

# **A INVISIBILIDADE DO TRABALHO REAL: O TRABALHO DOCENTE E AS CONTRIBUIÇÕES DA ERGONOMIA DA ATIVIDADE**

ALVES, Wanderson Ferreira – UFG

## **Resumo**

Se nós temos interesse pela educação escolar e desejamos que esta realize suas finalidades sociais, é preciso que tenhamos na devida conta o trabalho que individual e coletivamente os docentes desenvolvem nas escolas. Esta questão é o fio condutor das reflexões apresentadas no texto, cujo objetivo é contribuir para uma análise do trabalho docente que considere o ponto de vista da atividade, como costumam dizer os ergonomistas. Trata-se de um texto de natureza teórica, elaborado a partir da contribuição dos estudos e pesquisas na área da educação e das ciências do trabalho, especialmente a ergonomia da atividade. No texto, inicialmente são abordadas algumas heranças das pesquisas sobre o ensino. Em seguida, busca-se o diálogo com a ergonomia da atividade, trazendo seus aportes para levantar indagações e firmar a tese fundamental do presente texto: é preciso considerar o ensino como trabalho, aceder à complexidade das situações laborais e tirar conseqüências delas. Como se poderá acompanhar no texto, a problemática trazida pela noção de *atividade* ocupa aqui um lugar central.

**Palavras chave:** Trabalho docente. Ergonomia. Atividade. Ensino.

# **A INVISIBILIDADE DO TRABALHO REAL: O TRABALHO DOCENTE E AS CONTRIBUIÇÕES DA ERGONOMIA DA ATIVIDADE**

O trabalho do pintor está sob a pintura, assim como a realidade está sob o visível. O trabalho e a realidade são, desse modo, dissimulados pela visibilidade que criam.

Bernard Noël<sup>1</sup>

## **Introdução**

---

<sup>1</sup> Epígrafe de abertura de *Compreender o trabalho para transformá-lo*, de Guérin (2004).

Peço licença ao leitor para iniciar este artigo com uma anotação de cunho biográfico. Em uma conversa com um colega, professor universitário com vasta experiência em formação docente, eu ouvi a queixa de que os docentes das escolas acompanhavam a formação ofertada pelas secretarias de ensino, freqüentavam cursos, módulos, seminários, mas se fossemos ver o que se passava nas escolas, veríamos que suas práticas continuavam as mesmas. Naquele instante, e assim como hoje, julguei estranho que se pudesse pensar a formação do trabalhador – tratava-se de formação continuada – em separado do próprio trabalho que este desenvolve. Contudo, e é sobre isso que desejo refletir aqui, meu estranhamento era por considerar aquilo como algo sem sentido, não por me defrontar com o conteúdo do que o meu colega dizia.

Eu não me espantava porque tal argumentação não era para mim incomum. Acostumado à leitura de estudos – ergonomia, psicologia do trabalho, etc – que produzem análises bastante minuciosas das situações laborais, percebia ali a mesma dificuldade relatada em tais estudos. Vejamos o que um destacado ergonomista nos conta sobre as práticas habituais das empresas quando se pensa o trabalho e a formação do trabalhador. Ele exemplifica com a questão da saúde e segurança no trabalho:

Há um campo em que isto é particularmente perceptível: o da higiene e segurança no trabalho. O primeiro reflexo quando há ruído é... protetor de ouvido; quando há um risco de acidentes é... formação, etc. [...]. Quando lombalgias ou acidentes de levantamento e manutenção de cargas são observados na empresa, é freqüente que ela faça a demanda de ações de treinamento sobre ‘gestos e posturas’. É o exemplo típico de uma questão – a manutenção – isolada arbitrariamente do resto: ela é habitualmente tratada independentemente da concepção dos locais de trabalho, da pressão do tempo, da imbricação de tarefas, etc.; independentemente mesmo do que preocupa o trabalhador em situação real. De fato, em formação, o trabalhador deve se abstrair disso: esquecer o espaço entulhado, o saco dificilmente acessível atrás da pilastra, as seqüências repetitivas de levantamento e

manutenção de cargas, o prazo a respeitar, a preocupação com o formulário de pedido, etc. Tudo isso está em jogo quando trabalhamos, não pensamos em primeiro lugar em nossa coluna. Devemos nos surpreender que os resultados sejam na maior parte do tempo tão decepcionantes? (DURAFFOURG, 2007, p.59-60)

