tornam “partes constituintes” (TARDIF, 2002). Esses saberes

estão enraizados no seguinte fato (...): o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes (...) relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis (TARDIF, 2002).

É o confronto com as situações de trabalho, é a vida que perpassa a sala de aula, que permitem ao professor a aquisição de disposições “que lhe permitirão (...) enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão” (TARDIF, 2002). É importante considerar que o trabalho docente lida o tempo todo com um objeto que é também sujeito, o aluno. A docência é uma “profissão de interações humanas” (TARDIF, 2005), onde não se pode prever totalmente os resultados das ações ou atitudes tomadas, já que o “objeto” do trabalho apresenta também demandas próprias e possui a capacidade de

oferecer reação, criando situações variadas, com as quais os professores lidam de diferentes formas. Diante disso, consideramos que a supervisão utilize no momento da elaboração e da avaliação dos planejamentos uma visão parcial *da sala de aula*<sup>14</sup>, um conhecimento pautado em registros que não representam fielmente a diversidade das situações que ocorrem naquele espaço. Será possível realizar uma avaliação consistente daquilo que foi planejado tomando como instrumento somente os registros realizados pelos professores? E a riqueza das situações vividas na sala de aula? Como toda essa riqueza poderia de fato ser conhecida? Como podemos compreender o que acontece nesse espaço de interações, trocas, construção? E os muitos aspectos do trabalho docente que escapam ao registro, até quando ficarão guardados na sala de aula, passando despercebidos aos olhos menos atentos daqueles que não têm a possibilidade de efetivamente viver o cotidiano desse trabalho?

### 3. EM DIREÇÃO À FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO

Entre o final do ano letivo de 2006 e o início do ano letivo de 2007, houve uma renovação de parte do quadro de professoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na sede da escola. Todas as professoras contratadas nesse momento eram professoras experientes, com vários anos de carreira no magistério.

---

<sup>14</sup> Ou *de cada sala de aula*, aquilo que é singular, único a cada turma. A organização do processo pedagógico não favorece que esse profissional desenvolva tal interação. Isso se deve em grande parte ao fato de que os planejamentos de aula *não* são elaborados voltando-se para o singular, já que serão utilizados em mais de uma turma, e mesmo, em mais de uma escola.

Foi também em 2007 que observamos o início um processo, por parte da escola, no sentido de inserir de forma mais consistente o uso do livro didático no Ensino Fundamental (até então havia relutância da escola sobre a utilização desse material). Com a opção pela adoção dos livros didáticos, os planejamentos dos conteúdos onde os livros são utilizados passam a ter um contorno diferente daquele modelo estruturado. Restaram, em 2009, planejamentos estruturados apenas para o conteúdo de literatura. A escola não deixa de trabalhar com um ensino estruturado, apenas o formato dos planejamentos é que sofre transformações. Os planejamentos das aulas em cujas disciplinas o livro é utilizado passam a ser feitos pelos professores com uma maior autonomia aparente, ao mesmo tempo em que é cerceado por outros mecanismos, como a grade de conteúdos a serem explorados, que deve ser registrada no diário de classe localizando exatamente em quais dias se trabalhou cada item da grade.

O diário de classe parece ganhar peso no controle do trabalho docente. As professoras relatam por várias vezes a dificuldade em realizar o preenchimento do diário que tem inúmeras exigências. O diário requer registros minuciosos e, por vezes, repetitivos. A grade de conteúdos é recebida pelas professoras que, a partir dela planejam suas atividades. Toda essa grade deve ser transcrita no diário posteriormente, demandando retrabalho por parte das professoras. O diário é muito extenso e exige informações que as professoras afirmam não compreender do que se trata, ou como registrar. Vemos por exemplo, a fala de uma professora que ao terminar de preencher o diário percebe que há mais espaços para registro dos conteúdos, do que conteúdos listados na grade a serem distribuídos: “Aí, olha só, está vendo?! Distribuí tudo [os conteúdos] nas aulas que eles falaram, sobrou esse tanto de aulas que eu não sei onde eu vou pôr...” (Professora<sup>15</sup>, 2008).

---

<sup>15</sup> Mesmo substituindo os nomes das professoras que participaram da pesquisa, em algumas passagens decidimos não citar os nomes a elas atribuídos. Isso porque algumas falas, quando articuladas a outras, poderiam permitir identificação das professoras.

A partir de 2008 vimos alguns aspectos da adoção de um sistema informatizado para gestão da escola, que vem acontecendo em etapas. O primeiro item que se padronizou foi a comunicação interna entre os diversos setores. Todos os funcionários passaram a utilizar contas de e-mail ligadas a esse sistema. As solicitações de materiais como papel, pincel para quadro, cópias de atividades a serem realizadas com os alunos, entre outros, feitas pelas professoras também passaram necessariamente a ser feitas por requisição eletrônica efetuada por meio desse sistema. Segundo a direção da escola, o objetivo dessa padronização é organizar o trabalho e dar mais agilidade a esse processo. No entanto as professoras se queixam que ocorre justamente o contrário. Segundo relatos das professoras, as cópias de atividades solicitadas eletronicamente não chegam a tempo, comprometendo o desenvolvimento das aulas; os alunos recebem o calendário de atividades avaliativas e as atividades não são realizadas nessas datas porque ocorrem erros no sistema que atrasam a chegada das cópias; materiais complementares como papéis diferenciados e material para trabalhos em grupos demoram a chegar, fazendo com que as professoras tenham que reorganizar toda a forma como planejaram as aulas naquele período e ainda recebam inúmeras reclamações de pais de alunos, insatisfeitos com o descumprimento do calendário. Ainda de acordo com as professoras, esses problemas citados tinham dimensões muito menores quando as solicitações de materiais eram realizadas pessoalmente. No que diz respeito às requisições de material, a sua padronização por meio desse sistema visa otimizar a compra e gestão desses materiais pela escola. Se todas as unidades da rede de ensino solicitam um mesmo material em uma mesma data, torna-se mais viável a aquisição do material em atacado. Acontece que o sistema apresenta falhas, ora a conexão das professoras é perdida por dificuldades relacionadas à internet, ora as solicitações são feitas por unidades diferentes em diferentes datas atrasando a compra do material. Além da própria dificuldade relatada pelas professoras na operação do sistema. A direção da escola atribui todas essas dificuldades ao fato de que o sistema encontra-se ainda em fase de implantação.

[aconteceu] A implantação de um sistema de gestão. E por estar em fase de implantação, está gerando uma ansiedade, uma insegurança em toda equipe. Não só a equipe de professores, mas toda a equipe administrativa, todos que estão envolvidos, né?! [...]É algo que vem organizar. Organizar mais do que já estava organizado. Eu vejo que a impressão que as pessoas têm, que nós temos, é de que a coisa está ficando árdua, muito burocrática, num âmbito imediatista. E é verdade, mas o ganho que a gente tem, a gente consegue enxergar, de fato, qual está sendo essa ação mesmo. É... o custo, é muito pra entender a receita, o que está gastando... Eu sei que uma coisa que desgasta muito os professores é o pedido de xerox, antes era um pedido simples, feito à mão. Agora é feito por meio desse sistema, tem que gerar os arquivos em pdf pra mandar pra gráfica, então isso é algo que desgasta um pouco. Mas é algo que é no início só. Depois a gente vai encontrando os caminhos também, menos burocráticos (Diretora Pedagógica, 2008).

Outro aspecto do trabalho que vem adquirindo uma nova padronização, mais detalhada, com a adoção desse sistema informatizado é o diário de classe. Num primeiro momento, as professoras passaram a ter de registrar as notas das atividades avaliativas de cada aluno nesse sistema para facilitar e tornar mais rápido o acesso da coordenação pedagógica a essas notas. Depois o processo avança e todo o diário de classe passa a ser registrado ali: notas, planejamentos de aulas (não mais naquele formato estruturado, onde se detalhava minuciosamente as estratégias, mas o planejamento diário de cada professora), atividades – principalmente as atividades que os alunos deverão realizar em casa, que devem ser registradas imediatamente pela professora, no horário do recreio ou no final da aula, para que os pais possam ter acesso a elas pela internet caso haja dúvida na anotação do dever de casa realizada pelos alunos.

O acompanhamento minucioso do trabalho das professoras no que tange à elaboração de atividades, avaliações e mesmo no planejamento cotidiano das aulas deixa de ser realizado pela supervisora. São contratados coordenadores por disciplinas, que realizarão esse acompanhamento junto às professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Segundo a escola, o objetivo é possibilitar que as professoras tenham o apoio de um especialista em cada um dos conteúdos, evitando que cometam equívocos conceituais nas aulas e no material produzido. A supervisão passa a

acompanhar apenas os aspectos didáticos desse material, sem precisar se prender ao conteúdo especificamente.

Em 2009, as professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental deixam de ser responsáveis por uma única turma e passam a trabalhar por área de conhecimento, duas professoras por turma. Segundo a diretora pedagógica da escola neste ano, essa mudança visa possibilitar às professoras do Ensino Fundamental um aprofundamento maior no conteúdo a ser trabalhado. Segundo a diretora, a idéia é suprir uma lacuna existente na formação acadêmica dessas professoras, que embora muito rica nos aspectos didáticos, não as subsidia devidamente no que tange aos conteúdos a serem ministrados propriamente. Assim, ela considera que ao trabalhar com um número menor de disciplinas, as professoras terão a oportunidade de se voltar com mais ênfase para os conteúdos com os quais trabalham.

A organização do trabalho ganha novos contornos, avança no sentido de uma flexibilização do trabalho docente. O professor que antes seguia manuais elaborados ora por outros ora por ele mesmo, passa a ter certa liberdade na organização de sua atividade com a ausência dos planejamentos estruturados. Os professores passam a se ver diante de novas demandas como a necessidade de operar programas de informática com os quais, até então, não estavam habituados ou de preencher os formulários digitais que configuram o diário de classe virtual. Os mecanismos de controle do trabalho docente apenas mudam de formato. Os registros que se destinam a possibilitar esse controle apenas deixam de ser feitos no papel e passam a ser realizados em maior proporção em meio eletrônico, virtual, mudam de suporte e ganham novo formato, mas continuam extremamente presentes e com o diferencial de poder ser acompanhados em tempo mais próximo do real por toda a administração escolar. Além disso, a instituição ressalta mais uma vez o foco na educação como mercadoria ao implantar esse sistema de gerenciamento tendo como foco a otimização da receita da escola, como citado pela diretora pedagógica em uma entrevista: “[o objetivo

da implementação do sistema de gestão] É... o custo. É muito pra entender a receita, o que está gastando...".



## CAPÍTULO 2 – ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O percurso metodológico da pesquisa foi definido a partir de seu principal objetivo, que se tratava da realização de uma análise situada do trabalho docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola privada. De modo que um estudo pautado nas definições da pesquisa qualitativa apresenta-se como o formato mais indicado. A principal característica das pesquisas qualitativas,

é o fato de que estas seguem a tradição “compreensiva” ou interpretativa. Isto significa que [...] partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSNAJDER, 1996, 131).

Característica essa, que vai ao encontro do nosso propósito de desvelar as dimensões implicadas no trabalho docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no interior de uma escola privada.

Desde o início, acreditamos que realizar uma análise situada da atividade docente implicaria em uma permanência relativamente longa no local e no momento em que a atividade de trabalho das professoras estudadas se desenvolve, possibilitando-nos compreender cada uma dessas professoras em integração ao coletivo de trabalho, vendo também aspectos singulares a cada uma. Postura que vai ao encontro do que afirmam Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1996) para quem, nas pesquisas qualitativas, o pesquisador é “o principal instrumento de investigação e [existe] a necessidade de contato direto e prolongado com o campo, para poder captar os significados dos comportamentos observados” (pág. 132).

Tomamos a abordagem ergológica enquanto mais do que uma metodologia, uma forma de ver e viver o trabalho, como eixo norteador de toda essa pesquisa, além de recorrer a alguns aspectos e conceitos relativos à

ergonomia da atividade, tomada como propedêutica pela abordagem ergológica.

Consideramos que não seria suficiente estar na escola, junto às professoras, se não falássemos com elas acerca de seu trabalho. Convidamos as professoras a falar sobre seu trabalho, a vivenciar momentos de verbalização por meio de conversas informais, entrevistas e sessões de autoconfrontação. Ainda assim, a análise dessa atividade de trabalho seria parcial, mutilada, caso não buscássemos nos aproximar de seu exercício cotidiano no interior da sala de aula. De modo que procuramos realizar também a observação dessa atividade em sala de aula ao mesmo tempo em que aconteciam as verbalizações.

Recorremos aos documentos institucionais que se fizeram necessários, como Proposta Pedagógica da escola em duas diferentes versões, uma de 2003 e outra de 2008, documento institucional que registra a história da escola, página da escola na internet, planejamentos de aulas, outros documentos eventualmente relacionados a prescrições do trabalho docente, como normas internas da escola. A análise desses documentos nos forneceu importantes elementos para melhor compreendermos a organização do processo pedagógico na escola e, por conseguinte, do trabalho docente. Foi conhecendo a forma como o trabalho docente está organizado na escola que pudemos, no decorrer da pesquisa, atentar para a dialética instaurada entre o trabalho prescrito pela escola às professoras e o trabalho real por elas desenvolvido.

## **1. DEFINIÇÃO DO CAMPO, CONSTITUIÇÃO DO GRUPO DE PROFESSORAS E PERMANÊNCIA NO CAMPO**

A construção dessa pesquisa e a escolha da escola em que seria realizada se deram em paralelo as experiências de trabalho ali vivenciadas pela pesquisadora. O trabalho como assistente de supervisão e, posteriormente, como professora dessa escola foi nos colocando diante de angústias, experiências, normas e debates em torno delas, saberes, valores, elementos que foram instaurando um desconforto intelectual e fizeram surgir essa pesquisa.

A inserção no campo da pesquisa foi longa e se deu em momentos diferenciados, de formas diferenciadas. Tivemos a oportunidade de trabalhar nessa escola em 2005 e parte de 2006. Foi nesse período que realizamos um trabalho de pesquisa nesse mesmo campo, cujas contribuições serão incorporadas ao trabalho atual por possibilitar que o olhar sobre o trabalho docente nessa escola se torne mais rico. Essa pesquisa anterior foi realizada como uma preparação, como um olhar inicial sobre o campo, que nos permitiria desenvolver a pesquisa atual.

Em 2005, foram feitas as primeiras observações sobre o trabalho docente nessa escola, apesar do pouco contato direto com ele, já que a função de assistente de supervisão se baseava na elaboração e supervisão do material didático que seria utilizado pelas professoras, sem contato com a realidade por elas vivida nas salas de aula.

Em 2006, veio a oportunidade de viver o trabalho docente por um semestre, ali naquela escola. Vivência da qual resultou um diário de campo, cuja análise de alguns aspectos foi incorporada à pesquisa que então se desenvolvia e retomada aqui por trazer contribuições que consideramos pertinentes. Enquanto lecionávamos à tarde, realizamos também a observação, pela manhã, das aulas de uma professora experiente, a professora Maria<sup>16</sup>. Maria foi escolhida para participar dessa pesquisa por

---

<sup>16</sup> Todas as professoras que participaram da pesquisa tiveram seus nomes substituídos a fim de preservar sua identidade.

ser uma professora experiente, com mais de 10 anos de trabalho nessa mesma instituição, que demonstrava manter uma relação dialógica e segura com a maneira como o trabalho docente estava então organizado na escola, e com os planejamentos estruturados em torno dos quais estava organizada toda a grade de conteúdos do Ensino Fundamental nesse momento.

Também entre 2005 e 2006 realizamos uma entrevista com a diretora pedagógica da escola, uma entrevista com a professora Marta, e uma entrevista com a professora Júlia. Todas essas entrevistas foram semi-estruturadas e tinham caráter exploratório, deixando as entrevistadas à vontade para falarem dos aspectos que considerassem mais marcantes em relação ao trabalho docente na escola, opção que tinha a intenção de trazer à tona o que cada uma dessas entrevistadas considera mais importante, os valores que movem cada uma delas em sua atividade.

Afastamo-nos da escola em 2007, quando dedicamo-nos a cursar a maior parte das disciplinas do Mestrado.

Em 2008, já no contexto da atual pesquisa, delineamos o grupo de professoras com as quais trabalharíamos. Fizemos a opção por trabalhar apenas com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa escolha se deu pelo fato de que nesse segmento as prescrições sobre o trabalho docente nessa escola nos pareceram mais rígidas, há mais normas e elas são menos flexíveis do que na Educação Infantil, por exemplo. Na Educação Infantil, as professoras dispõem de mais liberdade para reorganizar sua própria atividade a partir da interação com os alunos. Já no Ensino Fundamental, a carga horária disponível para que as professoras possam fazer intervenções diferenciadas com os alunos, saindo dos limites do que foi previamente planejado, é muito menor (vinte horas-aula por bimestre, que devem ser utilizadas também para a solução de conflitos, imprevistos, esclarecimentos de dúvidas dos alunos, revisões). Optamos

então, por buscar nos aproximar do trabalho dessas professoras que sofrem um constrangimento<sup>17</sup> maior em sua atividade.

Após definirmos o segmento de ensino em que a pesquisa se desenvolveria, convidamos as professoras a participarem. As professoras que manifestaram interesse em participar da pesquisa constituíram um grupo composto por cinco professoras da terceira e quarta séries (atuais quarta e quinta séries, após o acréscimo de um ano ao Ensino Fundamental), todas com tempos bastante longos de experiência no magistério, relativamente novas na escola (em função daquela mudança no quadro de professoras que relatamos, no primeiro capítulo, ter ocorrido em 2007). As duas diretoras pedagógicas que passaram pela escola no decorrer da pesquisa também participaram dela.

Realizamos a observação da atividade de uma professora em sua sala de aula, por um período que se estendeu de setembro a dezembro, com algumas interrupções, totalizando 30 dias letivos em sala de aula que resultaram na elaboração de um diário de bordo. Permanecemos também, por longo tempo, na escola em contato com as professoras em horários de recreio e outros tempos livres fora da sala de aula. Esse período de permanência na escola possibilitou conhecer melhor o contexto em que as professoras estão inseridas e realizar reflexões que perpassam todo o presente trabalho. Realizamos ainda, parte das entrevistas e conversas que foram utilizadas na pesquisa.

Em 2009, dedicamo-nos à realização das entrevistas que não puderam ser realizadas em 2008, além de sessões de autoconfrontação simples (procedimento sobre o qual falaremos mais à frente, nesse mesmo capítulo). Passamos também mais algum tempo na escola, em contato com as professoras para buscar apreender aspectos da mudança pela qual passa a

---

<sup>17</sup> Utilizamos a palavra “constrangimento” no mesmo sentido que a utiliza Guérin (2001), como tradução da palavra francesa “contrainte”: “‘Constrangimento’, apesar de ser mais usado entre nós para significar embaraço, em referência a um estado psíquico, tem vários

organização de seu trabalho, agora que deixaram de trabalhar uma professora por turma e passaram a trabalhar por áreas de conhecimento, cada professora trabalhando com um determinado conjunto de conteúdos.

## 2. NOTAS SOBRE A ABORDAGEM ERGOLÓGICA

Em algum momento de nossa trajetória, deparamo-nos com uma forma de pensar o trabalho que o vê como matéria estrangeira, para Schwartz (2003), ou matéria estranha, para Canguilhem (2007), que não pode ser conhecida a partir de uma posição de exterritorialidade (Cf. SCHWARTZ, 2004b). É preciso adentrar o local em que a atividade de trabalho se desenvolve, confrontar as situações de trabalho, ir ao encontro do que seja a atividade de trabalho ali desenvolvida. Nessa perspectiva, o trabalho é visto como algo em movimento, composto por normas que o antecedem e também por normas que se reconstróem nessa dinâmica diante da qual nos coloca o conceito de atividade. Atividade como movimento, oposição à inércia, “resistência a toda situação de heterodeterminação das normas industriais” (SOARES, 2007, 67). Essa “disciplina do pensar” (CUNHA, 2005b) nos leva a um “desconforto intelectual” (SCHWARTZ e DURRIVE, 2007, 30), uma vez que nos faz reconhecer os limites dos conceitos científicos frente a um objeto tão complexo como a atividade de trabalho humana, que é sempre em alguma medida singular, é sempre encontro que não pode ser totalmente antecipado ou enquadrado. Foi olhando para o trabalho a partir dessa perspectiva, que surge tomando a ergonomia como propedêutica, que desenvolvemos nossa pesquisa.

---

significados [...]. A palavra, originada do latim *constringere*, faz referência a apertado, aperto, compressão, coação, obrigatoriedade, restrição, cerceamento, injunções, entre outros...”.

É no ano de 1983 que tem origem a experiência do Departamento de Ergologia da Universidade de Provence – França. “Nesse ano, uma pequena equipe daquela Universidade e alguns parceiros do mundo do trabalho deram origem a um dispositivo de formação e pesquisa intitulado Análise Pluridisciplinar de Situações de Trabalho – APST” (CUNHA, 2007). Uma experiência que se desenvolveu ao mesmo tempo em que inúmeras disciplinas – a partir da discussão de temas e problemas particulares – vêm se voltando para uma abordagem do trabalho como atividade. “Nesta perspectiva o acento é dado ao termo ‘atividade’ como um processo em realização aqui e agora, não perdendo de vista suas determinações sócio-históricas e culturais” (INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS TRANSDISCIPLINARES - IEAT, 2005). Trata-se de compreender o trabalho em movimento, tal como ele se realiza, como uma realidade humana complexa.

Ao propor um triângulo de análise mesclando valores-saberes-atividade, a ergologia incorpora e aprofunda as contribuições da ergonomia resultando numa reflexão epistemológica sobre a produção de conhecimentos sobre trabalho nas ciências humanas. Nesse sentido, vale ressaltar que a ergologia assume as contribuições da ergonomia da atividade francesa como uma propedêutica pertinente a uma epistemologia interessada no trabalho humano (IEAT, 2005).

Aqui estamos nos referindo à ergonomia da atividade – é também chamada por alguns autores de ergonomia francesa, ou ergonomia da atividade francesa, entretanto julgamos mais pertinente chamá-la apenas de ergonomia da atividade, visto que é possível encontrar escritos de ergonomia pautados nessa vertente em outros países, como o Brasil – que, diferente da ergonomia americana, não focaliza os postos de trabalho e os dispositivos técnicos exclusivamente, mas se volta para as situações de trabalho, para o ser humano em atividade (Cf. LIMA, 1992 e MONTMOLLIN, 1998 apud GOMES, 2002).

Segundo Guérin et all (2001) o trabalho é a unidade entre as condições de trabalho, o resultado do trabalho e a própria atividade. Para o autor, uma análise do trabalho é uma análise desse sistema como um todo, o que impõe

a quem busque dele fazer análise uma “preocupação constante de abordar o trabalho de maneira global” (pág.13), a fim de evitar o equívoco de reduzir o trabalho a apenas um de seus aspectos.

A atividade de um operador resulta de um compromisso complexo entre fatores diversos, alguns deles externos ao operador, como os objetivos que a empresa fixa em relação a uma tarefa ou os meios que ela disponibiliza para sua realização, e outros internos, como a própria personalidade do operador, as suas características pessoais em um dado momento, os seus saberes.