Para Duraffourg, tudo isso é um modo de ver as pessoas como o problema e ao final da formação, se as práticas não mudaram, os responsáveis estão eleitos.

Como se pode depreender, o que está em questão não são as credenciais acadêmicas e as boas intenções daqueles que promovem algo tão importante como a formação continuada, mas uma perspectiva que ao considerar o trabalhador separa algo que, embora distintos, deve ser pensado em conjunto: o formar e o trabalhar. Em tal perspectiva, talvez por sua enganadora ‘visibilidade’, o trabalho ocupa um lugar menor e resta obscurecido. Isto tem conseqüências de longo alcance, pois compromete em sua própria base iniciativas de mudanças que poderiam ser pertinentes para a melhoria do trabalho realizado na escola e, conseqüentemente, para a qualidade da educação escolar.

Ter na devida conta o trabalho que individual e coletivamente é realizado nas escolas é algo muito importante e, mais que isso, trata-se de uma imperativa necessidade. Esta questão é o fio condutor das reflexões que serão aqui apresentadas, cujo objetivo é contribuir para uma análise do trabalho docente nas escolas que considere o ponto de vista da atividade, como costumam dizer os ergonomistas. Trata-se de um texto de natureza teórica, elaborado a partir da contribuição dos estudos e pesquisas na área da educação e das ciências do trabalho, especialmente da ergonomia da atividade.

No texto a seguir inicialmente retomarei algumas heranças no que diz respeito às pesquisas sobre o ensino, especialmente a matriz mais antiga, a anglo-saxônica. Tal percurso é bastante instrutivo a respeito de algumas miragens existentes em torno do trabalho docente. Em seguida, estabeleço diálogo com a ergonomia da atividade, trazendo seus aportes para levantar indagações e firmar a tese fundamental do presente texto: é preciso considerar o ensino como trabalho, aceder à complexidade das situações laborais e tirar conseqüências delas. Como se poderá acompanhar nas páginas a seguir, a problemática trazida pela noção de *atividade* ocupa aqui um lugar central.

## **Professores, escolas e miragens**

Se considerarmos que os estudos e pesquisas em educação tratam de aspectos tão diversos e gerais como a história das disciplinas escolares, os fundamentos epistêmicos da educação ou a reprodução de assimetrias sociais, faz sentido perguntar pelo que temos acumulado em relação ao próprio exercício profissional do magistério no contexto escolar.

Ao adotarmos essa perspectiva, uma primeira aproximação à questão nos leva a um gênero de pesquisa que, assim nomeada, pode parecer não muito familiar ao Brasil, mas que nos países anglo-saxônicos percorreu todo o século XX. Trata-se da investigação sobre a eficiência do ensino.

### *Em busca do bom professor e de sua maneira de ensinar*

O fio condutor inicial das pesquisas sobre a eficiência do ensino talvez tenha sido a investigação sobre as características dos bons professores, cuja origem é bastante longínqua. Ainda ao fim do séc. XIX, em 1896, H.E. Kratz apresenta um relatório de pesquisa elaborado a partir do questionamento efetuado a 2.411 estudantes no estado de Iowa (EUA) no qual lhes foi demandado que indicassem as características de seus melhores professores. O intuito de Kratz era explicitar as características desses professores e constituir parâmetros comparativos. Os resultados de sua enquete são, de certo modo, curiosos: 87% dos estudantes indicam que a característica mais importante está no fato do professor ser prestativo e, nada menos que 58% indicam a aparência como o mais importante (cf. McNERGNEY, IMIG, 2003).