Vários termos desse compromisso variam com o tempo. Os compromissos portanto se atualizam permanentemente. Para atingir os objetivos fixados, o operador [...] elabora estratégias originais que são objetos de constantes ajustes e novas orientações (GUÉRIN et all, 2001, 47).

A análise ergonômica do trabalho é a análise do conjunto de um sistema, como dissemos acima, é a análise da atividade inscrita nesse sistema, considerada na relação com outros elementos que o compõem. A análise da forma como um trabalhador desenvolve a sua atividade no espaço que vai do trabalho prescrito ao trabalho real, conceitos que desenvolveremos amplamente no capítulo 3.

Ao levantar hipóteses sobre os sentidos assumidos pelos trabalhadores, sobre a forma como desenvolvem sua atividade nessa oposição entre o prescrito e o real, a ergonomia traz à tona a possibilidade de se explorar um universo de valores e saberes que circulam nesse espaço, que permeiam toda atividade industriosa (Cf. SCHWARTZ, 2004b). Valores e saberes que orientam toda arbitragem feita na confrontação com as situações de trabalho. Arbitragens sempre presentes, por se tratar de seres humanos operando em meio àquele compromisso sempre parcialmente singular entre diferentes fatores, onde há inúmeras variabilidades, algumas inscritas no próprio ser humano que trabalha, outras trazidas pelo meio em que opera. O trabalho das professoras que participaram dessa pesquisa nunca é exatamente aquele previsto nos protocolos, ele é sempre em alguma medida singular, recriado por elas no confronto com as muitas variabilidades diante



das quais se vêem, como o aluno que coloca uma questão que redefine o rumo de uma aula expositiva, como uma interrupção inesperada da aula pela chuva repentina cuja água invade corredor e sala de aula, como o seu próprio estado de espírito diante de uma demanda que lhe é apresentada na última hora...

Pensar a atividade de trabalho a partir desse ponto de vista implica em reconhecer que ela é sempre lugar de “dramáticos usos de si”, nos termos de Schwartz.

quando se diz que o trabalho é uso de si, isto quer então dizer que ele é o lugar de um problema, de uma tensão problemática, de um espaço de possíveis sempre a negociar: há não execução mas uso, e isto supõe um espectro contínuo de modalidades. É o indivíduo no seu ser que é convocado; são, mesmo no inaparente, recursos e capacidades infinitamente mais vastos que os que são explicitados, que a tarefa cotidiana requer, mesmo que este apelo possa ser globalmente esterilizante em relação às virtualidades individuais. Há uma demanda específica incontornável feita a uma entidade que se supõe de algum modo uma livre disposição de um capital pessoal. Tal é a justificação da palavra ‘uso’ e tal é aqui a forma indiscutível de manifestação de um ‘sujeito’ (SCHWARTZ, 2000b, 41).

O trabalho se constrói a partir de antecipações, do protocolo, mas não é mero seguimento desse protocolo. É também encontro, experiência. Encontro no qual o sujeito que trabalha faz usos de si, numa dramática em que precisa arbitrar diante das variabilidades que surgem. Quem faz esse uso? Há aí, de acordo com Schwartz (2000b), duas dimensões. Há primeiro um uso que se quer fazer desse sujeito expresso nos protocolos, é um uso de si feito pelo outro. Há também um uso de si feito pelo próprio sujeito, que não pode ser enquadrado, não pode ser totalmente definido a priori. Esse uso de si que fazem os trabalhadores é definido por suas próprias normas, por seus próprios valores. Os usos de si que fazem as professoras da escola por nós pesquisada são determinados pelos valores inscritos em cada uma delas, pelos saberes que trazem consigo, pelo que é para elas viver dentro e fora do trabalho. Em alguns momentos elas seguem os protocolos sem nenhum problema, sem angústia. Em outros momentos, se angustiam. O que define essas diferentes reações em uma mesma professora, se não a vida mesmo aí manifesta?

Não se pode, de início, afastar do fato de que este uso de si, nos atos de trabalho como uso de si por si mesmo, traz a marca do que é para o homem a herança da vida nele. [...] Se a saúde, como sempre o sustentou G. Canguilhem, é capacidade de criar novas normas de vida em confrontação com o meio, a consciência de um mal-uso e a reivindicação de um outro uso conforme aos seus possíveis singulares seriam a maneira pela qual o “si” testemunha em nós o nosso pertencimento ao ser vivo (SCHWARTZ, 2000b, 44).

Conforme Canguilhem (2001), é fato que sempre haverá resistência dos trabalhadores diante de normas que lhes são impostas do exterior, pois o “meio só pode impor algum movimento a um organismo quando este organismo se propõe primeiro ao meio, conforme certas orientações próprias. Uma reação imposta é uma reação patológica” (pág.115). Para o autor, o que é próprio ao ser vivo é criar e recriar o seu meio, de modo que a reação do trabalhador àquilo que lhe é imposto deve ser vista como uma reação de saúde. Saúde não como oposição à doença, mas como essa capacidade de recriar o seu meio diante de uma situação que constrange, que tenta enquadrar. Ainda de acordo com o autor, não há uma norma e sim uma pluralidade delas, uma vez que também não há uma única racionalização, mas várias racionalizações ligadas a uma multiplicidade de valores (Cf. CANGUILHEM, 2001).

A análise da atividade de trabalho, nessa perspectiva, deve ser feita em regime de cooperação entre pesquisadores e trabalhadores. Não é o pesquisador fazendo pesquisa sobre o trabalhador, em posição de exterritorialidade. É necessário instaurar um diálogo entre pesquisador e trabalhador, é preciso que o pesquisador se aproxime do meio em que se dá a atividade de trabalho que se deseja apreender, que ele busque apreender essa atividade de uma forma situada, no tempo e no espaço em que ela acontece.

É caminhando nessa direção que a Ergologia propõe a instauração de um regime de produção de saberes na forma de um Dispositivo Dinâmico a Três Pólos.

No primeiro pólo estão os saberes disciplinares, os conceitos, que trazem materiais para a distinção entre trabalho prescrito e trabalho

real. O segundo é o pólo dos saberes gerados nas atividades, na experiência de trabalho. Aqui, os portadores desses saberes testam e avaliam os conhecimentos disciplinares. Já no terceiro pólo encontram-se as exigências éticas e sociais que, nascidas do encontro fecundo dos outros pólos, se expressam por meio da aceitação do outro como seu semelhante. Desse outro, não se supõe saber, antecipadamente, o que ele faz, porque faz, e como tem convocado seus saberes e valores na atividade. Ao nos aproximarmos da atividade, tomamos o outro como alguém com quem vamos aprender algo sobre o que ele faz (DIAS, 2009, 21).

Nossa pesquisa surgiu justamente no momento em que começamos a, vivenciando o papel de quem prescreve o trabalho das professoras, questionar o caráter *absoluto* dessas prescrições, perceber a riqueza contida em um trabalho realizado, muito mais amplo do que aquele que conhecíamos por meio do protocolo. “A supervisão não vai pra sala de aula”, dizia uma professora para evidenciar a beleza do que se desenvolve nesse espaço e, ao mesmo tempo, convidando-nos a adentrá-lo, desvendá-lo. Que pena essa professora já não trabalhar mais na escola quando efetivamente fomos para a sala de aula... Durante esse processo foi preciso aprender a ver os saberes da experiência de cada professora, foi também preciso reconhecer que elas trazem uma ampla bagagem de saberes acadêmicos, e principalmente, fomos convocados a construir com elas, assim como as convidamos a construir conosco um saber sobre a forma como esses tantos saberes se articulam em sua atividade de trabalho.

Como dissemos anteriormente, analisar o trabalho a partir do ponto de vista ergológico, vendo o trabalho pela perspectiva da atividade, nos coloca em uma posição de “desconforto intelectual”, uma vez que essa abordagem é como uma “máquina de moer conceitos”, nos termos de Schwartz, que faz com que os conceitos científicos sejam repensados, reconstruídos, que mostra que eles não são absolutos.

Tomamos a abordagem ergológica como eixo norteador dessa pesquisa, imbuídos de todo esse desconforto intelectual, sentindo-nos convocados a olhar o trabalho dessas professoras com olhos mais atentos e cuidadosos, a fim de não o mutilarmos. Recorremos, para isso, a algumas técnicas que passamos a discutir a seguir.

### 3. A OBSERVAÇÃO DA ATIVIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DA PESQUISA

De acordo com Guérin *et all* (2001, 143), “uma apreensão da atividade de trabalho que ultrapasse as representações parciais dos diferentes atores na empresa implica na coleta de informações no momento do exercício efetivo dessa atividade”, o que justifica a nossa opção pela observação, considerando que a análise da atividade se volta para um trabalho realizado num dado momento, em condições que são específicas, um trabalho situado. A observação é um processo por meio do qual o pesquisador buscar apreender fatos que ocorrem em um determinado contexto ou instituição, reconhecendo e registrando esses elementos por meio dos sentidos (Cf. VIANA, 2003). Realizamos observações do trabalho docente no interior da escola em espaços como a sala dos professores, biblioteca, laboratório de informática e também no interior da sala de aula.

Optamos pela realização de uma observação não-estruturada, “na qual os comportamentos a serem observados não são predeterminados, eles são observados e relatados da forma como ocorrem” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSNAJDER, 1996, 166) e que possibilita ao pesquisador se integrar à cultura daqueles sobre quem pesquisa e ver o mundo sob a perspectiva deles. Forma essa de observação, que acreditamos nos permitiria melhor conhecer o que ocorria nas situações de trabalho docente nessa escola.

Destacamos, entretanto, que em nenhum momento tivemos a pretensão de restringir nossa observação a uma observação exclusivamente não-estruturada, o que de acordo com Viana (2003) seria muito pouco provável de ser possível. Conforme aponta o autor, embora fosse essa sua característica predominante, houve momentos em que se fez necessário semi-estruturar as questões a observar. Quando algum aspecto considerado relevante à pesquisa sobressaía na fala de uma professora, por exemplo,

buscávamos voltar o foco da observação para a maneira como esses eventos se davam no cotidiano, para além do que era verbalizado.

Ao mesmo tempo em que a observação se mostra como “uma ferramenta potente” (GUÉRIN *et all*, 2001, 164) para apreender as variabilidades inscritas na realização de uma atividade de trabalho, ela é, paradoxalmente, limitada ao que se pode apreender por meio dos sentidos, principalmente da visão e da audição. E sabemos que a atividade não está reduzida ao que é manifesto, mas envolve também dimensões como os saberes e valores, dimensões que não são facilmente apreensíveis. Dessa maneira, as observações realizadas dialogaram com momentos de verbalizações com as professoras pesquisadas, além de nos proporcionar inúmeras reflexões que perpassam todo o trabalho. Esses dados foram registrados em um diário de bordo, e parte deles foi gravada em áudio (algumas aulas e conversas informais nos corredores da escola). Ressaltamos que todas as gravações foram realizadas mediante consentimento das professoras.

#### **4. AS ENTREVISTAS**

A atividade de uma pessoa não se compõe somente daquilo que é apreensível pela observação, é algo muito mais complexo, uso de si que demanda arbitragens e envolve valores, saberes e competências. Segundo Faïta (2002), “é provável até [...] que a pretensão de conhecer em detalhe as situações de trabalho seja amplamente ilusória” (p.53). Mas, mesmo sabendo que não se poderia apreender todos os aspectos da situação de trabalho, como nos aproximarmos ao máximo do que seja a atividade de trabalho dessas professoras? Acreditando que não seria suficiente abordar o trabalhador em situação de trabalho por meio de uma única técnica, optamos por realizar também entrevistas semi-estruturadas.

Os objetivos definidos para cada entrevista estiveram atrelados ao contexto da pesquisa, ao que se fazia necessário em cada momento para o desenvolvimento do trabalho. Realizamos entrevistas exploratórias, onde pudemos conhecer um pouco da trajetória pessoal de cada professora, realizamos também algumas entrevistas de explicitação, focalizando a fala das professoras sobre descrição do desenvolvimento de seu trabalho, tal como ele é realizado (Cf. VERMERSCH, 2000).

Tomamos os dados coletados nas entrevistas não como verdades absolutas em si mesmos, mas como parte de um contexto mais amplo que envolve os aspectos observáveis da atividade de trabalho dessas professoras, além da própria situação em que se realiza a entrevista. Na análise dos dados assim recolhidos, procuramos considerar a situação como um todo, o momento vivido pelas professoras na escola, as hesitações na fala, as ênfases que atribuem a algumas expressões. Conforme Silveira (2002), as entrevistas devem ser entendidas como falas situadas, perpassadas pelas experiências do interlocutor, “embebidas nos discursos [...] da situação vivida” (pág. 130).

As entrevistas foram também, e principalmente, momentos que pretendiam proporcionar às professoras uma saída do lugar comum de sujeito pesquisado e uma passagem ao papel de parceiras na sistematização de um saber acerca do seu próprio trabalho. A idéia era fazer pesquisa *com* as professoras, e não fazer pesquisa *para* ou *sobre* as professoras. Esse convite a sentir-se efetivamente parte do trabalho de pesquisa desenvolvido foi reforçado pelo diálogo constante, construído a partir da submissão dos dados às professoras para validação por meio de procedimentos de autoconfrontação simples ou cruzada (FAÏTA E VIEIRA, 2003) – procedimentos que serão discutidos logo a seguir – proporcionando às professoras a possibilidade de um constante re-olhar, re-pensar e re-elaborar elementos de sua atividade de trabalho.

## 5. SOBRE OS MÉTODOS DE AUTOCONFRONTAÇÃO

Conforme Vieira (2004), a partir dos anos de 1960, com o aparecimento de estudos que apontavam a co-relação entre a linguagem e a possibilidade de estimular o comportamento humano, começam a surgir estudos que se referiam diretamente à possibilidade de confrontar o trabalhador ao seu discurso. O autor reconstrói brevemente a trajetória desenvolvida por esses estudos, mas aqui destacaremos especificamente os exercícios de instruções do sócia, desenvolvidos na Itália, nos anos 70, onde

Oddone, Rey e Briante (1981) faziam a seguinte proposição a um operário voluntário: “Suponha que amanhã eu o substitua no seu trabalho. Quais são as instruções que você deverá me passar para que ninguém perceba a substituição?”. Na continuidade do procedimento, delimitava-se uma seqüência de trabalho para ser focalizada nos detalhes de como fazer e não de por que fazer, visando aumentar o conhecimento do trabalhador sobre o valor da sua atividade (Vieira, 2004, 216).

Apoiados nas instruções do sócia de Oddone, o psicólogo Yves Clot propõe o *método do sócia* e o lingüista Daniel Faïta, a *autoconfrontação cruzada*. Métodos de autoconfrontação que buscam tornar o processo de confrontação uma ferramenta útil na compreensão das situações de trabalho em sua complexidade, possibilitando nos aproximarmos do que seja a situação concreta de trabalho,

por meio de observação da atividade (como filmagem, descrição e notas de campo), contraposto ao que se pensa que se faz nessa mesma situação (como entrevista, comentário e discussão). (...) é o trabalhador quem exercita a confrontação de si mesmo diante do seu trabalho (Vieira, 2004, 215).

Nosso objetivo, ao adotar esses métodos de autoconfrontação, era reafirmar o lugar de parceiras que essas professoras estavam sendo convidadas a assumir na pesquisa, instaurando um diálogo que pudesse evidenciar aspectos de sua atividade de trabalho que não estivessem claros nas observações realizadas e talvez nem mesmo para elas próprias. Acreditamos

que a possibilidade de olhar para o seu próprio trabalho pudesse revelar às próprias professoras saberes dos quais elas não estivessem totalmente conscientes, por exemplo.

### 5.1. O MÉTODO DO SÓSIA

O *método do sósia* proposto por Clot é uma variação das *instruções do sósia* de Oddone. “No método do sósia, a compreensão da dimensão narrativa e seus recursos reflexivos é imprescindível para a realização do trabalho de análise” (Vieira, 2004, 221). As instruções dadas pelos participantes da atividade ao analista da situação de trabalho em resposta à pergunta ‘Suponha que amanhã eu o substitua...’ são gravadas e transcritas. Posteriormente, os participantes têm um segundo encontro com o analista, onde são confrontados com suas instruções e podem comentá-las, inclusive por escrito.

O diálogo é voltado para a transmissão de instruções, instaurando uma situação dialógica particular que faz com que os interlocutores focalizem a descrição da ação, e não os seus motivos. No exercício do sósia, o trabalhador tem a oportunidade de um contato social consigo mesmo, ele se coloca em um lugar de estranhamento em relação a si próprio quando se vê diante da necessidade de instruir um sósia seu. A possibilidade de estabelecer um diálogo consigo mesmo por meio do diálogo com o outro, o leva a *‘estranhar’* sua própria experiência, redescobindo-a. Uma vez redescoberta, ele se vê diante da possibilidade de reorganizá-la sob um outro ponto de vista (Cf. CLOT, 1998, 181).

Ao se ver diante da necessidade de enumerar suas ações ao entrar em sala de aula, a professora depara com a possibilidade de olhar para sua própria atividade de uma outra forma. Quando resgata os detalhes da sua ação, ela



os re-significa e reflete sobre eles. Quando enumera os procedimentos de uma aula expositiva, a professora Luiza reserva um espaço para as questões que possam ser colocadas pelos alunos. Quando confrontada à transcrição desse diálogo, a professora reflete longamente sobre a importância que atribui à interação com os alunos, à necessidade de responder imediatamente as questões que eles venham a apresentar. No primeiro momento, era algo que parecia natural à professora reservar alguns minutos quando preparava sua aula para que os alunos fizessem perguntas. Olhar sua própria fala transcrita com olhos de quem analisa a atividade de trabalho ali descrita, dá a essa professora a possibilidade de dialogar com esse elemento sobre uma outra perspectiva, trazendo à consciência todo um trabalho em torno dos valores que orientam a sua atividade.

## 5.2. A AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA

O método da autoconfrontação cruzada representa um esforço de “estabelecer a relação entre as características observáveis e dedutíveis da atividade verbal e as demais dimensões da atividade em geral” (FAÏTA, 2002, 49) na análise das situações de trabalho.

Fundado sobre a teoria da enunciação de Bakhtin, esse procedimento consiste em criar uma primeira situação na qual um locutor, diante do filme de sua própria atividade de trabalho, se engaja num comentário, posicionando-o na “fronteira do discurso e da atividade” (Faïta e Vieira, 2004). Desse modo, a contextualização de sua atividade discursiva que se refere à sua atividade anterior confere uma dimensão concreta aos enunciados que ele produz. A autoconfrontação, do modo como a propomos, necessita da participação de um terceiro, observador ou pesquisador, cujo papel é manter os locutores no desconforto da situação criada, obrigando-os a compreender seus atos, já que, como escreveu Bakhtin (1984), “compreender é pensar a partir de um novo contexto”.

A esse primeiro nível sucede uma fase ao longo da qual essa mesma atividade filmada é exposta ao olhar de um par, membro do coletivo que solicitou a demanda e está inserido no processo. Trocas vão acontecer, evoluindo de modo alternado sobre os registros do questionamento, da crítica, do começo de conflito, da pesquisa de

um consenso, etc. Os pressupostos que no começo detinham os participantes não resistem ao processo dialógico. (Faïta, 2005, p.121).

De acordo com Vieira (2004) e Faïta e Vieira (2003) o método se estrutura em cinco fases:

#### I – O filme

É nesse primeiro momento que se dá a constituição de um grupo de análise representativo do meio de trabalho associado à pesquisa. Constituição que deve ser precedida de um longo trabalho de observação das situações e meios profissionais. As seqüências de atividade que serão filmadas e submetidas à autoconfrontação devem ser cuidadosamente escolhidas, garantindo que os indivíduos que serão confrontados sejam trabalhadores que desempenhem funções próximas. As seqüências devem ser o mais homogêneas possível, retratando a atividade de trabalhadores que exerçam a mesma função, que tenham um mesmo cargo, a fim de evitar nas etapas seguintes um constrangimento aos trabalhadores envolvidos.

Como afirmamos ao longo de todo esse trabalho, toda atividade é repleta de variabilidades, o que não é diferente com a atividade do pesquisador! No curso de nossa pesquisa, deparamos com a impossibilidade de filmar a atividade de trabalho das professoras em sala de aula. Realizar essa filmagem implicaria em problemas de natureza ética, já que os alunos apareceriam nas imagens. Seria necessária autorização de todos os pais de alunos para realizarmos tais filmagens. Vimo-nos diante da necessidade de criar outras formas possíveis, então. Trabalho que foi facilitado pelo caminho apontado por Vieira (2004, 232):

(...) propomos que os princípios da autoconfrontação (...) podem ser incorporados em diferentes níveis de produção e suporte discursivos, ampliando os recursos para perceber a circulação/confrontação dos sentidos na atividade. Apostamos na possibilidade de desenhos metodológicos variados e criativos (cada pesquisa e cada situação articulam recursos diferentemente) que façam dialogar materiais diversificados (dados de observação, entrevistas, prescritos, registros orais de atividades, entre outros), porque estamos convencidos de que não é a sofisticação tecnológica do dispositivo que garante o

efeito transformador da atividade, mas uma capacidade de escuta dialógica do pesquisador ao coletivo, nos diferentes planos enunciativos discursivos que a própria atividade permite.

Diante da impossibilidade de registrarmos em vídeo a atividade de trabalho das professoras, optamos por submeter à autoconfrontação os registros de observação da atividade, transcrições de entrevistas, transcrições de conversas informais.

## II – Autoconfrontação simples

É a produção, por cada um dos protagonistas, de um discurso referente à atividade observada. O indivíduo é confrontado às imagens de sua própria atividade, abrindo-se um espaço para que ele produza um discurso explicativo, narrativo ou responda às questões propostas pelo pesquisador, a fim de avançar na produção de significados concretos sobre as imagens. Esse momento também é filmado e deve ser realizado com cada um dos trabalhadores.

Possibilitar às professoras esse diálogo com a sua própria atividade, por meio dos registros feitos sobre ela, se constituiu em momentos muito ricos dessa pesquisa. Os discursos produzidos pelas professoras trouxeram à tona aspectos de sua atividade que provavelmente não teriam sido percebidos por nós e nem por elas próprias, utilizando outros recursos. Um exemplo muito interessante sobre a contribuição da autoconfrontação para nossa pesquisa está na entrevista da professora Paula, que afirma:

Porque se eu fosse valorizar e centralizar só no pedagógico, no conteúdo, com certeza eu ia me frustrar. Meu trabalho não ia render. Mas como eu faço o inverso, não me frustra, *eu chego ao final muito satisfeita* (Professora Paula).

Ao ser confrontada à transcrição da entrevista, a professora manifesta-se espontaneamente depois de ler o trecho acima, ao que segue o diálogo:

Professora: Nem sempre 'eu chego ao final muito satisfeita'. Eu mudaria isso [essa frase dita, anteriormente, por ela mesma].

Pesquisadora: Por que você 'nem sempre chega ao final muito satisfeita'?

Professora: [fica pensativa por alguns segundos] Eu ainda acho que é muito conteúdo. E pouco tempo. Não que seja muito conteúdo, é pouco tempo. Na verdade eu não sei se é muito conteúdo ou se é pouco tempo, ou se é os dois juntos. Mas é tempo e técnica.

A partir daí a professora segue falando, longamente, sobre o embate entre a quantidade de conteúdos definida na grade curricular e o tempo de que dispõe para trabalhar com esse conteúdo. Aborda as limitações colocadas nas normas antecedentes do trabalho, que restringem a possibilidade de que ela desenvolva sua atividade de trabalho contemplando amplamente os valores que a orientam. Fala sobre a maneira como realiza renormalizações, a fim de conciliar esses diferentes usos de si, aquele que lhe é demandado nas normas antecedentes do trabalho, e aquele que ela deseja fazer, dialogando com aquilo que para ela é mais importante no trabalho docente, a formação ética dos alunos.

Todo esse diálogo se desenvolve a partir do momento em que a professora toma consciência de que havia adotado um discurso segundo o qual estava sempre muito satisfeita, e que não condiz com o que realmente sente e vive no seu trabalho. Tomada de consciência que só acontece quando a professora tem a possibilidade de observar o próprio discurso sobre sua atividade de trabalho.

### III – Autoconfrontação cruzada propriamente dita

É uma produção discursiva contextualizada. Essa fase integra dois níveis de referências: a atividade filmada inicialmente e o contexto discursivo criado pela autoconfrontação simples. É o momento em que interagem os atores 1 e 2 (os dois indivíduos cujas imagens do trabalho estão sendo confrontadas) e o pesquisador. Desenvolve-se uma atividade sobre a atividade, uma atividade de análise e produção discursiva sobre a atividade de trabalho.

É um 'espaço-tempo', momento 'suspenso' onde o que não havia sido formulado ou sistematizado pode ser revelado em paralelo ao processo que

se desenrola (o processo de pesquisa e de “atividade sobre a atividade”). Representa uma oportunidade de que o indivíduo se aprofunde naquelas dimensões de sua atividade que até então permaneciam ocultas, a partir do diálogo com um par.

Não foi possível realizar essa etapa do método em nossa pesquisa, ou pela dificuldade em fazer coincidir as disponibilidades de tempo das professoras porque nos atendiam sempre em seus horários vagos, ou porque as professoras de uma mesma série trabalhavam em turnos diferentes, mas também por estarmos atentos às relações de trabalho que se estabelecem no interior dessa escola. Em alguns momentos, submeter duas professoras a uma sessão de autoconfrontação cruzada poderia causar a sensação de desconforto e insegurança a algumas delas que chegaram a manifestar uma preocupação de que as colegas não tivessem acesso ao material de suas entrevistas, por exemplo.

#### IV – O retorno ao meio de trabalho

Produção de um objeto que é resultado das fases anteriores e busca responder à questão inicial (a questão que motiva o estudo dessa situação de trabalho). O objeto ganha uma certa autonomia em relação às fases anteriores (aquelas de sua produção) e pode ser utilizado para diferentes fins: suporte para mudanças no meio de trabalho, formação, etc.

#### V – As diferentes apropriações do objeto autoconfrontação cruzada pela equipe de pesquisa

Análise específica do objeto produzido, que tem implicações conceituais, metodológicas, epistemológicas. O objeto propriamente dito e as referências construídas entre os diferentes estágios de sua produção podem originar novos objetos de pesquisa, uma vez que trazem à luz uma variedade de elementos sobre a atividade de trabalho pesquisada que, até então, não eram conhecidos.

\*

\*

\*

A autoconfrontação, uma vez que se constitui na produção de um discurso sobre a atividade, configura-se como uma *atividade sobre a atividade*. Atividade essa, que não pode ocupar a centralidade da pesquisa em detrimento da atividade de trabalho propriamente dita. A autoconfrontação é um recurso por meio do qual o pesquisador busca se aproximar da atividade de trabalho. Aquilo que o trabalhador diz de sua atividade não deve tomar o lugar de sua atividade real (FAÏTA e VIEIRA, 2003, 128).

No momento da autoconfrontação cruzada, o pesquisador deve preocupar-se em manter o debate sobre a atividade. É fundamental que ele tenha a capacidade de manter o processo dialógico, aproveitando ao máximo todas as oportunidades de relacionar os enunciados produzidos e o que eles revelam efetivamente. O pesquisador deve estar atento ao seu papel, ao seu lugar no processo de autoconfrontação, não se deixando confundir com o lugar do ator observado.

As bases metodológicas do processo de autoconfrontação cruzada repousam sobre a teoria da atividade dialógica de Bakhtin e o pensamento de Vygotsky sobre o desenvolvimento.

A autoconfrontação retoma, no seu pressuposto, uma noção de Vygotsky (1934/1987, 128) de que fala é pensamento ligado a palavras. Desse modo, mesmo se a autoconfrontação trabalha a partir da imagem, o procedimento se sustenta nas falas (Vieira, 2004, 225).

Os indivíduos confrontados já dispõem de uma plena capacidade de uso da fala interior, aquela que Vygotsky trata como uma fala para si mesmo, em contraposição à fala para os outros. Essa fala interior tem como função uma orientação mental da atividade desenvolvida pelo indivíduo. A autoconfrontação vai proporcionar um avanço na compreensão dessa fala

interior ao colocar o indivíduo diante da imagem de sua atividade de trabalho.

Faïta e Vieira (2003, 130), citando Bakhtin (1984:316), afirmam que “a atividade humana é um texto em potencial e não pode ser compreendida (na qualidade de atividade humana, diferente da ação física) fora do contexto dialógico de seu tempo”. A centralidade do diálogo nos processos de autoconfrontação encontra sua origem na influência de Bakhtin.

\* \* \*

\*

Nossa opção metodológica reflete uma aposta na possibilidade de que os sujeitos da atividade observada se tornem ‘co-analistas’ de sua própria atividade, ao desenvolverem uma verbalização que “é em si mesma uma legítima atividade do sujeito, e não apenas um meio de acesso a outra atividade” (CLOT, 2006, 135). É uma atividade que nos permite ter acesso a uma outra atividade, uma atividade sobre a atividade. Enquanto busca evitar uma compreensão incompleta de sua atividade por seus interlocutores, o sujeito olha para essa atividade com um outro olhar, sob uma outra perspectiva, redescobrando-a em muitos aspectos que ele próprio por vezes desconhece. A atividade é combinatória de diferentes ingredientes (Cf. SCHWARTZ, 1998) cuja análise não pode ser esgotada, mas ao mesmo tempo, cujo esforço em conhecer se faz indispensável para que possamos de fato ver o trabalho em sua totalidade, sem mutilá-lo.

### **CAPÍTULO 3 – A ANÁLISE DA ATIVIDADE DE TRABALHO: UMA EXPERIÊNCIA QUE SE CONSTRÓI COM AS TRABALHADORAS**

Conforme Schwartz (2000a; 2000b; 2002a; 2008), toda atividade de trabalho é sempre em alguma medida descritível, antecipável, desenvolvida a partir de protocolos que são dados por outrem a quem trabalha. É também encontro, traz sempre algo de imprevisível que convoca o trabalhador a tomar decisões a partir de seus valores, que por vezes são diferentes e até contrários àqueles expressos nas normas antecedentes. Para o autor, a atividade é debate entre o que chama de Registro 1 e Registro 2, sendo o Registro 1 o “pólo dos conceitos, das ferramentas, das regras que tendem a ser armazenadas e codificadas” (2002a, 135), e o Registro 2 o “pólo do que se gera/regenera nas dinâmicas locais e concretas” (2002a, 135), a dimensão da experiência. A atividade de trabalho é debate entre normas que a antecedem e renormalizações realizadas pelo trabalhador no encontro com o vivido.

Ao longo da pesquisa, com a aproximação da atividade de trabalho docente, buscamos apreender as diversas dimensões ou registros que comporta essa atividade de trabalho. Dimensões como a dos saberes conceitualizáveis ou sistematizados, as normas que antecedem a atividade, as prescrições; dos saberes que se constroem a partir da experiência, da infiltração do histórico na atividade; a dimensão dos valores, as arbitragens feitas no curso da atividade; do engajamento na atividade; do trabalho coletivo. Nesse capítulo, discutiremos, sem nenhuma pretensão de esgotar o que seja essa atividade, a forma como algumas dessas dimensões se apresentaram durante a permanência no campo. As falas das professoras foram colocadas nesse capítulo em citações extensas por opção nossa, preferimos mantê-las mais longas e assim preservar o contexto em que estão inseridas as passagens para as quais chamamos a atenção. Os grifos encontrados nessas citações são nossos e tem a intenção de chamar a atenção para alguns aspectos ou elementos mais pontuais.



## 1. AS GRADES ESTÃO AI

Dissemos há pouco que toda atividade possui uma dimensão conceitual, é em alguma medida descritível, passível de antecipação. É sobre essa dimensão que nos debruçaremos nas próximas páginas.

De acordo com Guérin *et all* (2001), ao interrogarmos um trabalhador sobre o seu trabalho, ele fala principalmente de sua tarefa e não propriamente de seu trabalho. Podemos pensar, por exemplo, em um professor que, interrogado sobre o seu trabalho, diz: *eu devo fazer com que os alunos aprendam um determinado conteúdo*. Ora, ele não fala sobre o como faz para alcançar esse objetivo, não fala das condições de realização desse trabalho, não toca nos problemas que possa encontrar. A atividade não aparece em sua fala. O que aparece em sua fala é a tarefa, que lhe é exterior e, na maior parte das vezes, imposta.

Se nos debruçarmos um pouco mais sobre essa tarefa, perceberemos que ela traz consigo condições determinadas de execução e antecipações de resultados. O professor deve ensinar um determinado conteúdo aos alunos (tarefa), em condições previamente determinadas pela instituição escolar, e garantindo que os alunos aprendam o conteúdo (resultados antecipados). Esse conjunto formado pela tarefa, condições determinadas e resultados antecipados compõe o que na ergonomia da atividade chamamos de trabalho prescrito. Conforme Rabardel *et all* (2002), o conceito de trabalho prescrito nos reenvia a tudo aquilo que é definido de maneira antecipada pela empresa e dado ao trabalhador para definir, organizar, regular seu trabalho.

É, nos termos de Schwartz (2007b), uma maneira racional de pensar o trabalho, que resulta em um esquema onde

é pensada não a atividade, mas a execução, na medida em que tais princípios de utilização do trabalho humano parecem conduzir a algo tão bem pensado (digo isso sem ironia) que não enxergamos como se

poderia fazer de outro modo. Um racionalismo arraigado permite imaginar que “é assim”: trata-se de pensar o trabalho no lugar dos outros e assim se irá mais rápido, se produzirá mais, etc. (SCHWARTZ, 2007b, 41).

Nessa escola, a dimensão prescrita do trabalho adquire contornos diferenciados conforme a organização do trabalho se transforma. Em um primeiro momento da pesquisa está materializada nos planejamentos estruturados utilizados e no diário de classe. Planejamentos em que cada aula está minuciosamente prevista: conteúdos, tempo disponível para o trabalho com cada um desses conteúdos, objetivos, atividades, estratégias e avaliações. Um diário de classe, segundo as professoras, complexo e inflexível, que deixa pouca margem para que possam gerir os imprevistos de sua atividade. Em outro momento, essas prescrições se apresentam sob a forma de um diário de classe virtual, que agrega planejamentos diários de aulas, atividades, avaliações, notas dos alunos, o processo que antes se fazia na elaboração dos planejamentos estruturados. O prescrito muda de formato, em cada momento constrange a atividade das professoras de uma forma diferente.

Importante destacar que, de acordo com Guérin *et all* (2001), ao mesmo tempo em que a tarefa limita, constrange o trabalhador, ela também o autoriza, orienta sua atividade, “(...) ela é um quadro indispensável para que ele [o trabalhador] possa operar”. O trabalhador toma a tarefa como ponto de partida na realização de sua atividade, mas não fica limitado a ela. O trabalho efetivamente realizado toma dimensões maiores, é algo mais amplo onde a tarefa está contida, mas que vai além dela. É a partir do momento em que conhecem todas as prescrições acerca de seu trabalho, que as professoras podem se reapropriar delas e desenvolver a sua atividade tomando-as como ponto de partida. É preciso saber, por exemplo, de quanto tempo se dispõe para o trabalho com um determinado conteúdo para que se possa procurar maneiras de articulá-lo a outros conteúdos.

Essas prescrições sobre o trabalho das professoras não surgem e nem se transformam no vazio. As prescrições sobre o trabalho das professoras se

transformam à medida que algo opera no plano dos valores que direcionam a escola, à medida que a história da escola vai se desenhando. Elas expressam uma dimensão das normas que antecedem toda atividade de trabalho e que vão além daquilo que determina a tarefa, propriamente dita, de quem trabalha.

Conforme Schwartz (2002b), não é possível realizar uma separação absoluta entre o conceito de prescrições e o de normas, o que iria contra o princípio da abordagem ergológica que leva em conta a atividade humana buscando abordá-la de forma menos fragmentada. A noção de norma como interdição, como antecipação ou obrigação de fazer algo é mais geral, enigmática e fundamental que a noção de prescrição. Para o autor a noção de norma inclusive engloba a noção de prescrição, assim como para Telles e Alvarez (2004), que afirmam também que a noção de normas antecedentes é mais abrangente que a de trabalho prescrito, mas que não possuem naturezas diferentes. As autoras, remetendo-se a Schwartz (2000a), nos dizem sobre a noção de normas antecedentes:

Segundo Schwartz [...], poder-se-ia dizer que as normas antecedentes cristalizam sob uma forma codificada, "autorizada", as aquisições de inteligência, da experiência coletiva e dos poderes estabelecidos. Ele chama a atenção para o caráter híbrido da noção de normas antecedentes, em que se destacam três aspectos. [...] elas abarcam restrições de execução heterodeterminadas, pois há nelas algo que pode ser identificado como a expressão de um dogmatismo científico amparado por um poder social. [...] as normas antecedentes são também construções históricas. Assim, dizem respeito a um patrimônio conceitual, científico e cultural, no qual podemos identificar, entre outros, o nível técnico-científico atingido e a história sempre particular que conduziu a tal nível [...]. [As normas antecedentes] indicam igualmente valores – valores que não se referem apenas a uma dimensão monetária e sim a elementos do bem comum, que são redimensionados nas organizações, nos ambientes de trabalho e na sua relação com o meio externo (TELLES e ALVAREZ, 2004, 73).

Se voltarmos ao primeiro capítulo desse texto, veremos que a história da escola se transforma o tempo todo, sua trajetória se transforma, fazendo mudar a forma como o trabalho é organizado naquele espaço, operando normas, redimensionando valores.

Inicialmente era uma escola alternativa, movida por valores relacionados à negação das teorias ditas tradicionais de ensino. Uma escola em que, as professoras relatam, a situação era de uma aparente ausência de normas sobre o trabalho. Apenas aparente, porque a própria opção por não se definir a priori o quê ou como ensinar já expressa um valor adotado como referência para o trabalho da escola, valor que vem da relação do proprietário da escola com a própria escolarização de seus filhos (Cf. HISTÓRIA DA ESCOLA, 2003), dialoga com o movimento vivido na década de 1980 quando o construtivismo toma vulto no Brasil e que, portanto, se constrói historicamente, configurando essa opção como uma norma antecedente. Isso até o momento em que a escola se vê diante um imprevisto, a inesperada queda no número de alunos, que a convoca a repensar esses valores e a adotar outra postura.

Atribuindo a queda no número de alunos à falta de organização, de direção do trabalho, a escola adota o Ensino Estruturado como forma de organizar o trabalho. O registro sistematizado de 'todo' o processo pedagógico passa a ser feito com os objetivos de se construir um percurso educativo linear em que os conteúdos não fossem repetidos várias vezes em séries diferentes, e de se 'aperfeiçoar' esse processo ano a ano. A escola demarca claramente a sua inserção no mercado. A idéia de produtividade passa a se fazer presente no cotidiano da escola, a organização do trabalho docente passa a girar em torno da produção prospectiva de um material didático que deveria ser aperfeiçoado ano a ano e de sua utilização em sala de aula. Surgem na escola os planejamentos de aula, estruturados previamente, como descritos no capítulo 1.

Não é mais o desenvolvimento dos alunos e o seu interesse que dita o ritmo do trabalho. É o tempo abstrato do capitalismo, mensurado em décimos de hora-aula, que determina o ritmo em que a atividade de trabalho do professor, o ensino e a aprendizagem devam acontecer; "esse tempo não é mais o tempo concreto, qualitativamente diverso conforme suas relações, mas sim o fluxo temporal abstrato, linear e uniforme contrapartida exata do

fim em si mesmo abstrato da acumulação capitalista” (MACEDO, 1999 - tradução).

A professora Júlia, em 2006, destaca a importância de que as professoras se re-apropriem dos planejamentos, sabendo quais conteúdos os planejamentos abordam e quais estratégias lhes são propostas, interagindo com essa estrutura. Ela se sente autorizada a utilizar estratégias diferenciadas para dar conta dos mesmos conteúdos previstos num planejamento que prescreve os modos operatórios dessas professoras. Nos planejamentos estruturados utilizados até 2006/2007 (e atualmente somente para o conteúdo de literatura), os conteúdos das aulas planejadas são contados em 4 tempos de 0,25 hora-aula. Na maior parte das aulas são trabalhados 4 conteúdos diferentes, podendo, no entanto, em alguns momentos trabalha-se com 3 conteúdos. Nesse caso, um desses conteúdos ocupa 0,50 hora-aula. Sabemos, no entanto, que esses tempos não são assim estanques, não podem ser assim fragmentados na atividade das professoras em sala de aula.

*...[planejamentos] com essa estrutura, aula 01, aula 02, o vídeo, você vai usar esses materiais, você tem esse tempo, conteúdo 0,25 com mais ½... Isso, minha filha, só aqui. E isso é só daqui. (...) Vai lá, se você for dar aula... 'Ortografia: G e J'... você está lá dando a aula e pensando: 0,25 hora-aula... porque é um quarto da aula. Tá. Então, 'gente, agora nos próximos minutos eu vou dar...'. Gente! (...) nem receita você segue assim. (...) Essa maturidade que depois de anos eu construí. 'Vamos articular... isso aqui, ah! Eles já tão falando uma coisa que tá lá na frente! Então deixa eu puxar a aula e quando chegar lá na frente eu só amarro a discussão na atividade'... entendeu? (Professora Júlia).*

Na fala acima a professora destaca duas dimensões do trabalho com o planejamento, ao mesmo tempo em que ele limita a atividade, impõe a necessidade de estar atenta ao tempo, delimita os tempos para cada conteúdo, ele autoriza. A professora sabe que aquele conteúdo dialoga com o conteúdo que virá depois, então ela pode criar formas de articular esses conteúdos para romper com essa limitação rígida do tempo.

Não é apenas sobre os tempos do trabalho das professoras em sala de aula que os planejamentos impactam. Dado que as professoras participam de sua

elaboração e que esse trabalho não pode ser feito em sala de aula, ele invade os outros tempos de vida das professoras. Em uma conversa informal durante um recreio, uma professora recordou uma situação ocorrida na escola em uma determinada festividade: uma criança, filha de uma professora da escola, convidada a dizer algumas palavras em homenagem a sua mãe diante do público que ali estava, exaltou várias características da mãe e em seguida destacou que somente não gostava que a mãe levasse sempre muito trabalho pra casa, não tendo tempo para a criança. A professora que lembrou essa situação comentou, na ocasião, ter ficado muito satisfeita com o ocorrido, pois espontaneamente chamava a atenção da escola e da comunidade para a carga de trabalho atribuída às professoras. Cada professora lida com esse problema de uma forma singular, como veremos em alguns momentos desse texto, o que não reduz, entretanto, a frequência com que a questão do tempo aparece na fala das professoras.

Ao longo desse processo, surge também um conjunto de normas institucionais que visam regular o trabalho das professoras num sentido mais amplo, para além da sala de aula, são normas que dizem respeito à apresentação pessoal, relacionamento com alunos e seus pais, relacionamento com colegas de trabalho, entre outras. A nosso ver, essas normas visam conferir um aspecto de seriedade ao trabalho da escola diante da comunidade escolar. Isso em contraponto àquele primeiro momento em que a queda no número de alunos trouxe à tona, segundo a escola, a pouca credibilidade atribuída pela comunidade ao trabalho desenvolvido na escola. Há uma preocupação com a imagem da escola, personificada nos professores e demais funcionários. Esse conjunto de normas institucionais está sistematizado na rede interna de computadores da escola e é atualizado constantemente pelo diretor geral ou pela diretora pedagógica, esse conjunto de normas é chamado pela escola de Guia Diretor. Podemos exemplificar o conteúdo dessas normas com recomendações como a de que 'as professoras devem declinar dos convites para festas de aniversários de alunos', ou a de que 'o contato com os pais de alunos deve se restringir ao necessário, não devendo ser estendido para além da escola', ou ainda as recomendações

sobre o vestuário, como a que estabelece que ‘as professoras do Ensino Fundamental só utilizem tênis uma vez por semana, se houver atividades físicas previstas (não considerando para esse fim as aulas de educação física, que são ministradas por professor especializado)’, entre outras tantas presentes no Guia Diretor. As professoras re-significam todo o conjunto das normas antecedentes relacionadas ao seu trabalho, em sala de aula e fora dela. Apropriam-se delas das mais diversas formas, debatem com elas, rejeitam algumas delas a partir de valores que trazem consigo.

Eu acho que tem umas coisas que são desumanas, viu? [...] Por exemplo, proibir um professor de usar tênis. Sabe? Obrigar a vir trabalhar de sandália, de preferência de saltinho, porque o meu trabalho é um trabalho de natureza formal. Pra mim, não tem nexos uma coisa dessas. Entendeu? Parte do pressuposto que todo mundo aqui tem um carro, anda de carro, pode vir com essa indumentária... Ah, o jeans. Agora a gente só pode usar jeans se for um jeans em ótimo estado, aparência. E quando eu cheguei aqui, isso me assustou muito. Não podia usar rabo de cavalo. Tem no Guia Diretor, não pode usar maquiagem forte, perfume só se for muito suave, o que é isso? 1984? Big Brother? (Professora Ana).

A problemática da relação com os pais dos alunos adquire contornos complexos na escola. Há uma nítida preocupação da escola com a forma como os pais dos alunos vêm o trabalho realizado. Segundo uma professora que trabalhou por longo período na escola, houve um caso que foi ícone dessa preocupação, que representa bem a forma como ela começou a aparecer, além de marcar também a opção pela adoção do Ensino Estruturado. Ela conta que um dia um pai de aluno da segunda série veio até a escola com uma atividade que havia sido enviada como dever de casa para o filho e questionou

“Olha aí, o que o meu filho levou de para casa. ‘Faça uma ilustração da sua casa. Descreva a sua casa’”. Eles estavam [estudando], era um conteúdo de geografia e história, estudos sociais. O “para-casa” era esse: desenhe a sua casa e descreva como ela é. Então que ele [o diretor geral da escola] começou a se perguntar ‘até que ponto uma atividade com esses dois itens está adaptada pra um aluno de oito anos, segunda série, numa escola particular, que tem N desafios pela frente?’ (Professora Júlia).

É possível sentir na convivência com as professoras o mal-estar causado pela relação estabelecida entre escola e pais de alunos, relação que as

professoras classificam como 'clientelista' (em referência à idéia presente no senso comum segundo a qual 'o cliente *sempre* tem razão'). Existem normas que dizem às professoras que elas não estão autorizadas a dar qualquer informação sobre o rendimento dos alunos aos pais. Toda informação sobre o rendimento dos alunos deve ser dada aos pais pela orientadora, acompanhada ou não da professora. No entanto, os pais continuam se dirigindo às professoras, no início e/ou no final da aula, para tomarem informações sobre os alunos. Então, as professoras se vêem diante de um embate: atender à norma que afirma que não devem dar elas próprias essas informações aos pais? Ou atender à postura adotada cotidianamente pela escola, de buscar sempre satisfazer às expectativas dos pais enquanto clientes da escola? Atender aos pais que as procuram na porta da sala de aula seria ir contra a norma de não lhes fornecer diretamente informações sobre o rendimento dos alunos! Deixar os pais insatisfeitos com o atendimento que recebem das professoras quando as procuram gera outro problema que é o da avaliação do trabalho das professoras. A avaliação dos pais sobre o trabalho das professoras tem um peso considerável para a escola, e não se limita à posição dos pais sobre o desempenho da professora no ensino e seu impacto na aprendizagem do aluno, possibilita também que os pais opinem baseados na empatia, na relação que estabelecem com as professoras. As professoras se vêem diante de uma dramática a resolver cotidianamente em sua atividade de trabalho, causada pela superposição de normas antecedentes relativas ao relacionamento com os pais de alunos.

A partir de 2007, a escola vai dando menos ênfase no Ensino Fundamental à utilização daqueles planejamentos estruturados como descrevemos. Em uma fala da diretora pedagógica, podemos perceber como a transição entre a utilização dos planejamentos estruturados que ora as professoras elaboravam previamente, ora recebiam prontos da supervisão, e o estágio que se segue, onde as professoras passam a ter relativa autonomia na preparação de suas aulas, não altera a existência de uma série de normas que antecedem o trabalho docente:



O quê que acontece com os ajustes que nós fizemos? [...] De Fundamental pra cima, a gente tem algumas apostilas que foram criadas a partir da colaboração dos professores e aprimoradas, mas foi bem aberto o espaço deles, e *dentre os objetivos tem os conteúdos a serem ministrados, pra que o professor pudesse planejar a aula dele*, liberando-o de receber da supervisão um planejamento que, às vezes, era feito de um livro didático. Então, o quê que eu descobri com isso? Eu descobri sim que, o que estava acontecendo? *A supervisão estava perdendo um longo tempo pra repetir, digitar, colocar na forma da escola aquilo que já era sugerido pelo autor. Então a liberdade de planejamento que foi dada pro professor, foi deixar claro que 'você não vai receber mais isso aqui da supervisão, as grades estão aí, conteúdo curricular, os objetivos que você tem que alcançar, e os processos avaliativos já estão determinados, a prova, a distribuição de pontos, então agora você vai estar produzindo'* (Diretora Pedagógica, 2008).

As professoras se vêem diante da possibilidade de planejar suas próprias aulas, no entanto, essa liberdade é cerceada pela determinação prévia de grades de conteúdos amplamente detalhadas e ordenadas, avaliações previamente elaboradas, distribuição de pontos já determinada, como podemos ver na primeira e terceira partes destacadas na fala da diretora. O que demanda uma série de saberes sistematizados, de conhecimentos teóricos necessários ao exercício dessa atividade. As professoras se vêem diante da necessidade de dominar os conteúdos que devem ensinar; as técnicas de ensino para escolher que estratégias utilizar agora que essas estratégias não estão mais pré-determinadas; conhecimentos relativos à informática para que esse planejamento cotidiano possa ser registrado no diário, que passa pouco a pouco para o ambiente virtual, e também para a elaboração das atividades, provas, trabalhos; conhecimentos que se aproximam do campo da gestão da escola para que possam preencher o diário de classe; conhecimentos ligados à supervisão para que possam participar da elaboração da grade de conteúdos quando lhes é solicitado. Vemos a maneira como a escola valoriza o domínio desses conhecimentos, uma vez que eles são convocados o tempo todo diante das normas que antecedem a atividade de trabalho docente.

O segundo trecho destacado na fala da diretora na página anterior, aponta para um dos motivos que levaram a escola a abrir mão dos planejamentos naquele formato. O reconhecimento de que era um trabalho que, em alguma

medida, já estava feito nos livros didáticos. As professoras e, do ponto de vista da escola, principalmente a equipe de supervisão estavam realizando um trabalho desnecessário, um re-trabalho. A forma como as professoras se apropriavam desse material também exerceu algum peso nessa decisão. Em uma conversa informal com a diretora pedagógica, ela citou o exemplo de uma professora que, recém chegada à escola, demonstrou um certo estranhamento com o material e a procurou para conversar sobre ele. Segundo a diretora, a professora afirmou que o material era interessante, mas que gostaria de fazer seu trabalho de outra forma. A diretora concordou com o pedido feito pela professora e passou a acompanhar o trabalho que ela estava fazendo, percebendo que havia muitas outras possibilidades para além daquilo que estava sendo feito até então. Segundo a diretora, esse fato a fez pensar na possibilidade de buscar junto à direção geral uma forma um pouco mais flexível de organizar o trabalho das professoras.

A partir desse momento, o diário de classe fica mais presente na fala das professoras se mostrando como um importante elemento de controle do seu trabalho. Seja nos momentos de verbalização no decorrer dessa pesquisa, seja nos momentos em que dialogam entre si, na sala dos professores, por exemplo. Nessas falas, o diário é sempre visto como algo que limita, que gera uma carga de trabalho que as professoras consideram desnecessária, que demanda conhecimentos de que elas não dispõem para seu preenchimento. As professoras destacam que o modelo de diário de classe utilizado pela escola é diferente do modelo de diário padrão utilizado pelas demais escolas. Ele requer que se registre uma mesma informação mais de uma vez, em diferentes níveis de detalhamento.

...eu acho que, por enquanto, é uma burocratização que eu não vejo ainda muito... é o diário de classe, é um complicador! Eu, pra você ver, nós já estamos em quê? Entrando no mês de junho. Meu diário de classe *ainda está incompleto porque eu não sei completar*. De tanta picuinha, de tanto detalhe, de tanta exigência burocrática que é, no fim, né?! desse diário (Professora Joana).

...um diário que eu não consigo entender. [...] Porque é um diário que não tem nem razão de ser. *Não existe diário daquele jeito*. Um calhamaço deste tamanho, o diário de classe. E tem que passar a matéria minuciosa, pra quê aquilo? Sabe? As escolas que eu já

trabalhei até hoje, inclusive escola pública, você pode pegar o planejamento e colocar lá. *Por que aqui falaram que é exigência da Secretaria de Educação? Não sei... Será que a Secretaria ia fazer uma exigência de uma escola de um jeito e de outra do outro jeito? Sei lá... Não é?* (Professora Ana).

No decorrer de 2008, as professoras foram convidadas a interagir com os coordenadores de área montando as grades de conteúdos para 2009. Experiência que poderíamos ver como um enriquecimento dessa atividade, a delegação de tarefas que permitem às professoras definir mais ou menos o que julgam importante ensinar. No entanto, as professoras se viram diante da necessidade de realizar um trabalho que até então não sabiam como fazer, e sem orientação consistente, o que gerou insegurança, insatisfação, sensação de acúmulo de tarefas. Foi o que relataram ter sentido duas professoras que discutiam, no corredor, a nova configuração da coordenação pedagógica e essas novas demandas. Havia sido realizada uma reunião pedagógica em que foi demandado às professoras que elaborassem a grade de conteúdos de um determinado conteúdo curricular para o ano seguinte. Elas demonstraram insatisfação porque as dúvidas apresentadas não foram esclarecidas. Uma das professoras destacava o fato de que nem a coordenadora daquela área de conhecimento parecia saber como elaborar essa grade, já que as questões colocadas não foram respondidas. A outra professora, então, pondera sobre a situação dizendo que sabe que o quadro de funcionários da escola na supervisão é pequeno, mas que não acha justo que uma função tipicamente atribuída a esse setor seja repassada às professoras sem que elas sejam preparadas para isso, e pensando na carga de trabalho que as professoras levam para casa.

Há uma tentativa, por parte da escola, de enquadrar a atividade das professoras por meio da colocação de um sem número de prescrições e normas antecedentes situadas no campo do Registro 1. Porém, conforme afirma Schwartz (1998, 103) “não se governa o uso industrioso de homens e mulheres”. É impossível enquadrar a atividade de trabalho, uma vez que ela se desenvolve na confrontação entre as normas antecedentes e o vivido. Toda atividade se desenvolve aqui e agora, no confronto com os imprevistos,

variabilidades, com o vivido, e a possibilidade de antecipá-la é apenas parcial.

Ainda segundo Schwartz (1998), esse que se configura como o primeiro ingrediente de toda competência pode trazer a uns euforia, e a outros vulnerabilidade, o que se expressa ao longo da pesquisa pela forma como diferentes sujeitos se relacionam com esse plano do prescrito, das antecipações. Esse ingrediente pressupõe um “descentramento do sujeito em relação ao seu próprio ponto de vista sobre a atividade e o mundo” (SCHWARTZ, 1998, 111). Algumas professoras sofrem diante da exigência de conhecimentos técnicos que não dominam, como alguns aspectos da informática, por exemplo, ou diante da quantidade de prescrições sobre seu trabalho. Outras, em menor escala, se apropriam dessas ferramentas genéricas, dialogando com elas dentro de uma zona de conforto, sem relatar grandes problemas. Entretanto, como já dito, a atividade de trabalho não pode ser encerrada nessa dimensão das antecipações, ela é mais ampla, sua totalidade escapa à prescrição e às normas antecedentes.

## 2. TEM COISA QUE NÃO DÁ PRA SABER EXATAMENTE COMO A GENTE FAZ

De acordo com Rabardel *et al* (2002), é impossível prescrever o trabalho em todos os seus detalhes, o trabalho real é sempre algo mais amplo do que o trabalho prescrito. As situações de trabalho são repletas de variabilidades que não podem ser encerradas nas normas e procedimentos prescritos, muito embora se saiba que serão encontradas. Não é possível antecipar que variabilidades estarão presentes no exercício de uma atividade de trabalho, que é sempre encontro e que se desenvolve no plano do vivido. Trabalhar é fazer gestão dessas variabilidades na confrontação com as situações de trabalho.

Cada trabalhador lida e realiza gestão das variabilidades próprias das situações de trabalho de uma maneira única, singular. O trabalho é atravessado por elementos de uma dimensão pessoal: saberes, experiências, valores. Como a professora que lança mão de algo que lhe é em alguma medida singular como estratégia para lidar com sua turma:

Por exemplo: este ano, com essa minha turma, eu vi que eles conseguiam se concentrar através de histórias. Então eu lancei mão de... dessa... habilidade que eu tinha em contar histórias. E as minhas aulas, dentro de todos [planejamentos], foram como se eu estivesse o tempo inteiro contando história. E foi assim que eu fui obtendo o aprendizado dessas crianças. Inclusive até a que tinha mais dificuldades, ela aprendeu dessa forma. Então assim, o tempo inteiro, o planejamento foi cumprido, só que aí as estratégias eu mudei. Eu tive que mudar porque é o seguinte: cada turma é uma turma e isso é muito importante, a gente não pode deixar de pensar isso, né?! (Professora Marta).

As condições reais de trabalho são sempre diferentes daquelas condições previamente determinadas. Há que se considerar que a docência é uma profissão de interações humanas (Cf. TARDIF, 2005), que ela se desenvolve no encontro entre diferentes seres viventes e toda a bagagem que trazem

acumulada em seu patrimônio! Não se pode determinar previamente como um aluno reagirá diante de uma atividade, os questionamentos que possa colocar, as dúvidas que possa apresentar. Não se pode prever quantos pais procurarão pela professora no início da aula para solicitar alguma informação. Não se pode prever o estado de espírito da professora no dia em que deveria aplicar essa ou aquela atividade. Assim, os resultados efetivos serão diferentes dos resultados antecipados. Até que ponto podemos imaginar, antes da aula, que apropriação de um determinado conteúdo os alunos realizarão? A atividade de trabalho desenvolvida em tempo real é uma “estratégia de adaptação à situação real de trabalho, objeto da prescrição” (GUÉRIN *et all*, 2001). De acordo com esse mesmo autor, “a distância entre o prescrito e o real é a manifestação concreta da contradição sempre presente entre ‘o que é pedido’ e ‘o que a coisa pede’”. Para Rabardel *et all* (2002), o conceito de trabalho real nos reenvia ao trabalho tal como ele se realiza em seu tempo e espaço, ou, nos termos de Schwartz<sup>18</sup>, “no aqui e no agora” – um trabalho que é sempre situado.

Se é fato que as situações de trabalho não podem ser totalmente previstas, há que se considerar que o trabalho efetivamente realizado será sempre parcialmente diferente daquele que havia sido planejado, por mais que se tente enquadrá-lo. A respeito dessa distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, Schwartz (2007b) nos aponta quatro proposições gerais:

A primeira proposição diz de uma universalidade da distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real. O autor afirma que essa universalidade existe em razão das variabilidades encontradas nas situações de trabalho, “e também do que é viver – e portanto viver no trabalho – para cada um” (SCHWARTZ, 2007b, 42), ou seja, sempre haverá alguma distância entre o prescrito e o real, em função das variabilidades colocadas pela situação de trabalho ou pelo próprio sujeito, enquanto ser que vive e que não pode ser

---

<sup>18</sup> Conforme aula ministrada pelo professor Yves Schwartz, na disciplina “Trabalho, Ergonomia, Ergologia: teoria e método” do Programa de Pós-Graduação em Educação

enquadrado. Essa “se trata de uma primeira característica relativa à atividade, a toda atividade humana” (SCHWARTZ, 2007b, 42).

A segunda proposição, em um primeiro momento, parece ir no sentido inverso a essa primeira. Ao mesmo tempo em que há uma universalidade dessa distância, há também a certeza de que ela não pode ser prevista. Seu conteúdo é sempre parcialmente singular. “Portanto, uma proposição universal – temos sempre uma distância a procurar – é seguida de uma segunda proposição: esta distância é sempre parcialmente singular” (SCHWARTZ, 2007b, 43), é sempre relativa a uma situação de trabalho específica, marcada pela infiltração do histórico no protocolo, vivenciada por um sujeito singular em um dado momento.

Quando interrogada sobre como decide o que fazer diante de um imprevisto com sua turma, a professora Maria nos responde da seguinte forma:

Tem horas também que é intuição, você acaba tendo que usar um pouco essa intuição pra decidir rápido o que fazer em algumas situações. Tem coisa que não dá pra saber exatamente como a gente faz ou decide (Professora Maria).

Essa fala da professora nos remete à terceira proposição indicada por Schwartz (2007b), que aponta para o fato de que sempre há mais de uma racionalidade no trabalho. Ao mesmo tempo em que são feitas escolhas explicitáveis, feitas de maneira consciente, há também escolhas feitas ao nível de uma “economia do corpo”. Quem racionaliza, nesse caso, é “alguma coisa que atravessa tanto o intelectual, o cultural, quanto o fisiológico, o muscular, o sistema nervoso” (pág.44). Quem faz gestão dessa distância, é uma entidade enigmática a que o autor chama “corpo-si”, “não é o sujeito perfeitamente consciente, nem o sujeito perfeitamente inconsciente, enfim, essa entidade atravessa tudo isto” (pág.44).

Por fim, uma quarta proposição apontada pelo autor nos remete a um debate sobre os valores que atravessam toda atividade humana. As escolhas, sejam elas conscientes ou não, são feitas em função de critérios, orientadas por valores. É um constante debate consigo mesmo e também um debate com valores da ordem do social. Um acordo permanente entre valores do global e do microscópico. Discussão essa que será desenvolvida mais adiante, em outro ponto desse texto.

Trabalhar é realizar, constantemente, gestão de variabilidades. É algo que se faz com base em valores e saberes, saberes acadêmicos, disciplinares, adquiridos na formação profissional; e saberes da experiência, desenvolvidos no enfrentamento de situações singulares de trabalho.

No enfrentamento de situações singulares, o profissional elabora “conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática” (MONTEIRO, 2001, 122). São saberes integrados à atividade de trabalho, dela surgidos mediante o confronto com as condições estabelecidas pela profissão. São incorporados pelo indivíduo, configurando-se em habilidades. Esses saberes são diferentes dos conhecimentos transmitidos na formação universitária e não podem ser confundidos com eles, são saberes da ação, saberes do trabalho

incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho. [...] O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e são construídos (TARDIF, 2002, 256).

Arroyo (2000) nos chama a atenção para a importância desses “saberes e sensibilidades aprendidas e cultivadas. Guardadas no cotidiano, nas gavetas das salas de aula” (pág. 09). É impossível separar o ser professor dos demais momentos da vida cotidiana. O magistério perpassa todos os momentos da vida desses sujeitos, é algo aprendido muitas vezes nas transgressões vividas no chão da sala de aula, no entanto, não sem relação com as experiências vivenciadas fora dela.



Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, ao discutir tantos “saberes necessários à prática educativa”, destaca mais do que os saberes propriamente. Ele nos diz sobre o como esses saberes são mais do que elementos que dizem respeito à docência, são saberes profundamente ligados à forma de existir no mundo de cada educador. Saberes que se constroem no vivido, na posição que se adota frente ao mundo, no diálogo que se estabelece com os educandos. Saberes históricos, pessoais, incorporados e fundamentais ao exercício da docência.

Esses saberes, de acordo com Tardif (2000), possuem características diversas:

São *temporais*: provêm da história de vida do professor, desde o seu processo inicial de escolarização quando, no papel de aluno, constrói representações acerca do que seja a docência. Além disso, grande parte desses saberes é construída nos primeiros anos de trabalho, quando o professor se vê diante de situações imprevistas e inesperadas com as quais precisam lidar. O terceiro aspecto sob o qual esses saberes podem ser considerados temporais é o fato de o seu desenvolvimento se dá ao longo da construção de uma carreira, da construção de uma trajetória profissional. Interrogada sobre a maneira como adquire o que chama de ‘conhecimento de sala de aula’, a professora Luiza responde: “com o tempo de trabalho”. Em seguida, interrogada sobre a possibilidade ou não de se ensinar a alguém esse conhecimento, a professora reafirma: “só com o tempo de trabalho. [...] só com o tempo, e não adianta você dar conselho, cada um vai se adaptar no jeito dele! ninguém ensina, só o tempo” (Professora Luiza).

São *plurais e heterogêneos*: são saberes vindos de fontes variadas, como a história e a vida do professor, conhecimentos disciplinares, saberes partilhados por outros professores, tradições referentes à docência. Além de saberes relacionados às mais diversas teorias e que, mesmo tendo perspectivas completamente diferentes, podem ser conciliados pelo professor na solução de um problema.

São *personalizados e situados*: esses saberes são geralmente incorporados, subjetivados, o que torna difícil pensar neles descolados da pessoa que os constrói e utiliza, e das situações de trabalho vividas por essa pessoa. Além de não se descolarem da pessoa, os saberes não estão desligados das situações de trabalho, eles são situados.

\*

\*

\*

Dizer que trabalhar é fazer gestão de variabilidades é dizer que toda atividade de trabalho é atravessada por uma dimensão do histórico. A atividade se desenvolve a partir das normas que a antecedem, o Registro 1 ou primeiro ingrediente da competência industriosa. Ao mesmo tempo, é também encontro, experiência. Um segundo ingrediente da competência industriosa ou Registro 2, que de acordo com Schwartz (1998) não pode ser ensinado, verbalizado, avaliado da mesma forma que o primeiro ingrediente. É um ingrediente que só pode ser abordado a partir de uma situação de trabalho específica, na atividade de cada um. Reconhecer que esse ingrediente é de difícil verbalização, não é afirmar sua inexistência. Pelo contrário, o fato de um sujeito não conseguir explicar como toma uma decisão, como realiza sua atividade, não deve nos levar a crer que ele opere na ausência de regras, de conhecimento. É como o caso já citado da professora Maria, que apesar de não conseguir explicar como faz gestão de uma situação imprevista na sala, utiliza o que chama de intuição para resolver o problema. Essa intuição nada mais é do que a infiltração, a manifestação, numa dada situação, de toda a experiência de trabalho vivida por essa professora e de todo o conhecimento construído ao longo dessa experiência.

Esse segundo ingrediente da competência está ancorado no histórico e na singularidade, se constrói a partir do diálogo que o sujeito estabelece com seu "meio particular de vida e de trabalho" (Schwartz, 1998, 116). Essa entidade chamada de "corpo-si" incorpora valores e referências, mas

continua sendo único. Dois corpos não poderão articular da mesma maneira “na enigmática do seu ser as mesmas informações” (Schwartz, 1998, 117). Cada uma das professoras participantes dessa pesquisa incorpora sua experiência e a assimila de maneira única. Um mesmo imprevisto como a falta de um dado material didático, por exemplo, poderia ser solucionado de inúmeras formas, dependendo da turma em que ele ocorresse e da professora que estivesse à frente daquela turma naquele momento.

### 3. E FOI REALIZADO: SOLUCIONOU O CONFLITO E PLANTOU A ÁRVORE

Em uma das entrevistas realizadas no decorrer da pesquisa, uma fala da professora Mariana nos chama a atenção para o que seria um terceiro ingrediente da competência industriosa:

se você não tiver uma experiência, fica a desejar. A teoria ajuda demais. Mas não tem como você aplicar ela da forma que você tem na sala de aula, não. Ela é fundamental, mas se você não tiver a vivência de sala de aula, de dia-a-dia, essa teoria não tem fundamento. Ela vai ter importância se você tiver como aplicá-la no dia-a-dia, com algumas mudanças, com algumas estratégias (Professora Mariana).

A professora nos coloca diante da necessidade de estabelecer uma consonância entre o primeiro e o segundo ingrediente da competência industriosa. A necessidade de articular o saber sistematizado, as normas antecedentes, tudo o que se situa no plano do primeiro ingrediente, à experiência, ao histórico que atravessa uma situação de trabalho, o segundo ingrediente. É essa capacidade de estabelecer dialética ou consonância entre os dois primeiros ingredientes que vem se constituir no terceiro ingrediente da competência industriosa.

A professora Maria, na ocasião em que observamos as suas aulas, fazia questão de afirmar que não se prende unicamente às estratégias colocadas nos planejamentos já que ali estão propostas que visam objetivos gerais, que não visualizam a sua turma especificamente, afirma que no interior de cada sala de aula é a professora quem deve definir o que fazer para atender às necessidades reais de seus alunos. Observamos, em sua sala, as vinte horas-aula previstas para o trabalho com um planejamento. Ao final, tomamos emprestado o planejamento impresso da professora para realizar uma confrontação dos dados. É extremamente interessante perceber como, mesmo lidando com um planejamento extremamente estruturado, Maria realiza renormalizações, se re-apropria desse material; ela trabalha com

todos os conteúdos previstos, mas altera a ordem de aplicação das atividades e utiliza estratégias de intervenção diferentes daquelas que haviam sido propostas. A professora optou por abrir mão de algumas propostas do planejamento para que pudesse aprofundar-se com os alunos em outras atividades nas quais apresentavam dúvidas, buscando fazer com que conseguissem sistematizar um maior número de aspectos do conteúdo abordado do que ela acredita que conseguiriam se ela seguisse fielmente os registros. E faz isso sem perder o aspecto de continuidade dos conteúdos abordados, sem fragmentar as discussões. A professora realiza essa reorganização com muita propriedade e segurança. Em alguns momentos, localizar a aula exata do planejamento a que corresponde o registro que realizamos durante nossa observação chega a ser uma tarefa difícil. Para melhor ilustrar, transcrevemos uma aula conforme planejada e logo a seguir o que se passa no dia em que a professora havia se preparado para realizar essa aula:

#### **Aula descrita no Planejamento:**

Socialize a atividade 10.

Em roda, apresente a fita cassete do Projeto. Informe que você gravou uma conversa entre duas pessoas de uma empresa.

Identifique e explore no diálogo algumas características da linguagem oral.

Proponha aos alunos fazerem coletivamente a reescrita do diálogo, desta vez utilizando os atributos da linguagem escrita, na atividade 11.

Para casa: atividade 12.

#### **Notas sobre a aula realizada:**

A professora inicia a aula propondo aos alunos que ouçam uma fita cassete. A fita não está em bom estado, dificultando a compreensão. Os alunos não conseguem compreender o sentido da atividade e nem o que estava gravado na fita.

A professora interrompe a aula. Passa para uma atividade de outra disciplina enquanto resolve o que fazer.

Comunica à orientação escolar a impossibilidade de realizar a proposta, já que a fita não está compreensível para as crianças. Destaca também que a atividade está descontextualizada do planejamento, que se pauta nos diversos tipos de correspondências. A intenção é trabalhar as variedades lingüísticas, mas fica artificial a exploração de uma fita cassete que não tem relação com o contexto.

A professora retoma o conteúdo de português e aproveita o horário para aprofundar-se na exploração da estrutura do cartão postal, que chamou a atenção dos alunos e onde eles ainda apresentavam dúvida.

A opção da professora por não realizar a atividade proposta, nesse caso, é motivada por problemas referentes ao material, a impossibilidade de compreender o que estava gravado na fita. Mas deve-se também a uma ponderação acerca da pertinência dessa atividade. Se o contexto do planejamento é a correspondência em suas diversas formas (cartas, telegramas, cartões postais, bilhetes etc.) não faria sentido, para a professora, interromper o ritmo de andamento das aulas para fazer a transcrição de uma fita cassete. Essa idéia de interrupção está ligada ao fato de que essa aula aparece no planejamento em um momento em que a turma já havia iniciado a leitura do livro *Griffin & Sabine: uma correspondência extraordinária*, de Nick Bantock, que chamou muito a atenção dos alunos. O livro mostra as correspondências trocadas entre duas pessoas por meio de cartas e cartões postais. A professora aproveita o espaço aberto, ao longo das aulas seguintes, na leitura desse livro e nas outras correspondências estudadas, para explorar as variedades da língua (linguagem formal e linguagem coloquial) que deveriam ter sido abordadas na transcrição da fita cassete. Quando trabalha o bilhete, explora com as crianças a idéia de mensagens rápidas, que podem ser escritas na variedade não padrão; o mesmo acontece no trabalho com os cartões postais; quando trabalha com as cartas chama a atenção das crianças para a importância de se escrever dentro da variedade padrão da língua. Assim, consegue trabalhar o conteúdo previsto utilizando estratégias variadas. Especificamente no horário em que realizaria essa transcrição, ela aproveita para esclarecer as dúvidas colocadas pelos alunos sobre cartões postais.

Podemos ver, então, a forma como a professora re-normaliza sua atividade, dialogando com saberes que vêm de sua experiência e com saberes sistematizados, encontrando os melhores momentos para abordar determinados conteúdos, criando formas de gerir os imprevistos. Conversando com a professora sobre situações como a que relatamos acima,

observadas no cotidiano da sua atividade de trabalho, ela nos diz que isso é algo que o professor vai construindo ao longo de alguns anos de trabalho, que o professor vai aprendendo o que é realmente fundamental, e que o fundamental para ela é garantir que o aluno aprenda o conteúdo trabalhado, mesmo que o professor utilize estratégias diferenciadas daquelas que haviam sido inicialmente propostas, ou que selecione uma variedade menor de estratégias para poder dedicar um tempo maior a cada uma delas. A professora Maria manifesta uma preocupação em reorganizar a sua atividade de trabalho de uma maneira que a permita voltar-se para os aspectos singulares de sua turma, que não estão previstos nos planejamentos, já que eles são produzidos no contexto de uma rede de ensino, buscando atender a todas as turmas de uma mesma série.

Essa capacidade de escolher uma ação pertinente, arbitrando em um meio repleto de normas antecedentes e também de uma dimensão histórica singular, é algo que aparece de forma muito marcante no trabalho das professoras participantes da pesquisa. É a habilidade de colocar uma questão num momento oportuno para que o aluno desenvolva um determinado raciocínio, por exemplo. Como na aula em que os alunos da professora Ana elaboravam, em grupos, maquetes representativas dos diversos tipos de vegetação encontradas no Brasil. A professora circulava pela sala organizando-a enquanto os alunos avançavam nesse trabalho. Num determinado momento, a professora observa que um grupo modelava um animal para compor o cenário da maquete. Desenvolve-se então o seguinte diálogo:

Professora: Que animal é esse que vocês estão fazendo?

Aluna: Um urso.

Professora: Mas vocês não estão fazendo uma maquete da Mata Atlântica? Lembram do que a gente estudou? Tem urso na Mata Atlântica? Aliás, tem urso no Brasil?

Aluno: Hum... Ai professora...

Professora: Tem ou não tem, gente?

Aluna: Não, professora.

Professora: Então que animal pode ser esse aí?

Aluna: Já sei! A gente pode diminuir ele [sic!], colocar um rabo e pronto. Vira um macaco. Macaco tem, não é?

A professora, ao perceber que o animal modelado pelo grupo não se assemelhava a nenhum animal encontrado na Mata Atlântica, intervém no trabalho interrogando os alunos e os auxiliando a retomar aspectos do conteúdo já estudado. A professora poderia ter deixado para pontuar esse aspecto com os alunos quando eles realizassem a apresentação da atividade, entretanto preferiu fazê-lo imediatamente, convocando os alunos a uma reflexão sobre o conteúdo trabalhado e os auxiliando a perceberem que essa atividade, embora tenha um aspecto mais lúdico, deveria expressar uma síntese do conhecimento construído a respeito de um determinado tema.

A professora Luiza também ressalta a importância desse terceiro ingrediente da competência industriosa, em uma instrução ao sócia em que descrevia uma aula expositiva:

E às vezes demora, dependendo da aula, quando você começa, eles começam a querer perguntar toda hora. Então aí você tem que ter o controle sobre as perguntas também. Porque muitas vezes se você deixar a criança perguntar depois, [...] ela fica desmotivada. Então é preciso sanar no momento, porque é agora que ela está querendo a resposta, se a gente deixar muito pra depois, ela acaba não querendo: ah, não, não quero mais não... (Professora Luiza).

Nesse momento a professora destaca que, mesmo que ela possua uma aula preparada, essa aula nunca terá a duração que ela havia imaginado. Os alunos colocam questões que a fazem interromper a aula e reformular o que havia sido planejado. A sua atividade é seguimento de um protocolo, do que havia sido planejado para aquele momento, mas é também encontro com uma dimensão da experiência, do histórico, que é sempre singular. É encontro com o outro, também sempre singular, que traz também uma bagagem de saberes, que traz expectativas e demandas acerca do seu trabalho. A professora, a partir de seus saberes e valores, faz gestão desse momento, renormaliza sua atividade. Em uma seção de autoconfrontação direta, Luiza reafirma essa fala anterior, quando lê a transcrição da instrução ao sócia realizada:



Isso aqui é tão importante, quando os alunos fazem perguntas, sabe?! Porque muitas vezes, a maioria, ah... no final, quando você faz a pergunta pro menino, [...] ele não quer fazer mais as perguntas, porque ele acaba esquecendo, acaba que ele se desmotiva. É super importante você atender o menino na hora... (Professora Luiza).

A professora destaca em sua fala a importância dessa articulação entre os diferentes elementos de que se constitui sua atividade. Luiza demonstra se aproximar daquilo para o que Paulo Freire (1996) tanto chama a atenção: o respeito ao saber do educando, o reconhecimento do educando como legítimo outro, repleto de características singulares, sujeito desse processo educativo tanto quanto o professor.

Diferente do segundo ingrediente, aquele que diz da experiência, da infiltração do histórico na atividade e que exige um imediatismo do 'corpo-si', esse terceiro ingrediente deixa de lado esse imediatismo e exige um distanciamento em relação ao ocorrido para que se possa recorrer a recursos próprios do primeiro ingrediente (Conf. SCHWARTZ, 1998, 120). O sujeito que trabalha adota uma postura de distanciamento em relação à situação e recorre aos elementos referentes a normas, prescrições, saberes sistematizados, arbitrando conforme sua experiência, seus saberes incorporados, seus valores, solucionando um determinado problema, uma dada situação. É o que vemos de uma forma bastante clara na fala da professora Paula. Em uma entrevista, a professora afirmou que algumas vezes o planejamento de aula "cai por terra". Quando é submetida à confrontação com a transcrição da entrevista, destaca esse ponto esclarecendo:

Quando eu falo aqui: '*o planejamento acabou. Ele foi por terra. Eu já não vou realizar...*'. Aí lá embaixo: '*eu tenho que reelaborar esse planejamento, ele é instantâneo e urgente*'. É aquela hora que o planejamento técnico, ele vai acontecer de uma outra forma. A Capitania Hereditária [a professora cita esse conteúdo meramente como exemplo] vai ser dada, mas ela não vai ser dada com a ênfase que eu tinha planejado. Porque houve uma prioridade urgente. Exemplo bem prático: sexta-feira era dia do meio-ambiente e a gente tinha que plantar uma árvore. Já estava planejado plantar a árvore. Quando a minha turma voltou do recreio, era depois do recreio o meu momento [o momento do plantio], eles voltaram do recreio com uma briga enorme da turma. As meninas se envolveram numa briga e os meninos foram apartar a briga, na hora do recreio, e não conseguiram solucionar o problema, a questão deles. Então eles

trouxeram pra sala de aula, pra resolver junto comigo. Não podia mais, não tinha 'hora do plantio'. Aí mandei avisar: '[Cita o nome da orientadora], não posso ir agora, eu vou resolver essa questão'. Porque eu não posso deixar ela pra depois. Podia ter demorado mais tempo pra resolver a questão, mas tive que ser mais rápida pra resolver a questão, não dando prioridade a um ponto ou outro que eu valorizaria. Em função de conseguir realizar o planejamento. E foi realizado. As duas coisas. Solucionou o conflito e plantou a árvore. Mas nenhuma das duas coisas ficou do jeito que eu gostaria que ficasse. Muda, tem que mudar, não tem jeito. Nada daquilo está escrito. Eu não sei te falar. Como é que você fez isso? Eu não sei. Não tem como que fez... Aconteceu! Acontece. Não tem esse registro. Acho que se alguém assiste, consegue registrar. Mas quem faz não consegue. Entendeu? (Professora Paula).

A professora expressa em sua fala uma série de aspectos em torno desse terceiro ingrediente da competência. Vemos que sua atividade está ancorada no domínio de todo um conhecimento prévio acerca do que deverá desenvolver, bem como do tempo de que dispõe para realização de sua atividade. O que fica claro quando ela afirma que já estava planejada a realização do plantio da árvore, que deveria acontecer após o recreio e também que teve que resolver o problema ocorrido cuidando para garantir que o planejamento fosse realizado naquele dia, pois provavelmente não haveria outro tempo disponível. Há também, muito nítido na situação que relata a professora, algo que ela construiu ao longo de sua experiência, uma percepção sobre o problema vivenciado pela turma e uma sensibilidade para buscar a solução desse problema que não estava ligado ao conteúdo das aulas, mas que era um problema de relacionamento. Outro aspecto de uma infiltração do histórico na atividade da professora, além de sua própria experiência, é o próprio surgimento de um problema entre os alunos, intervindo no que havia sido preparado para aquela aula. A professora demonstra uma competência em articular todos esses elementos, orientada por saberes e valores, realizando uma atividade que é parcialmente o seguimento de um protocolo, mas que é também parcialmente singular. Há ainda a dificuldade expressa pela professora em explicar como arbitra entre os caminhos possíveis diante do imprevisto, há saberes orientando a sua atividade que estão inscritos no corpo, incorporados de tal maneira que são parte essencial de sua atividade, mas que não estão sistematizados e nem

poderão sê-lo por ela própria, como afirma no final de sua fala, “Acho que se alguém assiste, consegue registrar. Mas quem faz não consegue”.

No depoimento da professora Marta, também sobressai a importância de saber gerir as variabilidades encontradas no decorrer de seu trabalho, conciliando diferentes saberes:

[o professor] não vai chegar sempre ao mesmo ponto comum com todas as turmas. *Cada turma é uma turma*. Então é o seguinte: às vezes a gente pode ter o mesmo planejamento, agora, o professor, ele tem que ter em mente o seguinte: num planejamento, se eu tenho esse esqueleto do planejamento, eu vou ter que adequar este planejamento ao perfil dessa turma. Então, assim, como que eu vou estar desenvolvendo este planejamento com essa turma? [...] que tipo de estratégia, então que eu vou estar, pra seguindo esse texto, pra seguir esse planejamento, porque eu tenho que alcançar aquele aluno. Que, assim... *em momento nenhum eu posso deixar nenhum aluno sem aprender. Que não existe aluno, eu já falei isso, não existe aluno que não aprende*. [...] Então é a partir desse pressuposto, o seguinte: se você tiver uma linha de planejamento que você sabe que você tem que seguir, e você já conhece o perfil da sua turma, [...] pra isso tem uma adaptação dentro de sala, né?! E aí sim, você vai poder construir com a sua turma a sua maneira de dar aula ali. [...] *o professor tem que saber reelaborar, saber utilizar... ter a criatividade pra estar reelaborando as suas aulas, mas sem perder o foco que é o que está alimentando, permeando, ali o projeto*. [...] Que cada grupo é um grupo. O mesmo trabalho que eu desenvolvi esse ano, se eu continuasse o ano que vem, poderia ser totalmente diferente, porque o grupo que vem é um grupo diferente do grupo que eu tive esse ano. Então é aí que tem que ter a sensibilidade do profissional, saber ter o jogo de cintura pra poder trabalhar (Professora Marta).

Ela ressalta o fato de que sua atividade seja constante reconstrução, renormalização, partindo dos planejamentos de que dispõe, mas também os re-elaborando a partir das necessidades de sua turma. Chama a atenção para que o fato de que deva dominar as normas antecedentes e as prescrições de seu trabalho, conhecer bem o planejamento e seus objetivos, e a partir de um mesmo “esqueleto de planejamento” atender a diferentes necessidades apresentadas pela turma. Destaca também a importância de conhecer a turma com a qual trabalha para então poder fazer escolhas sobre como conduzir o trabalho. Nesse momento em que a professora Marta nos concede o seu depoimento, os professores recebiam seus planejamentos de aula prontos, elaborados a priori, sem qualquer conhecimento sobre a turma. No entanto ela reconstrói o que seja o planejamento a partir desse

convívio com os alunos. O planejamento é algo que orienta sua atividade de trabalho, mas sua atividade não se limita a ele.

Esse terceiro ingrediente da competência industriosa é algo sobre o que a escola vem apurando o olhar ao tratar do trabalho das professoras do Ensino Fundamental, como podemos perceber no momento em que as professoras deixam de receber os planejamentos estruturados e passam a elaborar seus planos de aulas a partir de elementos determinados pela escola. É o que vemos na fala da diretora pedagógica, em um trecho de entrevista que já citamos parcialmente algumas páginas atrás:

A supervisão estava perdendo um longo tempo pra repetir, digitar, colocar na forma da escola aquilo que já era sugerido pelo autor [dos livros didáticos utilizados]. Então a liberdade de planejamento que foi dada pro professor, foi deixar claro que 'você não vai receber mais isso aqui da supervisão, *as grades estão aí, conteúdo curricular, os objetivos que você tem que alcançar, e os processos avaliativos já estão determinados, a prova, a distribuição de pontos*, então agora você vai estar produzindo'. [...] Em todas as disciplinas. Uma parte do português de [Ensino] Fundamental, que é a parte de literatura, eles ainda recebem. É um livro que é escolhido por bimestre, esse livro vai para o aluno ler, mas já vem uma apostilazinha com o tipo de trabalho que a gente quer que seja desenvolvido. O restante eles [os professores] *planejam a partir do livro didático e da concepção deles. O para casa também, a gente liberou que eles fizessem de acordo com as diretrizes deles...* (Diretora Pedagógica, 2008).

O que antes era uma demanda colocada pela situação de trabalho, a necessidade de criar sinergia entre elementos do campo do Registro 1 e elementos do campo do Registro 2, passa a ser também uma demanda colocada de uma maneira mais formal pela escola.

#### 4. E O CONTEÚDO VEM DEPOIS, ELE VEM EM CONSEQÜÊNCIA

Conforme dissemos anteriormente, a atividade de trabalho convoca o sujeito a tomar decisões, a arbitrar, articulando saberes sistematizados e saberes da experiência a partir de valores que orientam sua atividade. Dessa implicação do sujeito no trabalho decorre um quarto ingrediente da competência industriosa. Toda situação de trabalho convoca o trabalhador a realizar um uso de si (seja um uso de si por si ou por outros) que está sempre ligado aos valores envolvidos na atividade, valores de acordo com os quais cada um define o que vale para si como meio. “Existe uma reciprocidade dinâmica entre as normas próprias de vida da pessoa e o modo segundo o qual esta vai tentar recortar esse meio, [...] organizar e gerir seu cotidiano industrioso” (SCHWARTZ, 1998, 122). O sujeito que trabalha desenvolve uma tentativa de recentramento do meio em torno de suas normas, tentativa que pode ser dramática, de acordo com as possibilidades ou limitações oferecidas por seu meio e relação às renormalizações. Essa dinâmica de ressingularização, de recentramento, “implica os valores perpassando a atividade industriosa” (CUNHA, 2005b, 14).

Percebemos em um determinado momento da pesquisa, quando ainda trabalhávamos na escola, um impasse vivido por algumas professoras entre seguir as estratégias propostas nos planejamentos ou buscar estratégias diversas. Em uma reunião pedagógica<sup>19</sup>, falávamos sobre o assunto, quando a orientadora alertou ao grupo de professores sobre a importância de construir novas estratégias a fim de atender às singularidades de cada turma. Disse que o grupo se queixa de não possuir carga horária para trabalhar com as necessidades da turma, mas em grande parte das vezes

---

<sup>19</sup> Realizada em 22/05/2006.

também não interage com o material elaborado de forma a construir esse espaço. Em resposta, uma professora chamou a atenção para o cuidado que uma professora tem com a outra, afirma que às vezes se sente um pouco inibida para abrir mão daquilo que a sua colega preparou, por respeito ao seu trabalho. Diz que, se sua colega de série prepara os planejamentos de uma disciplina e ela os de outra, não se sente muito à vontade para abrir mão daquilo que a colega preparou, sente-se como se desrespeitasse o esforço que sua colega realizou na preparação daquele material para que ela simplesmente o colocasse de lado. Dialogando com essa colocação, a professora Maria afirma que respeitar o trabalho de uma colega é diferente de saber quais as necessidades de sua turma e como lidar com elas. Diz que sempre respeitou muito o trabalho de todas as professoras da escola e que sempre faz o que pode para contribuir com cada uma delas, mas nenhuma professora está em seu lugar, na sua sala de aula, para saber o que pode ou não trazer resultados com os seus alunos e, portanto, buscar estratégias diferentes daquelas que estão ali sugeridas não representa desrespeito ao trabalho das colegas, mas apenas conhecimento das necessidades de sua turma.

Vemos se estabelecer na atividade das professoras um debate de normas, perpassado o tempo todo por um debate com os valores que orientam a atividade de trabalho de cada professora. Isso nos chama a atenção para um aspecto dramático dessa renormalização realizada cotidianamente pelas professoras, não é algo que acontece sem reflexão, exige escolhas que nem sempre são realizadas com facilidade. O que para algumas professoras é natural, a necessidade de abrir mão do que está previsto e reinventar, para outras é mais sofrido, pois implica pensar no outro que se implicou na produção prévia daquele material. Há valores operando na atividade das professoras!

...nós não podemos ser neutros quando fazemos nossa própria história. (...) Em função de quais escolhas de valores? Ninguém poderá dizer em nosso lugar. Segundo as escolhas de vida que nós fazemos, nós desenvolveremos mais ou menos engenhosidade, de criatividade, nós re-combinaremos de tal ou tal maneira em tal ou tal direção nossas experiências e saberes anteriores. É a dimensão

irredutivelmente política do trabalho e por aí mesmo a dimensão política da produção e da legitimação de saberes no trabalho (SCHWARTZ; 2003).

Podemos ver claramente na fala da professora Paula a forma como os valores que ela carrega consigo influenciam sua atividade, determinam caminhos.

*Eu, a minha política de trabalho, a minha dinâmica de trabalho é muito atitudinal. Eu trabalho muito em cima da questão da ética, a minha base é a ética e o conteúdo vem depois. Ele vem em consequência. [...] Às vezes ele esbarra no pedagógico. E o pedagógico amarra. Ele acaba, muitas vezes, nem amarrando, freando o trabalho. [...] A carga horária, ela é muito puxada. Não é aqui. É em qualquer lugar que a carga horária é muito puxada. Eu diria até que ela é irreal. E tem que fazer opção. Ou eu vou contemplar o pedagógico ou eu vou contemplar o meu objetivo, que é estruturar esse trabalho em cima da ética. Sempre eu faço uma opção de estruturar em cima da ética, porque é o meu objetivo.*

A professora poderia escolher conduzir seu trabalho unicamente a partir dos planejamentos, do conteúdo sistematizado, das grades de conteúdo, esse conjunto a que ela chama de 'pedagógico'. No entanto, ela renormaliza sua atividade, desenvolvendo-a a partir de algo que ela considera mais importante, a ética. A professora reconhece o papel dos saberes sistematizados na formação dos seus alunos e não nega a eles o acesso a esses saberes, mas pauta seu trabalho na formação integral dos sujeitos, como ela mesma faz questão de ressaltar durante toda a entrevista e também na seção de autoconfrontação. Ao mesmo tempo em que afirma a escolha que motiva a sua atividade, a professora aponta os limites nos quais esbarra, a quantidade de normas e prescrições sobre seu trabalho. Ela afirma, em outro momento, que há uma relação entre tempo e técnica (o tempo destinado às atividades, o tempo de que dispõe para a realização de seu trabalho, e o "pedagógico") que lhe causa desconforto.

Algo semelhante é apontado pela professora Ana, ao dizer que nem sempre tem tempo para realizar todas as intervenções que considera importantes. Ela cita como exemplo alguns aspectos da gramática que poderiam ser melhor discutidos com os alunos ao longo de todas as atividades que envolvam a escrita, o que acaba por não ser feito de forma consistente para que seja possível atender de alguma forma a esse 'pedagógico'.

Nesses dois últimos casos, vemos implícita uma questão que gira em torno do tempo. As professoras se vêem diante daquele que consideram o tempo oportuno para realizar uma intervenção junto aos alunos, a sua atividade se passa em um tempo que é o tempo do vivido. Mas há uma limitação da possibilidade de aproveitar esse tempo, de vivê-lo em sua plenitude, uma limitação imposta pelas grades de conteúdos, pelos calendários escolares. Convivem nesse universo do trabalho docente o ritmo da aprendizagem dos alunos, os ritmos pessoais de alunos e professoras, o ritmo que se tenta impor pela pré-determinação dos tempos escolares materializada nos calendários... São ritmos diferentes convivendo em um mesmo espaço, em uma mesma atividade, e nem sempre é uma convivência harmoniosa!

Trata-se [...] de ritmos que se combinam, tensionam, conflitam, complementam e associam, compondo a rítmica do universo escolar. Compassos que se entrecruzam e justapõem na experiência do tempo docente (TEIXEIRA, 1999, 93).

Os valores que orientam a atividade das professoras guardam semelhanças e diferenças em relação aos valores que movem a instituição em que trabalham. Ao consultar a proposta pedagógica da escola ou sua página na internet, vemos que a escola se apóia em valores como a meritocracia marcada pela forte exigência pedagógica, ética e disciplina. Vemos também, no cotidiano da escola, que a preocupação com a meritocracia e as exigências pedagógicas que dela decorrem consomem grande parte dos esforços das professoras, limitando as possibilidades de que se dediquem a uma formação integral dos alunos. Mesmo diante dessa limitação as professoras, em maior ou menor grau, se empenham em conciliar essas duas dimensões.

Nesse embate se desenrolam as dramáticas do uso de si vivenciadas dia a dia pelas professoras. Podemos pensar aqui, a título de exemplo, na professora<sup>20</sup> que nos relata uma situação assim configurada: a coordenação

---

<sup>20</sup> Ainda que no decorrer de todo o texto os nomes das professoras tenham sido substituídos a fim de lhes preservar a identidade, optamos por não citar aqui nem mesmo o nome fictício



pedagógica da escola, ao perceber que os alunos obtinham notas elevadas em produções de textos, atribuiu esse fato à existência de uma norma que possibilitava aos alunos realizarem uma revisão de suas produções antes da avaliação da professora. Os alunos elaboravam uma versão da produção que era corrigida e devolvida a eles, em seguida, eles poderiam reelaborar suas produções de texto que só então seriam avaliadas. Julgando que as altas notas não condiziam com a real capacidade de produção de textos dos alunos e, segundo relato das professoras, considerando que a obtenção continuada de altas notas pelos alunos poderia dar aos pais a impressão de que a escola estava sendo pouco exigente, a coordenação pedagógica passa a definir que a primeira versão da produção é que deveria ser avaliada, sem que o aluno pudesse fazer antes a revisão a que estavam habituados. Essa professora então, discordando dessa norma colocada pela escola, adota outra postura diante das produções de textos. Passa a corrigir e avaliar a primeira versão da produção dos alunos conforme lhe foi demandado, mas registra as notas apenas em um rascunho. Aguarda alguns dias, cuidando para não passar do prazo de que dispõe para registrar as notas dos alunos no diário de classe eletrônico, permite que os alunos releiam suas produções de texto e estimula que façam correções a eventuais erros que identifiquem. É uma revisão diferente da que era feita antes, já que a professora não aponta todos os erros cometidos pelos alunos, mas apenas dá sugestões de como melhorar suas produções. Ela não autoriza os alunos a elaborarem uma nova versão da produção, mas estimula que façam tantas correções quanto julgarem necessárias. Então ela corrige novamente a produção, aí sim pontuando os erros cometidos e avaliando definitivamente a produção textual dos alunos. Conforme a escola demanda, somente depois de avaliadas as produções é que os alunos podem elaborar a segunda versão do texto, corrigindo todos os erros então pontuados e avaliados pela professora. Segundo o seu relato, ela instala uma etapa intermediária no processo de

---

atribuído a essa professora. Essa opção está apoiada em uma preocupação ética em não comprometer seu emprego, já que sendo a escola pesquisada um instituição relativamente pequena, talvez a professora pudesse ser identificada a partir do conjunto de suas contribuições ao longo do trabalho.

produção de textos e passa a atribuir notas que sejam condizentes com os avanços apresentados pelos alunos nessa etapa. Foi a forma que ela encontrou para não punir os alunos e nem inibir sua criatividade diante das seguidas notas baixas que passariam a receber caso todas as suas produções de textos fossem avaliadas de forma imparcial em sua primeira versão. Ela ressalta ainda, que vê esse momento de produção textual como oportunidade de aprendizado para os alunos, e não como um momento em que deva procurar formas de lhes atribuir notas mais baixas. Destaca que para cumprir sua função na construção do conhecimento esse tipo de atividade não pode ser vista pelo aluno como uma atividade que pune, e sim como algo que o motiva. Vemos claramente o debate instaurado entre os valores colocados pela escola e os valores que a professora traz consigo e que orientam sua atividade.

Assim como esses momentos relatados, em inúmeros outros no decorrer da pesquisa os valores que orientam cada professora em sua atividade saltaram aos nossos olhos. Como na entrevista realizada com a professora Ana, em que fala sobre os valores que para ela importam e que se aproximam dos valores defendidos pela escola quando ela afirma que deve cuidar da formação moral dos alunos, se distanciam no que se refere à importância dada pela escola à apresentação pessoal das professoras, trazem outros elementos, outros aspectos que orientam a sua atividade e que são seus, vêm de sua bagagem pessoal:

Importante é eu ser uma pessoa idônea, que não é nada demais, é meu papel, minha obrigação. É cumprir o meu papel de educadora, é cuidar da formação dos meus alunos, da formação ética, moral, é eu cuidar pra que eles se sintam abraçados, é fomentar o desejo de aprender, é preparar boas aulas, é ir a congressos, é estudar. Esse que é meu papel. Não é... É essa a bandeira que eu tenho que levantar. Não é *andar* bonita, eu tenho que *ser* uma pessoa bonita.

Esses valores estão inscritos também no processo de aprendizagem do ofício, é no diálogo entre esses valores e as possibilidades ou limitações oferecidas pelo meio que o sujeito vai construir um patrimônio individual que o permitirá realizar a instauração daquela dialética entre o primeiro e o segundo ingredientes da competência industriosa, dialética de que nos fala o

terceiro ingrediente. É a partir desse debate com os valores que as professoras renormalizam, recriam sua atividade criando sinergias entre os saberes sistematizados e os saberes advindos de sua experiência.

## 5. TEM MUITA COISA AINDA PRA VOCÊ BUSCAR

Os valores que orientam a atividade industriosa de cada sujeito vão refletir na forma como ele se relaciona com o saber sistematizado, com as normas e prescrições, com a sua própria experiência, com o que armazena em seu patrimônio individual, com as sinergias que cria ou não entre esses dois primeiros ingredientes. Segundo Schwartz (1998, 127), “há recorrência parcial do ingrediente 4 em todos os outros”.

Os valores de uma pessoa, como ingrediente que compõem sua competência, remete-nos ao sentido atribuído ao trabalho pelo homem produtor. Nesse leito, ancora-se a motivação para o saber – a relação com o saber, quinto ingrediente que povoa a competência do homem produtor... (CUNHA, 2005b, 15).

Não se pode prescrever o engajamento de alguém em uma atividade de trabalho, assim como não é possível prescrever ou mensurar o empenho de alguém em buscar conhecimentos indispensáveis à realização de seu trabalho. É algo que se constrói a partir da experiência, daquilo que o sujeito acumula das situações de trabalho que vivencia. É também em alguma medida singular, os sujeitos chegam ao trabalho já carregados de história, limites e possibilidades.

A professora Mariana fez uma opção por iniciar sua primeira conversa conosco falando sobre sua trajetória profissional. Ela relata a forma como optou, livremente, por trabalhar nessa escola por acreditar no trabalho que ali se realiza. Chama-nos a atenção em sua fala o empenho que demonstra em realizar um bom trabalho, empenho que vem dessa crença nos princípios que norteiam o trabalho dessa escola, vem principalmente do reconhecer nesses princípios elementos que condizem com os valores que traz consigo. É esse empenho em fazer um bom trabalho que move a professora a buscar superar as dificuldades encontradas no trabalho. Destaca a dialética que se instaura entre a experiência de trabalho anterior e as novas experiências que

vivência nessa escola, bem como a forma como acumula essas experiências em seu patrimônio pessoal. Esse engajamento está também intimamente relacionado à sua vida fora do trabalho, ela ressalta o fato de poder fazer a opção por trabalhar nessa escola porque, entre outros fatores, os filhos já não dependem exclusivamente dela.

*Eu acho que você, como profissional, quer dizer, acho não, eu tenho certeza que pra você atuar em algum lugar, você tem que acreditar naquele lugar. Então eu vim, é o meu segundo ano nessa escola. [...] E tudo na vida é um aprendizado. Eu falo que, apesar de [...] anos de experiência, eu tinha uma proposta na outra instituição, eu comecei com uma nova proposta, o que foi muito bom pra mim. Acredito que eu cresci demais, busquei demais. [...] não vou falar com você que foi fácil no início, não. No início eu achei nossa! Puxa vida! Mas eu sou uma pessoa que corro atrás, se tiver que perguntar, eu pergunto mesmo. Então o início foi uma fase difícil [...]. Mas, como eu acreditava no trabalho, eu busquei, fui atrás. É claro que a gente tem que rever. O trabalho que eu fiz no ano passado, um dos motivos que eu gostaria de ter dado continuidade à minha série, [...] é que eu poderia ver aqueles tópicos que não foram de um resultado tão satisfatório, e rever esses pontos no trabalho com os projetos que eu construí. Mas assim, estou muito satisfeita. É um trabalho que exige muito do profissional. [...] mas eu pude fazer uma escolha de trabalhar onde eu gostava. Justamente por isso, porque eu acho que exige mesmo. Não que você não dê conta, mas eu pude fazer escolhas, meus filhos estão maiores [...]. Então eu me dediquei, desde o ano passado, a essa escola. E eu só tenho como ver como ponto positivo para o meu crescimento profissional. E outra coisa, quando você fica muito tempo numa instituição é ótimo, mas aí você vê que quando você parte pra uma outra, tem muita coisa ainda pra você buscar.*

Vemos no caso da professora Mariana, uma recorrência dos valores sobre os saberes da experiência, aqueles não sistematizados, além de uma articulação entre sua trajetória no trabalho e sua vida fora dele. Freire (1996) ressalta esse aspecto de articulação entre o que se vive no trabalho e o que se vive fora dele, ele ressalta a forma como o ser professor está intrinsecamente relacionado a todas as outras dimensões da vida desse sujeito.

Já a professora Júlia, além de apontar para o papel dos valores na maneira como esses saberes se inscrevem na sua história, na sua trajetória, aponta também para o seu papel na relação que ela passa a estabelecer com aquela dimensão do primeiro ingrediente da competência, os saberes sistematizados, as normas e as prescrições. Ela conta que em seu primeiro ano de docência no Ensino Fundamental, ficava muito presa aos tempos

predefinidos para suas aulas, angustiando-se e olhando inúmeras vezes para o relógio que ficava afixado acima do quadro da sala, afligindo-se quando não conseguia cumprir todas as atividades previstas. Segue com o seguinte relato:

Muitas vezes eu olhava... [...] que eu tinha dia... no meu segundo ano de primeira série, eu tirava o relógio. Porque no meu primeiro ano foi frustrante [...] eu olhava no relógio: puxa vida! "Professora, eu trouxe essa foto aqui, do oceano não sei o quê, do continente...", e eu: "ah! Então me dá aqui que eu vou guardar e amanhã a gente mostra". *E você acha que eu não tinha avaliação disso não? Eu tinha! Eu pensava: "puxa! O quê que eu fiz com esse menino? Ele não vai trazer nunca mais!"*. E tinha dia que eu nem mostrava. Ficava lá no armário até o final do ano. *Aí isso eu fui avaliando. Sabe? No segundo ano o quê que eu fiz? Eu entrava em sala, a [diretora] brincava comigo: "Já tirou o relógio?". Eu falava: "Tirei". Eu tirava e colocava em cima do meu armário pra eu não ver o relógio. Não deixava também as coisas ali, não... porque a escola quer que você dê quatro aulas por dia. Mas eu tentava, por exemplo, a matemática que está com esses conteúdos aqui, o português está com esses, [...] às vezes até forçando barra, eu tentava puxar alguma coisa que fosse semelhante, que estivesse dentro do contexto, pra eu também não partir tanto. Aí as minhas aulas começaram a ser mais tranquilas, eu não precisava correr tanto, ficar angustiada, não angustiava os meninos tanto. Porque tinha hora que você tinha que ficar com a palmatória, porque se você for realmente seguir a dinâmica, é assim. *Acabou os cinqüenta minutos, está interessante, vamos deixar, "gente, agora é ciências, guarda o português"*. A gente tem que tomar muito cuidado com isso, mas isso é construído (Professora Júlia).*

Pode-se ver como o julgamento que a professora fazia a respeito do seu trabalho e a importância que atribuía à participação dos alunos influenciam decisivamente em sua busca por novas estratégias, por formas que tornassem suas aulas mais dinâmicas, interativas, menos fragmentadas. É algo que está ligado a essa experiência, mas também à imagem que a professora trazia consigo do que seja o magistério, a experiências vividas antes do exercício dessa atividade. Ela poderia ter optado por seguir as prescrições sobre seu trabalho e não se preocupar com a forma como ele estava refletindo nos alunos, mas ao contrário, optou por buscar maneiras de realizar o que considerava um bom trabalho. Essas estratégias e saberes foram se incorporando ao seu patrimônio pessoal.

Outra problemática que reaparece na fala da professora Júlia é a questão de tempo, do embate entre os tempos fragmentados dos conteúdos e

calendários escolares e a atividade e trabalho que não se fragmenta dessa forma, mas se desenvolve num *continuum* que articula os tempos da aprendizagem dos conteúdos pelos alunos, os tempos das renormalizações realizadas pela professora, os tempos da incorporação de saberes num patrimônio individual. No exercício de sua atividade, na confrontação com situações singulares e que a angustiavam, a professora desenvolve um saber, uma forma de lidar com a organização de seu trabalho, que passa pela articulação de diferentes atividades que não estavam necessariamente articuladas na proposta pedagógica da escola. Ela reorganiza o seu tempo, por mais que esse tempo esteja pré-determinado, evidenciando aquilo de que fala Teixeira (1998): “os sujeitos constroem seus tempos”. A dimensão *khronos*, o tempo “objetivo, assinalado pelos ponteiros dos relógios” (TEIXEIRA, 1998), vivenciada por essas professoras que se dispuseram participar da pesquisa não consegue apagar a dimensão do *kairós*, “o tempo personificado, o meu tempo (...), o tempo vivo que sentimos e sofremos” (TEIXEIRA, 1998).

O trabalho das professoras extrapola o tempo predefinido da aula, ele adentra os demais tempos de suas vidas, não é algo que se encerra nos limites da escola. Seja por estar inscrito nesse “corpo si” que é o mesmo dentro e fora do trabalho, na escola e nos demais tempos da vida, seja por haver tarefas que não podem ser realizadas todas nesse tempo de permanência no interior da escola. Em uma determinada ocasião, quando ainda trabalhávamos na escola exercendo a função de assistente de supervisão, devolvemos a uma professora um planejamento que ela havia elaborado para que pudesse criar mais algumas atividades naquele contexto específico e melhorar a qualidade das imagens utilizadas. O prazo que ela teria para a realização desse trabalho seria de um fim de semana, devendo apresentar o material na segunda-feira. Percebemos na fala da professora, ao receber o material, um misto de desapontamento e angústia que se mostrou tão evidente que registramos em nosso diário de bordo a sua fala:

Eu não tenho mais atividades pra colocar nesse planejamento. Todas as estratégias que eu tinha, eu já usei. Eu fico com a impressão que

isso não valeu nada, tive um trabalho imenso, fiz o melhor que pude. Sou pedagoga e não técnica em informática. Eu não sei trabalhar com imagens. Gosto muito mesmo desse trabalho com os planejamentos, eu adoro isso, de verdade, mas esses tempos não favorecem em nada o professor. Não vou ter tempo pra minha família no fim de semana (Professora Marina).

Na segunda-feira recebemos o trabalho realizado, conforme havia sido solicitado. E a professora já mais calma:

Eu fiquei muito nervosa, porque eu trabalhei muito pra deixar esse planejamento como ele estava, e agora ter que refazer esse tanto de coisa em tão pouco tempo é muito frustrante. A gente precisava de um tempo maior pra isso. É só o que me aborrece, esse tempo tão curto. No mais eu gosto desse trabalho, se a gente tivesse um pouco mais de tempo, tinha até condições de ficar melhor ainda (Professora Marina).

O sujeito que se envolve no trabalho não é outro senão aquele que tem também uma vida fora do trabalho,

é o mesmo corpo que enfrenta, experimenta-se, forma-se, gasta-se em todas as situações da vida social. (...) toda situação de trabalho supõe (...) arbitragens, ponderações, critérios, portanto, engajamento. (...) Essa situação é imersão num universo de valores (SCHWARTZ, 1996).

Durante o período que passamos na escola, houve um dia em que uma professora, enquanto organizava as mochilas dos alunos no fundo da classe, relatou em um tom de desabafo que tinha tanta 'coisa da escola' para entregar que se sentia revoltada quando pensava nisso. O que ela define como coisas da escola é o conjunto de todo o trabalho que ela precisa fazer em casa, o diário de classe, atividades a elaborar, planilhas com as notas dos alunos para entregar, entre outros. Ela relata momentos em que é preciso escolher entre realizar o trabalho ou conviver com as filhas, escolha que lhe é custosa, lhe causa sofrimento. "... quando lembro desse tanto de coisa... Minhas filhas chegam perto de mim, eu empurro pra lá..." (Depoimento da Professora). Relata que não tem conseguido acompanhar a educação das filhas como gostaria, não tem conseguido acompanhar a adaptação de uma das filhas na nova escola, o que a faz sofrer. Ainda sobre o trabalho que precisa fazer em casa, em outro momento a professora aponta



como cria, nessa entidade enigmática chamada “corpo-si”, formas de existir no trabalho:

Eu estou devendo tanta coisa dessa escola... Mas estou numa fase assim, teve uma época que eu estava muito mal, num período difícil. Nessa época eu não dormia e nem meu intestino funcionava. Agora eu estou cheia de coisa pra fazer, dá 10 horas da noite eu sinto um sono que eu não agüento, e meu intestino funciona direitinho. [...] Eu fico me perguntando se não foi esse o jeito que eu achei de ser feliz, sabe?

A maneira como as professoras lidam com essa carga de trabalho a realizar em casa é sempre singular, embora o sentimento predominante entre as professoras que participaram da pesquisa seja o de angústia diante dessas tarefas. Há uma sensação de que esse tempo está sendo ‘roubado’ de outras atividades, como cuidar da família, o próprio repouso, enfim.

Apesar de consumir a maior parte do tempo diário, a maioria esmagadora dos que laboram não sente o tempo de trabalho como tempo de vida próprio, mas como tempo morto e vazio, arrebatado à vida como num pesadelo. Do ponto de vista do espaço e do tempo capitalista, inversamente, o tempo livre dos trabalhadores é tempo vazio e de nenhuma serventia (MACEDO, 1999 - tradução).

A professora Luiza estabelece outra relação com esse trabalho, embora também aponte para a quantidade de trabalho que leva para casa:

Pesquisadora: tem muito trabalho pra ser feito em casa?

Professora: Eu trabalho mais em casa do que na própria escola. Porque na escola você vai dar a sua aula, você tem exercício pra corrigir, você tem que dar orientação pro aluno, escutar o aluno, ele tem que ouvir o professor... mas nós temos que trabalhar muito em casa, né?! E muito mesmo!

Pesquisadora: Que tipo de trabalho, que tipo de coisa você leva pra fazer em casa?

Professora: [...] é lançamento de diário, lançamento de “para-casa”, elaboração de prova... é você estudando o próprio conteúdo, com o seu livro... é você elaborando estratégias de trabalho, recursos, corrigindo os trabalhos... É, enfim, não para, né?! Isso não mudou nunca. [...] Quando eu tinha uma sala só, [...] eu trabalhava muito. Mas com a mudança de área nós dominamos mais o conteúdo, mas de qualquer forma a gente está mais por dentro, então aumentou.

Pesquisadora: aumentou quantidade?

Professora: Ah é. Só ontem eu entreguei oito envelopes de prova. Agora você imagina, você elabora e depois tem as correções. Eu elaboro... na primeira etapa eu elaborei quatro, na segunda etapa elaborei cinco...

Essa tranqüilidade com que lida com essa carga de trabalho feito em casa, no caso da professora Luiza, está articulada à forma como a professora se vê no exercício da docência, à forma como ela se relaciona com esse trabalho, aos valores que perpassam o exercício de sua atividade de trabalho:

*...nunca tive alguma coisa [...] de ficar questionando 'porque que eu estou aqui?', sabe?! E hoje eu te falo que... eu uso uma reflexão muito profunda. [...] Se depois eu ficar doente, o quê que eu vou aproveitar? [...] [eu estou] fazendo o que quero, o que eu gosto. Quando você tem uma empatia muito grande com os alunos, você recebe os alunos, é o que eu estou sentindo aqui na escola. O que esses meninos estão passando pra mim, aquela motivação nas aulas, isso me faz cada vez mais melhorar no meu conteúdo, na minha postura, no meu desenvolvimento. [...] Então eu acho que estou na profissão certa, eu queria estar trabalhando pelo social, e porque trabalhar com crianças é muito bonito. Tem um retorno muito grande (Professora Luiza).*

Durante o tempo em que permanecemos na sala da professora Ana, observando suas aulas, foi possível perceber que ela passava a maior parte do tempo corrigindo atividades com os alunos e, a partir das correções, fazendo revisões e explicando conteúdos. A impressão que passava era justamente de que todo o conteúdo era dado como lição de casa para depois ser socializado em sala. Até que no dia 26 de setembro de 2008, enquanto os alunos estavam na aula de Educação Física, a professora nos pergunta se já observamos que ela passa o tempo todo corrigindo atividades. Respondemos de maneira afirmativa e perguntamos o motivo pelo qual ela conduz suas aulas dessa forma. Então a professora explica que foi a forma que ela encontrou para conciliar o que a escola exige que seja feito e o que ela acredita que seja importante fazer. A grade de conteúdos é muito extensa, o volume de atividades e de conteúdos a se trabalhar é muito grande. Além de existir uma apostila com atividades que devem ser feitas em casa. A professora destaca que a escola não dá ênfase à socialização do dever de casa, que a recomendação que as professoras recebem é de fazer uma correção breve. No entanto a professora acha importante que os alunos possam participar ativamente da correção, pois, segundo ela, é onde eles têm a oportunidade de expressar suas dúvidas e esclarecê-las. Há um embate entre as normas antecedentes e os valores que a professora traz consigo. As normas dão conta de que toda atividade enviada para casa deve ser

socializada em sala, mas que isso deve ser feito de forma breve, sem comprometer o desenvolvimento das aulas. Para a professora, realizar essa correção de forma breve, apontando as respostas corretas e não permitindo que os alunos problematizem em torno delas, seria como mutilar o processo de ensino-aprendizagem, seria como roubar aos alunos uma parte do direito de serem sujeitos de sua aprendizagem colocando questões que poderiam orientar os rumos desse processo. Então a professora opta por enviar para casa as atividades da apostila e também os conteúdos do livro didático, de forma que os alunos realizam em casa uma primeira leitura dos conteúdos que serão trabalhados, levantando suas dúvidas, e já realizam as atividades propostas em cada capítulo do livro. Quando retornam à sala, a professora faz uma nova leitura do conteúdo, esclarece as dúvidas que os alunos apresentam e explica o conteúdo com mais detalhes enquanto corrige as atividades.

Diferente do modelo habitual em que vemos aulas mais expositivas e atividades para se realizarem em casa ou como revisão do conteúdo, a professora Ana inverte essa ordem, enviando a leitura do conteúdo e as atividades para serem realizados em casa e construindo suas aulas a partir das correções de atividades e das dúvidas dos alunos. A professora destaca que não tem tempo de fazer um trabalho como gostaria de fazer, de explicar o conteúdo com a profundidade que ela acredita que seja necessária. Chama a atenção, ainda, para aquele que considera ser o ponto positivo de tudo isso: o desenvolvimento de um certo auto-didatismo nos alunos. Ela explica que, como não tem tempo de aprofundar muito as explicações, estimula que os alunos realizem pesquisas sobre os temas estudados, que busquem outras fontes para esclarecer dúvidas e agregar novas informações.

Vemos como o engajamento da professora em realizar um bom trabalho é algo que foge completamente ao campo das prescrições. Esse empenho em buscar novas formas de gerir sua atividade em sala de aula é algo que lhe é pessoal, que não se poderia pré-determinar ou lhe recomendar. É algo motivado pela importância que a professora atribui à participação do aluno

no processo ensino-aprendizagem, ao seu papel de sujeito na construção do seu próprio conhecimento, para ela o seu próprio papel consiste em mediar, estimular, desenvolver no aluno o desejo de aprender, e não em transmitir um conhecimento pronto, acabado.

eu também não vou ficar sendo refratária, dando murro em ponta de facas. O jeito é procurar se adaptar, procurar fazer uma alquimia. [...] eu não vou ficar brigando com o sistema. *Eu vou procurar, dentro do sistema, fazer o que eu posso... da melhor maneira pr'aquilo ficar bom, ficar prazeroso.* [...] *Uai! Eu uso todo o meu know-how, uai, toda a minha bagagem, todas as armas que eu tenho pra fazer ficar legal, pra seduzir a garotada, pra instigar o interesse.* Assim, a gente sabe que esses instrumentos sozinhos, eles são uma parafernália muito flácida. A gente tem um papel fundamental. Entendeu? Se você entra de qualquer jeito, flácida também, sem vontade, sem colocar aquela pimentinha que a gente tem o dom de colocar, você pode pegar o material mais completo, o melhor do mundo e ainda fica ruim. *Agora, o que me angustia é a quantidade de material, é... alguns... paradigmas estranhos.* Por exemplo: tem que dar uma quantidade enorme de "para-casa", e que eu *já ouvi várias vezes que o importante no "para-casa" não é a correção. Não é a correção. O importante do "para-casa" é o menino fazer, e que a correção de "para-casa" pode ser feita de qualquer jeito aqui, não pode demorar muito, você não pode abrir muito para socialização.* Tem que ir corrigindo rapidinho, passando pro da frente, passando pro da frente. Eu acho isso um horror. *Eu não consigo fazer isso. Isso é uma das coisas que eu não posso fazer.* Por mais que eu tente entrar no esquema da instituição eu não consigo, *porque isso não faz parte de mim* [ênfatisa essa última parte]. Eu não sei, por exemplo, dar um "para-casa" desafiador e chegar aqui e não fazer uma socialização adequada. (Professora Ana).

A professora aponta para as renormalizações que realiza no desenvolvimento de sua atividade. Ela não segue de maneira acrítica as normas colocadas pela escola, mas se re-apropria delas na realização de seu trabalho. Ela faz um uso de si que é em alguma medida dramático, que se desenvolve no embate entre o que lhe é pedido e o que ela acredita dever fazer, aquilo que vale para ela. Destaca a importância da bagagem que traz consigo, acumulada em sua experiência, "eu uso o meu know-how", como elemento que lhe permite realizar essas renormalizações.

Porque se você for seguir as normas da escola, aquele quadro [o quadro que traz a distribuição das horas-aula]. [...] Aí se o professor trabalha atrelado a essas burocracias, eu acho que ele não consegue atender nada direito, não. *E o trabalho? E a experiência?* Agora, tem coisas que você não consegue fugir... [...] Eu tinha que ter um tempo de parar, ir pro quadro. Aqui eu dou conta de dar essas pinceladas de vez em quando, quando deveria ser todo dia uma pinceladinha de

*uma coisa, e outra, e outra, e volta, retoma... [...] Isso estava mexendo com meu brio! Agora não... Eu faço o que é possível, dentro do que eu sei, e dentro do que a instituição me permite... Dou os exercícios de "para-casa"... [...] Eu vou inventando! (Professora Ana).*

A professora Ana, diante de uma situação que lhe causava sofrimento, que 'mexia com seu brio', instaura uma normatividade própria ao seu trabalho. Cria uma maneira de existir nesse trabalho a partir de invenções que vai realizando em seu cotidiano, 'eu vou inventando!'. Invenção que, segundo Soares (2007), exige tateio, experimentação, problematização do cotidiano. A professora constrói a si própria e o seu meio de trabalho.

Em todos os relatos e observações colocadas no corpo desse texto é possível perceber valores operando na atividade de trabalho dessas professoras, incidindo sobre a forma como lidam com as normas antecedentes, com os saberes sistematizados, com os saberes da experiência. Definindo a forma como armazenam essas experiências em seu patrimônio pessoal. É a ocorrência daquele que Schwartz (1998) trata como o quinto ingrediente da competência industriosa, a recorrência do quarto ingrediente sobre os demais.

Todas as professoras envolvidas na pesquisa, ao se engajarem na realização de seu trabalho, vão construindo a si próprias e também o que seja seu meio de trabalho. Elas instauram uma normatividade que lhes é própria, singular. Se reinventam diante de situações que constroem, não se rendendo às normas que lhes são colocadas externamente. O seu trabalho acontece no plano do vivido, e traz as marcas dessa normatividade que caracteriza o ser humano (Cf. CANGUILHEM, 2002). É justamente essa capacidade de estabelecer normas que impede que o trabalho se traduza em sofrimento. Vemos em diversos momentos da pesquisa que o sofrimento das professoras está ligado a situações em que elas se vêem impedidas de ser sujeitos de suas próprias normas. Um dos momentos em que isso acontece é quando as professoras se vêem diante da sensação de trabalhar sozinhas, de realizar um trabalho solitário.

## 6. É UM TRABALHO MUITO SOLITÁRIO

Os ingredientes da competência industriosa, sobre os quais falamos até aqui, não se encontram da mesma forma em todas as pessoas. Algumas serão mais competentes em um determinado registro, outras serão mais competentes em outros registros (Cf. SCHWARTZ, 1998). Estamos então diante daquele que seria o sexto ingrediente da competência, “a competência para gerir e criar sinergias entre individualidades e coletivos de trabalho” (CUNHA, 2005b, 15). Esse sexto ingrediente, relacionado ao trabalho coletivo, é o que vai assegurar a complementaridade ente os diversos ingredientes dos quais já falamos até aqui.

Ao pensarmos sobre o trabalho coletivo nessa escola, nos vemos diante de duas perspectivas: a forma como está organizado o trabalho docente na escola, que não favorece o trabalho coletivo, não o privilegia; e a maneira como se formam o que Schwartz (2007a) chama de “entidades coletivas relativamente pertinentes” – ECRP’s –, coletivos de trabalho de tamanho e forma variáveis, que não se assentam em coletivos predefinidos, mas se constroem no plano da atividade em um determinado momento. As entidades coletivas relativamente pertinentes envolvem pessoas que podem estar em lugares diferentes dentro do organograma da instituição, elas extrapolam esses organogramas, não se prendem aos coletivos formalizados pelas instituições. Constituem-se em espaços em que transitam informações necessárias à solução de um problema, à condução de uma determinada situação. Apresentam contornos variáveis que se reconstróem constantemente em função das pessoas que ali se envolvem (Cf. SCHWARTZ, 2007a).

Essa dupla possibilidade de perspectivas diante da qual nos vemos em relação ao trabalho coletivo na atividade de trabalho docente nessa escola nos remete ao trabalho de Damasceno (2002), que aponta para a

importância das trocas de experiências na gestão de situações complexas do cotidiano escolar. Trocas aqui entendidas muito mais no sentido de partilha de um saber, uma experiência, uma estratégia com o outro, do que efetivamente no sentido de um processo onde os sujeitos ofertem e recebam esses saberes, valores, experiências. Ao mesmo tempo em que o estudo aponta para a importância dessas trocas, mostra como elas vão sendo expurgadas do contexto escolar, inibidas pela forma como o trabalho se organiza nesse espaço.

É um trabalho muito solitário... [...] ele me fez o convite por telefone [...] Veio tudo de novo na minha cabeça! [...] Sabe? Veio aquele fazer do professor solitário... (Professora Júlia).

A fala acima nos aponta bem a maneira como a ausência de oportunidades mais institucionais para o trabalho coletivo é sentida pelas professoras. Júlia havia sido demitida da escola e nos contava como recebeu o convite para voltar a trabalhar ali. Ao receber esse convite, o primeiro aspecto do trabalho docente nessa escola de que ela se lembrou foi a solidão em que ele se desenvolve.

Olha, quando você trabalha em escola particular, você tem o contato com as professoras nas reuniões, que hoje acontecem uma vez por mês. Agora, os contatos com professores que são necessários, eu tenho feito por conta própria, quando eu encontro a professora [...] que preenche as mesmas matérias que eu estou ministrando na parte da tarde, então às vezes ela... eu chego mais cedo pra estar encontrando porque tem que trocar idéias, pra ver o que é que vai fazer [...]. Então, na escola particular você trabalha um pouco sozinha, mas como ficou dividido por áreas, nós temos todo um apoio de coordenação [...] nas avaliações... mas o que você ministra em sala de aula é por sua conta, o que você pode fazer é como nós estamos fazendo, é encontrar uma com a outra, ligar, mandar e-mail... (Professora Luiza).

E é importante percebermos que o trabalho coletivo aqui não é uma ausência sentida somente sob o aspecto de uma possibilidade de diálogo, de interação, o que por si só já seria motivo para que ele acontecesse e fosse estimulado, mas há uma necessidade dele que está ligada a uma regulação do trabalho das professoras. Em uma conversa informal, uma professora nos relatou que a ausência de oportunidades para que trabalhem de forma mais articulada umas com as outras pode interferir na avaliação que os pais dos

alunos realizam sobre o trabalho delas. Por se tratar de uma escola relativamente pequena, não é incomum que os pais de alunos tenham contato entre si, para além do ambiente escolar. Assim, quando uma professora de uma série em um determinado turno avança no conteúdo com sua turma, os pais logo a comparam com a professora da mesma série no outro turno e avaliam negativamente aquela que está 'atrasada' no conteúdo. A professora relata que, se houvesse um tempo previsto pela escola para que esse diálogo entre elas acontecesse, seria mais fácil articular seu trabalho e caminhar com o conteúdo de uma forma um pouco mais ajustada, reduzindo esse desconforto.

Ao mesmo tempo, a fala de Luiza nos leva novamente às renormalizações que ocorrem no âmbito da atividade de trabalho docente na escola. Diante da necessidade de articular seu trabalho com a outra professora que leciona os mesmos conteúdos, Luiza cria estratégias chegando mais cedo, utilizando o correio eletrônico, ou mesmo o telefone. Essas iniciativas nos remetem ao conceito de entidades coletivas relativamente pertinentes. Diante de um problema específico, constitui-se um coletivo de trabalho formado por essas duas professoras, que se utilizam do recurso de que dispuserem a fim de resolver o problema em questão. Elas não trabalham o tempo todo juntas, como a própria professora Luiza ressalta, mas se articulam quando é necessário, criando uma sinergia entre a atividade de trabalho de uma e de outra.

A professora Joana, por sua vez, fala sobre a ausência do trabalho coletivo a partir de sua dificuldade em se apropriar dos aspectos burocráticos do trabalho docente na escola.

Eu já falei com a coordenadora, eu tenho trabalhado muito sozinha  
(Professora Joana).

Considerando que trabalha na escola há pouco tempo, relata que ainda não entendeu bem a estrutura, o funcionamento da escola, e que o diálogo com a professora que lecionava para a mesma série no turno diferente do seu seria



uma oportunidade de aprender com ela a forma como gere as questões burocráticas do trabalho, como o preenchimento do diário de classe. Vemos aqui aquela dimensão do trabalho coletivo que destacamos anteriormente, a possibilidade de criar sinergias entre diferentes competências. A professora Joana sente a falta do domínio de alguns conhecimentos do protocolo, do funcionamento burocrático da escola, conhecimentos que outras professoras já dominam e com os quais poderiam ajudá-la. No entanto não há momentos previstos para essas trocas que as professoras acabam por construir fora de seu expediente de trabalho, e por vezes até fora do local de trabalho, já que acabam preferindo se comunicar por meio eletrônico como o e-mail, que enviam e recebem normalmente de casa.

Há uma ausência que é sentida pelas professoras acerca do trabalho coletivo de forma institucionalizada, mas as entidades coletivas relativamente pertinentes estão o tempo todo se formando na atividade. Como no caso da supervisora que, ao devolver planejamentos para que as professoras elaborassem mais atividades, oferecia também alternativas, sugestões de atividades. É algo que não fazia parte de sua tarefa, pensar alternativas de atividades para as professoras. No entanto, reconhecendo a dificuldade que as professoras pudessem ter em elaborar tantas atividades em prazos que ela considerava tão curtos, num debate com os seus valores opta por elaborar, ela própria, algumas sugestões de atividades e as oferecer às professoras como possibilidades pra aqueles planejamentos. É um trabalho que se dá no coletivo, que escapa às maneiras formais de organizar o trabalho na escola, e que visa resolver um problema específico.

Poderíamos pensar também na professora que se desloca até a sala de outra professora e lhe interroga sobre as questões que elaborou para uma determinada prova. A professora questionada informa quais foram os conteúdos cobrados e em que profundidade as questões os abordam, possibilitando à colega direcionar melhor o trabalho com a sua turma, abordando nas aulas que antecedem a prova os conteúdos que serão cobrados com mais ênfase. É uma ação que permite à professora, inclusive,

criar alternativas à rigidez dos tempos previstos na grade de conteúdos, já que ela poderá, sabendo quais conteúdos serão demandados em maior escala, re-elaborar a sua atividade de trabalho e estender o tempo da discussão desses conteúdos com os alunos, reduzindo o tempo da discussão de conteúdos que serão cobrados em menor escala.

As entidades coletivas relativamente pertinentes abrigam valores partilhados pelos sujeitos que nela se envolvem, como a professora que concorda em revelar a sua colega o conteúdo da prova, possibilitando que ela realize seu trabalho de uma forma tal que seus alunos possam obter maior rendimento. As duas professoras se envolvem na negociação instantânea de uma informação, movidas pela crença de que a aprendizagem dos alunos é o fundamental naquele momento, deixando a organização institucional do trabalho em segundo plano. Está implicada aí uma solidariedade entre sujeitos que se envolvem em na realização de uma atividade. As professoras sabem que o resultado das avaliações dos alunos é inclusive tomado pela escola como forma de avaliar o trabalho das próprias professoras. Então há, além da preocupação com os alunos, a preocupação com os pares.

Pensar nessa dimensão do trabalho coletivo na escola é pensar na possibilidade, formalmente negada às professoras, de construir sinergias em torno dos diferentes ingredientes da competência que circulam nesse espaço, nas bagagens pessoais de cada sujeito. Ousamos dizer que essa dimensão coletiva, expressa nas entidades coletivas relativamente pertinentes, que perpassa por todo o tempo a atividade de trabalho docente nessa escola seja algo fundamental ao trabalho que ali se desenvolve. É possível que seja justamente a existência desses pequenos coletivos, de forma e duração variáveis, que fazem circular valores e saberes, o que torna possível a realização de um trabalho eficaz no contexto dessa escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 1. AINDA DEBATES POSSÍVEIS

A atividade de trabalho se insere naquela atividade vital, concebida como movimento, como oposição à inércia. Mas a extrapola ao se configurar como resistência “a toda situação de heterodeterminação das normas industriais [...], como atividade socialmente finalizada, melhor até, como ‘atividade imposta’.” (SCHWARTZ, 2004a, 38).

Ao olhar para o trabalho das professoras aqui pesquisadas, tomando como ponto de partida a noção de atividade, nos possibilitou perceber as inúmeras circulações que se processam no espaço dessa atividade de trabalho, que a articulam à atividade em geral dessas professoras. Os valores que operam no trabalho das professoras não estão desvinculados dos valores que as movem na vida cotidiana. Sempre, na atividade de todas as professoras, assim como na atividade de todo trabalhador haverá circulações de valores e de patrimônios.

Como exemplo, podemos pensar na professora que escolhe priorizar a formação ética dos alunos em lugar de focar seu trabalho apenas na transmissão de conteúdos, ela não faz essa opção de uma forma restrita ao interior da escola. Certamente essa preocupação é mais ampla e vem de toda a sua trajetória de vida. Vem da bagagem que ela acumula no “corpo-si”, como podemos ir percebendo no diálogo com ela. Expressa valores que circulam entre o espaço de sua atividade de trabalho e o espaço de sua vida fora da escola. Circulação de valores que constrói nessa professora a consciência e a adesão a uma tarefa que lhe é própria, que não vem de uma determinação colocada pela escola, que é a de uma formação ético-política dos alunos. Tarefa à qual, vale lembrar, Paulo Freire se refere longamente no decorrer de toda a sua obra. Discutir com os alunos um problema de

relacionamento que enfrentam durante o recreio se faz mais importante para a professora, em um determinado momento, do que seguir à risca o que havia sido planejado para aquela aula.

Segundo Schwartz (2004a), fazer análise da atividade de trabalho implica se interessar por todos os usos de si que se fazem nessa atividade, por todas as circulações ali presentes, pelos efeitos das conjunturas, das determinações históricas sobre essa atividade. Olhar para a atividade de trabalho de um grupo de professoras de uma escola privada implicou em olharmos para os usos de si que essas professoras realizam cotidianamente, para os valores e saberes que circulam em sua atividade, para a forma como sua atividade é determinada parcialmente por normas antecedentes e parcialmente por normas que se reconstroem no encontro, sempre singular, com variabilidades inscritas nas situações de trabalho.

Trabalhar é gerir em situação o embate entre todos esses elementos que perpassam a atividade de trabalho. É fazer gestão do embate entre as normas antecedentes da escola e as normas que se re-inventam no fazer cotidiano das professoras, entre as “normas heterodeterminadas e a singularidade do encontro” (SCHWARTZ, 2004a, 43).

Lembramo-nos aqui de uma professora que, discordando da determinação de que os alunos devem realizar as avaliações em apenas cinquenta minutos, opta por permitir que alguns alunos que apresentam mais dificuldade adentrem o recreio realizando as avaliações. Ela assim nos fala de sua escolha: “Menino tem que fazer prova em um horário. [...] Eu vou ficar fazendo isso com ele? Ele não está [...] prestando concurso aqui não. Ele não está aqui pra aprender? E *a hora da prova é uma hora de se aprender*”. Para a professora, mais importante do que garantir que o aluno faça a prova em cinquenta minutos, é garantir que ele tenha uma oportunidade de aprendizado também enquanto realiza a prova. Essa opção da professora não é algo aleatório. Não há uma displicência no cumprimento nas normas da escola quando ela opta por permitir que os alunos utilizem

mais tempo. Há, inclusive, uma consonância entre valores da escola e valores da professora nesse momento, no sentido de que tanto a escola quanto a professora se ocupam da formação daquele aluno. Não é possível neutralizar, apagar o espaço dessas escolhas que se fazem o tempo todo no trabalho. Por mais que se tente codificar o trabalho, sempre haverá aí uma dimensão que escapa a toda tentativa de racionalização.

O exemplo acima, assim como todas as outras situações de trabalho evocadas ao longo desse texto, nos remetem às dramáticas dos usos de si que fazem essas professoras em sua atividade de trabalho. Cada escolha realizada é resultado de uma negociação complexa entre aquilo que é pessoal, singular de cada professora, e aquilo que é da escola. O trabalho das professoras é síntese de saberes singulares acumulados ao longo de sua experiência, saberes constituídos nas disciplinas escolares, saberes referentes às normas e procedimentos padronizados pela escola.

Um aspecto interessante observado no decorrer da atividade de trabalho dessas professoras, e que desejamos ressaltar aqui, diz respeito ao 'momento oportuno' para se colocar questões, mudar a direção de uma atividade, propor uma estratégia diferenciada. Quando as professoras foram questionadas sobre os motivos que as levavam a re-elaborar o que seja a sua atividade em sala de aula, na maior parte das vezes a resposta girava em torno de algo como "é preciso que o aluno aprenda", "se eu fizesse como estava no planejamento eles não aprenderiam", "daquele jeito não iria dar certo". Interrogadas sobre o que as levava a essa certeza, falavam da experiência de trabalho, de uma intuição, ou mesmo da dificuldade de explicar de onde vinha tanta certeza sobre o caminho a tomar. No entanto, por mais difícil que fosse verbalizar os motivos que levavam a escolher esse ou aquele caminho, as professoras sempre demonstraram uma preocupação com o outro envolvido na relação educativa. Havia um cuidado em não descuidar do aluno, que nos remete a essa passagem em que Schwartz (2002a) dialoga com Platão:

*“Não há marcadores, sinais mais ou menos gerais para avisar o artesão ou o profissional da ocorrência da oportunidade. Portanto, o operário não deve deixar sua obra a não ser que consiga detectar os sinais locais que indicam ter chegado o momento para tanto: Se deixarmos passar o momento de fazer uma coisa, perdemo-la... A obra não espera a comodidade do operário e o operário não deve deixar sua obra, como se fosse um simples passatempo<sup>21</sup>” (pág. 129).*

Nesse sentido, Schwartz (2004a) nos convida a pensarmos sobre os conceitos de eficácia e eficiência. A eficácia vista sob o aspecto de “valores sem dimensão” (pág. 48), algo ligado aos resultados que se deseja obter, como a questão da formação ética do aluno, ou a aprendizagem em um momento específico. Como mensurar o sucesso ou não de uma formação voltada para questões éticas? Como mensurar o que o aluno está aprendendo especificamente no momento em que realiza uma avaliação? A eficiência como algo ligado a uma “economia de insumos” (pág. 48), algo que se apresenta quase sempre sob um aspecto de valores dimensionáveis que podem se transformar em dados. Somos levados aqui a pensar no trabalho das professoras se desenvolvendo em meio a uma nota média que seus alunos devem obter, a um sistema informatizado que determina prazos (se as notas não forem registradas ali em dez dias, as professoras deverão justificar a demora), a uma grade de conteúdos que normatiza e constrange os tempos de sua atividade, a muitas normas antecedentes que têm também origem no custo, que são “muito pra entender a receita, pra saber com o que [a escola] está gastando”, nas palavras da antiga diretora pedagógica.

A lógica da relação entre esses dois conceitos não é unilateral. Nem a eficácia se submete totalmente à eficiência, e nem o contrário. A atividade de trabalho das professoras “de uma certa maneira, [...] sempre exprime o resultado de uma negociação de negociações” (SCHWARTZ, 2004a, 47). É resultado de uma negociação complexa entre essas duas dimensões, feita naquelas dramáticas dos usos de si que fazem as professoras, que traz possibilidades diferentes de ação. As professoras fazem gestão das normas, protocolos, materiais didáticos disponíveis, variabilidades, em função

---

<sup>21</sup> Grifo do autor.

daqueles valores sem dimensão que orientam sua atividade, como a importância que atribuem a solucionar um problema colocado pela turma, o possibilitar que o aluno adquira segurança para se expressar diante dos colegas, a formação ética dos alunos, possibilitar que o aluno dialogue com os demais na correção detalhada de um dever de casa, o desejo de incluir todos os alunos criando atividades variadas que atendam às suas necessidades, tornar a convivência em sala de aula algo prazeroso, entre tantos outros. Ao mesmo tempo, as professoras vêem a possibilidade de atingir tais objetivos fixados no plano dos valores sem dimensão condicionada, parcialmente enquadrada pela existência de um sem número de valores codificados nas normas que regulam seu trabalho: uma nota média a ser alcançada pela turma, o tempo disponível para trabalhar com cada conteúdo, a quantidade de dever de casa a ser enviado, os procedimentos formais (demorados) para a solicitação de materiais complementares para atividades que não estavam previstas, regras sobre sua própria apresentação pessoal, padrões estabelecidos para o relacionamento com os pais de alunos. “Todas as espécies de conflitos, de dialéticas, de hierarquias entre esses dois coeficientes [...] podem, portanto, estruturar as lógicas da atividade” (SCHWARTZ, 2004a, 49).

Durante o desenvolvimento da pesquisa, alguém nos interrogou sobre os resultados alcançados pela escola. Essa questão nos fez pensar. Durante uma entrevista com a atual diretora pedagógica, a interrogamos sobre esses resultados, sobre as formas adotadas pela escola para avaliar a qualidade do ensino.

Nós temos dois projetos. Um de avaliação interna que é o provão [...]. Então, como são seis unidades nós precisamos medir se o que está sendo ensinado pra todas as unidades está sendo aprendido no mesmo nível. *É claro que em se tratando de unidades diferentes, alunos diferentes, intervenções diferentes e com professores diferentes, isso vai alterar. Claro! Mas aí a gente precisa monitorar: alterar em quanto? E investigar porque esse está mais e porque o outro está menos.* Então é uma avaliação que é elaborada por supervisores [...], eles não estão dentro de sala de aula, [...] e então ela é aplicada também por pessoas externas, tudo corrigido externo. Mas é elaborada aqui pela supervisão [da escola]. [...] [Há também a avaliação] externa que a gente começou o ano passado [...], é uma empresa [...] que faz esse tipo de avaliação e mostra a escola

comparando-a com outras escolas particulares do município de Belo Horizonte, de Minas e etc. E tem os resultados, resultado de vestibulares e resultado do ENEM, [...] outro instrumento importantíssimo pra gente avaliar a qualidade do ensino [e destaca que a escola vem obtendo bons índices de aprovação nessas avaliações] (Diretora Pedagógica, 2009).

Vemos que a escola se vale daquilo que é quantificável, mensurável para avaliar os resultados obtidos. E não há, de nossa parte, juízo de valor ao fazer essa observação. Vemos também, na parte que destacamos na fala da diretora, a percepção de que esses resultados podem ser variáveis em função de diversos elementos e de diferenças de contexto no processo ensino-aprendizagem. Os resultados alcançados em salas de aulas diferentes, com professores e alunos diferentes, serão sempre diferentes. Para a escola, apesar dessa consciência de que haverão resultados diferentes, não estão claras as causas dessas diferenças.

Destacamos, então, que a compreensão do trabalho docente nessa perspectiva da atividade, como local de encontros sempre singulares, considerando-se aí a diversidade de elementos que o compõem, possibilita pensar na diversidade de resultados obtidos. A constatação por parte da escola de que esses resultados são positivos, ao nosso ver, valida junto à própria escola todas essas renormalizações, re-invenções, re-elaborações, todos esses usos de si que fazem essas professoras e todos os demais professores da escola. Ousamos sugerir, inclusive, que os resultados obtidos só são positivos, só alcançam os objetivos colocados pela escola, porque os trabalhadores que ali se engajam renormalizam o tempo todo o que seja a sua atividade de trabalho. Como Schwartz nos alerta em diversas passagens de seus textos, e como as próprias professoras afirmam o tempo todo em seu trabalho, o cumprimento cego dos protocolos certamente conduziria a resultados desastrosos. É o risco para o qual nos alerta um depoimento colhido ao longo da pesquisa:

[seguir de maneira acrítica as normas] *É um risco, e é uma coisa muito complicada* porque olha pra você ver, pro professor ter esse bom senso também, é... [...] anos de maturidade [...]. Porque no início você chega e coloca pra ele [para o professor que chega à escola] com carisma: *olha, tenha bom senso, nem receita você segue*. Às vezes



...você vai fazer um pão de ló, se você seguir aquela receita do jeito que está, o pão de ló precisa de doze ovos, se você coloca oito... porque na receita está oito. Na maioria das receitas de pão de ló está lá, oito ovos, mas a minha avó falava que se você coloca oito ovos no pão de ló, a massa fica... como que eu posso falar... ela fica pegajosa[...]... pro pão de ló ficar soltinho, fofinho, tem que ser doze ovos, mas não está lá. Entendeu? Mas pra eu chegar a saber que tem que ser doze ovos, eu tenho que ter quebrado a cabeça...

Ou como coloca outra professora:

*...realmente não dá pra fazer e tem que seguir o instinto, então é o que eu faço na minha sala, eu sigo meu instinto como professora.*

A atividade de trabalho dessas professoras é "o ponto de cruzamento de um vaivém entre o conteúdos desses dois coeficientes [eficácia e eficiência]" (SCHWARTZ, 2004a, 50), num terreno em que os diferentes parceiros envolvidos nessa atividade não possuem as mesmas experiências e nem detêm as mesmas condições hierárquicas para colocar em prática esses coeficientes. O que resulta em constantes negociações de eficácias, dramáticas dos usos de si, sempre mediadas por valores, saberes, patrimônios que circulam na articulação entre a atividade de trabalho e a vida dessas professoras.

Tanto a ergonomia da atividade quanto a abordagem ergológica, nos convocam a conhecer o trabalho para transformá-lo. Ao evidenciar as dramáticas dos usos de si que fazem as professoras dessa escola, desejamos ampliar as possibilidades de diálogos em torno de seu fazer, dentro e fora da escola. Apurar o olhar sobre essas dramáticas, mostrando a riqueza das invenções cotidianas que fazem as professoras no desenvolvimento de sua atividade de trabalho.

Haveria ainda inúmeras questões a tratar em torno desse mesmo objeto, mas acreditamos que os aspectos aqui discutidos ou apenas enunciados possam suscitar tantas outras questões possíveis, outros olhares, outros diálogos em torno dessa atividade de trabalho. Que nosso estudo seja um convite a quem deseja conhecer a atividade de trabalho humano, a se

aproximar do trabalho dessas professoras e de outras tantas que se engajam na docência nesse campo do ensino privado.

## **2. DIÁLOGOS COM O PROJETO DE FORMAÇÃO E PRODUÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Como enunciamos na introdução desse trabalho, nossa pesquisa contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES – ao inserir-se no Projeto de Formação e Produção Científica e Tecnológica na Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – um projeto em parceria. A inserção da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais no projeto deu-se, entre outros aspectos, pela via da discussão amplamente realizada em seu Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação – NETE, sobre os saberes dos trabalhadores e sobre aspectos da formação de trabalhadores. Foi nesse sentido que nossa pesquisa também se inseriu no projeto, buscando proporcionar algumas contribuições. Pontuamos aqui, algumas reflexões nesse sentido.

Após havermos discutido o trabalho pela perspectiva da atividade, considerando vários elementos de que ele se compõe, chamamos a atenção para a necessidade de incorporação dessa discussão aos cursos de formação de professores. De acordo com Tardif (2000) o modelo aplicacionista institucionalizado na formação de professores “através de todo o sistema de práticas e carreiras universitárias” está apoiado em disciplinas constituídas e saberes proposicionais que, na maioria das vezes, não são bem aplicáveis no cotidiano desses professores. Segundo o autor, o professor aprende seu ofício na confrontação com as situações de trabalho, por isso é necessário

tomá-lo como parceiro na pesquisa sobre seus próprios saberes bem como na formação dos novos professores.

Assim como nenhuma prescrição acerca do trabalho consegue encerrar todas as dimensões do trabalho real, também a lógica disciplinar que rege os cursos de formação não pode contemplar efetivamente os saberes da experiência dos trabalhadores. Para aproximar os novos professores do que sejam esses saberes, Tardif (2000) sugere que as pesquisas sobre os saberes da experiência dos professores sejam incorporadas aos cursos de formação de professores. Estudos como o que realizamos, ao evidenciar esses saberes, os valores e as competências que circulam na atividade de trabalho docente, podem oferecer uma rica contribuição nesse sentido.

Ampliando a discussão, destacamos que todo trabalhador constrói, ao longo de sua história, inúmeros saberes que, assim como os saberes dos professores, são também temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados. Saberes que precisam encontrar lugar no cerne dos cursos de formação profissional, trazendo uma nova compreensão sobre o trabalho, considerando-o em todos os aspectos que o compõem.

Considerando que esses saberes possam se construir mesmo antes do efetivo exercício de uma profissão, já que estão ligados a toda a história de vida daquele que trabalha, é importante pensar que o aluno dos cursos de formação profissional é alguém que traz consigo saberes diversos, e que a maneira como ele se relaciona com os saberes acadêmicos, disciplinares, é permeada por esses saberes da experiência. Se lançarmos um olhar sobre os alunos que acorrem à Educação de Jovens e Adultos – EJA, ou os alunos dos cursos de formação profissional que já exerçam uma profissão (mesmo que diferente daquela para a qual buscam formação), essa relação ficará ainda mais evidente, visto que esses alunos trazem então saberes acumulados nessas experiências de trabalho, além daqueles acumulados nas experiências de vida em geral, e que esses saberes, esse patrimônio pessoal circulam por todas as atividades que ele venha a desenvolver.

Miguel Arroyo, em seminário realizado no âmbito desse projeto<sup>22</sup>, fez questão de assim orientar sua fala:

Em que sentido essa articulação entre EJA e profissionalização poderá ajudar para configurar a EJA? Em que sentido? No sentido, no meu entender, em que quando falamos em profissionalização estamos destacando uma dimensão dos jovens e adultos, que não pode ser esquecida e que é fundamental: trabalhadores. Normalmente, quando se pensa na educação de jovens e adultos, não se pensa neles como trabalhadores. [...] A história tem mostrado, e mostra a cada dia, em sala de aula que se trata de jovens e adultos trabalhadores. E que um dos pontos que seria importantíssimo nessa vinculação entre EJA e profissionalização [...] é a condição desses jovens e adultos trabalhadores (Miguel Arroyo – Informação Verbal).

É fundamental trazer para o interior dos cursos de formação profissional e dos cursos de EJA a discussão sobre o trabalho e sobre os sujeitos que trabalham. É preciso lançar um novo olhar sobre o trabalho, compreender as dimensões que estão nele implicadas, discutir essas questões com aqueles a quem formamos. Talvez assim possamos contribuir na transformação da EJA e da formação profissional, aproximando-nos dessa necessidade colocada por Miguel Arroyo. “É necessário, no meu entender também, que [a articulação proposta no projeto entre esses dois campos] seja um repensar esses dois campos, que a EJA saia repensada e a Formação Profissional saia também repensada”.

### **3. POR FIM, O QUE FICA DO CAMINHO PERCORRIDO**

Ir ao encontro do trabalho das professoras do Ensino Fundamental de uma escola privada, compreendendo-o a partir do ponto de vista da atividade,

---

<sup>22</sup> Seminário Currículo Integrado: Desafios em Educação Profissional e em Educação Tecnológica, realizado nos dias 29 e 30 de novembro de 2007, no Centro Federal de Educação e Formação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG.

representou para mim a saída de uma posição confortável no interior da academia, a passagem ao desconforto intelectual, de que fala Schwartz, ao encontrarmos tantas experiências, tantos saberes, tantos valores, em um terreno em que nada é permanente. O trabalho se transforma o tempo todo! A rigidez dos conceitos científicos cede lugar a um constante processo de reconstrução, de descoberta de uma atividade de trabalho.

Descoberta que foi, ao mesmo tempo, descoberta de mim mesma. Descoberta dos meus limites, das minhas potencialidades, das minhas angústias ao olhar para o trabalho, esse desconhecido tão presente em minha vida. Muitas vezes eu quis voltar para o conforto e a segurança da academia, fugir daquele emaranhado de dados que eu tinha em mãos e com os quais tinha a impressão de não saber bem o que fazer. Ainda bem que a curiosidade epistemológica, da qual fala Paulo Freire, falou mais alto.

Compreendi que, muito mais do que uma proposta metodológica, a abordagem ergológica é uma forma de ver o trabalho, uma forma de vivê-lo no encontro com aqueles que o realizam. Uma forma desconfortável, é verdade, mas que instiga e convida a ir mais além, a buscar o que se esconde depois do próximo gesto, da próxima palavra, do próximo encontro com tantas dimensões desse mesmo complexo objeto.

Os diálogos desenvolvidos no decorrer dessa pesquisa, com autores amigos, próximos de mim, com aqueles autores de quem só conheço os escritos, com aqueles que são autores de atividades e histórias tão ricas, ficam inscritos em mim. Ficam acumulados nessa bagagem pessoal, nesse patrimônio individual que levo dessa caminhada para outras tantas, tão belas quanto, que ainda virão. Desse percurso, fica em mim a sensação de que não acabou. A sensação de que é um caminho apenas iniciado em alguns poucos passos, e do qual ainda há muito o que percorrer.

**REFERÊNCIAS**

ALVES, Wanderson F. *A formação contínua e a batalha do trabalho real: um estudo a partir dos professores da escola pública de Ensino Médio*. 2009. 343f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNADER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1996.

ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elza. Trabalho Docente: mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. *Educação e Linguagem*, n. 15, p.60-81, jan/jul. 2007.

CANGUILHEM, Georges. Meio e Normas do Homem no Trabalho. *Proposições*, Campinas, vol.12, p.109-121, jul-nov. 2001.

\_\_\_\_\_. *O normal e o Patológico*. 6.ed.rev. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2007.

CARVALHO, Janete M.; SIMÕES, Regina H. S. Identidade e Profissionalização Docente: um retrato a partir dos periódicos nacionais. In: ANDRÉ, Marli (org.). *Formação de Professores no Brasil (1990-1998)*. p.158-204. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.

CASTRO, Cláudio de Moura. *Ensino de Massa: do artesanato a revolução industrial*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: [www.iea.usp.br/observatorios/educacao](http://www.iea.usp.br/observatorios/educacao) - Acesso em: 01/10/2007.

CLOT, Yves. *A Função Psicológica do Trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. La méthode du sosie: clinique et langage. In: CLOT, Yves. *Le travail sans l'homme: pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. P. 179-181. Paris: La Découverte, 1998.

CUNHA, Daisy Moreira; ALVES, Vanessa Aparecida. Conflitos de valores e atividade docente no setor privado. *Extra-Classe: Revista de Trabalho e Educação*. Belo Horizonte, Ano1, nº1, vol.2, agosto 2008.

CUNHA, Daisy Moreira. *Atividade Humana e a Produção de Saberes no Trabalho Docente*. Belo Horizonte, 2005a. (Mimeo).

\_\_\_\_\_. Introdução. In: CUNHA, Daisy Moreira (org). *Trabalho: minas de saberes e valores*. Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, 2007.

\_\_\_\_\_. *Saberes, Qualificações e Competências: Qualidades Humanas na Atividade de Trabalho*. In: ANPED, 28ª Reunião Anual, GT 09 Trabalho e Educação. CD-Rom. Caxambu, 2005b.

DAMASCENO, Áurea Regina. *Da Formação no Corredor ao Corredor da Formação: a troca de experiências como alternativa para a gestão dos dilemas e desafios da prática pedagógica de professores de língua portuguesa*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

DIAS, Deise de Souza. *Trabalho Docente no Ensino Fundamental: a tessitura de saberes numa perspectiva ergológica*. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

FAÏTA, Daniel; VIEIRA, Marcos. Reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. *DELTA*, São Paulo, v. 19, n. 1, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502003000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502003000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 26 Abr 2007.

FAÏTA, Daniel. Análise das Práticas Linguageiras e Situações de Trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez e FAÏTA, Daniel. *Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Análise Dialógica da Atividade Profissional*. Rio de Janeiro: Imprinta Express Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GOMES, Luciana. *Trabalho Multifacetado de Professores/as: A Saúde Entre Limites*. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciências na Área de Saúde Pública). Escola Nacional de Saúde Pública – ENSP, Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ, São Paulo, 2002.

GUÉRIN, François; [et all.]. *Compreender o Trabalho para Transformá-lo: a prática da ergonomia*. São Paulo: Edgard Blücher: Fundação Vanzolini, 2001.

HISTÓRIA DA ESCOLA. Documento institucional, disponível na intranet da escola pesquisada, acessado em novembro de 2005. Belo Horizonte, 2005. (Mimeo).

INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS TRANSDISCIPLINARES - IEAT. *Dossiê Ives Schwartz*. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. (mimeo).

LIMA, Francisco Antunes. *Introdução à análise ergonômica do trabalho*. Belo Horizonte, 1992. (mimeo).

MACEDO, José Marcos (trad.). A expropriação do tempo: pobreza do tempo e aceleração da cultura non-stop. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 3 de janeiro de 1999.

MASSI, Cosme Damião Bastos. *Ensino Estruturado*. Educacional - a internet na educação, 2006. Disponível em: [http://www.educacional.com.br/articulas/outrosEducacao\\_artigo.asp?artigo=artigo0031](http://www.educacional.com.br/articulas/outrosEducacao_artigo.asp?artigo=artigo0031) - Acesso em: 01/10/2007.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: Entre Saberes e Práticas. *Educação e Sociedade*. Campinas, Ano XXII, nº.74, p.121-142, Abril/2001.

MONTMOLLIN, Maurice. *Ergonomia: conceptos y métodos*. Pp 69-78. Madrid: Editorial Complutense S. A . 1998.

PROPOSTA PEDAGÓGICA. Documento institucional, disponível na intranet da escola pesquisada, acessado em novembro de 2005. Belo Horizonte, 2003. (mimeo).

RABARDEL, Pierre; [et all.]. *Ergonomie: concepts et méthodes*. Toulouse: Octarès Éditions, 2002. 4ème édition.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. *Trabalho e Ergologia: conversa sobre a atividade humana*. (Trad. ATHAYDE, Milton; et all). Niterói, RJ: EdUFF, 2007.

SCHWARTZ, Yves. Anexo ao Capítulo 5: A dimensão coletiva do trabalho e as Entidades Coletivas Relativamente Pertinentes. In: SCHWARTZ, Y. e DURRIVE, L. *Trabalho e Ergologia: conversa sobre a atividade humana*. (Trad. ATHAYDE, Milton; et all). Niterói, RJ: EdUFF, 2007a.

\_\_\_\_\_. Circulações, Dramáticas, Eficácias da Atividade Industrial. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*. São Paulo, Fiocruz, 2 (1), 33-55, 2004a.

\_\_\_\_\_. De l'incorfort intellectuel ou: comment penser les activités humaines. In: Le paradigme ergologique ou le métier de philosophe. Octares éditions, Toulouse, 2000a.

\_\_\_\_\_. Disciplina Epistêmica Disciplina Ergológica - Paidéia e Politéia. *Pró-Posições*, Campinas, vol.13, n• 1 (37) - Jan/abr. 2002a.



\_\_\_\_\_. Ergonomia, Filosofia e Exterritorialidade. In: DANIELLOU, François (org.). *A Ergonomia em Busca de seus Princípios - debates epistemológicos*. São Paulo: Edgard Blucher, 2004b.

\_\_\_\_\_. *O trabalho numa perspectiva filosófica*. In: Seminário Trabalho, Saber, Educação. UFMT, Cuiabá, 2003. (No prelo).

\_\_\_\_\_. Os Ingredientes da Competência: Um Exercício Necessário para uma Questão Insolúvel. *Educação e Sociedade*, Campinas, Ano XIX, nº.65, p.101-139, Dezembro/1998.

\_\_\_\_\_. *Quelles sont les évolutions du champ de la prescription?* In: XXXVII<sup>e</sup> Congrès de la Self, Aix-en-Provence, Septembre 2002b. Disponível em: [www.ergologie.com](http://www.ergologie.com). Acesso em 30/07/2009.

\_\_\_\_\_. Reflexão em torno de um exemplo do trabalho operário. In: SCHWARTZ, Y. e DURRIVE, L.. *Trabalho e Ergologia: conversa sobre a atividade humana*. (Trad. ATHAYDE, Milton; et al.). Niterói, RJ: EdUFF, 2007b.

\_\_\_\_\_. Trabalho e uso de si. *Pró-Posições*, Campinas, vol.1, nº5, julho-2000b.

\_\_\_\_\_. Trabalho e Valor. *Tempo Social, Rev.Sociol. USP*, São Paulo. 8(2): 147-158. Outubro-1996.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A Entrevista na Pesquisa em Educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Auriseane Gomes. *Cartografia da Atividade de Trabalho Docente: invenção/formação em meio às nervuras do real*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente: Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e a Formação Profissional*. 2<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED. Nº13 – Jan/Fev/Mar/Abr. 2000.

TAYLOR, Frederick Winslow. *Princípios da Administração Científica*. São Paulo: Atlas, 1966.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Cadências Escolares, Ritmos Docentes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.25, n.2, PP.87-108. Jul-dez, 1999.

\_\_\_\_\_. *Tempos Enredados: teias da condição professor*. 1998. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1998.

TELLES, Ana Luiza e ALVAREZ, Denise. Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes. In: FIGUEIREDO, Marcelo; [et all]. *Labirintos do Trabalho: Interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

VERMERSCH, Pierre. *L'entretien d'explicitacion*. 3e edition. Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003. [Série Pesquisa em Educação, v.5].

VIEIRA, Marcos Antônio. Autoconfrontação e análise da atividade. In: FIGUEIREDO, Marcelo; [et all.]. *Labirintos do Trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.