A pesquisa desenvolvida por Kratz não é uma espécie de inusitada iniciativa de intrépido pesquisador, mas a expressão de uma tendência em determinado momento das ciências da educação: relacionar o ensino e a personalidade do professor. Até meados da década de 1950, aponta Gauthier (2006), a consideração da eficiência do ensino estava correlacionada aos traços da personalidade – o professor amigo, imparcial, acolhedor, etc. – e isto significava para a pesquisa todo um esforço metodológico tendo em vista identificar tais atributos. Sucederam-se numerosos estudos

nessa direção ao passo que a abordagem foi se modificando e, também, os especialistas acadêmicos e diretores de escolas foram chamados a indicar quais seriam as características dos bons professores. Depois, escalas com conceitos passam a ser utilizadas para comparar os professores e, em outro momento, as preocupações se inclinam para os métodos, ou melhor, “para o rendimento dos métodos” (GAUTHIER, 2006, p.46). O caso narrado por Rosenshine é emblemático:

Programa de pesquisa Cooperativa do Ministério da Educação (*Office of Education*), sobre o ensino da leitura na primeira série [...], entre cujos objetivos estava o de determinar qual das várias abordagens de ensino inicial da leitura produz desempenho superior em leitura e em ortografia ao fim do primeiro ano. Quando os resultados de 27 projetos envolvendo 187 salas de aula foram analisados, havia poucas diferenças entre os métodos no tocante às várias medidas desempenho em leitura e em ortografia. Essa ausência de diferenças significativas levou os pesquisadores a concluir que há variáveis outras, que não os métodos, que influenciam o sucesso dos alunos em leitura. (ROSENSHINE, *apud* GAUTHIER, 2006, p. 47)

Em paralelo a esse movimento de síntese e de críticas aos resultados dessas pesquisas, tem início uma mudança de foco: ao longo dos anos 1960 vai-se das percepções de dirigentes e alunos às práticas dos professores, vai-se da preocupação com os métodos ao estudo da ação docente em sala de aula. Essa mudança de foco derivou na emergência do que ficou conhecido como pesquisas do tipo processo-produto.

As mencionadas pesquisas, majoritariamente de base behaviorista, partiam do postulado de que o professor era uma variável fundamental e que devia ser mais bem estudada em seus efeitos sobre os alunos. Há uma mudança de plano analítico sensível aqui, pois se passa cada vez mais a se ter a sala de aula como local de pesquisa, o que até então não era o mais usual, pois antes de 1960 a consideração sistemática das práticas docentes em sala de aula era coisa rara (GAUTHIER, 2006; ALVES, 2010).

Assim, nas pesquisas do tipo processo-produto, muitos dos estudos são trabalhos de campo, mas efetuados com base em uma abordagem quantitativa. Buscava-se analisar o comportamento do professor (processo) e suas implicações na aprendizagem dos alunos (o produto). Em tal projeto, o intuito é identificar o que é eficaz no ensino e fazer uso aplicado desses conhecimentos na formação docente e no aperfeiçoamento das práticas. Essas pesquisas, observa Gauthier (2006), receberam diversas críticas, entre elas está o fato de confundirem a aprendizagem com a memorização e aplicação; bem como foram criticadas por postularem que a frequência de certos comportamentos do professor incidiria sobre o aprendizado dos alunos, quando na verdade talvez o mais importante para a aprendizagem dos alunos seja o nível mais adequado numa situação, isto significa que certos comportamentos do professor podem se repetir poucas vezes e terem grande importância para o processo de aprendizagem.

No contexto anglo-saxônico, especialmente o estadunidense, os anos de 1960 guardam ainda dois aspectos que merecem nota e que se desenvolverão em paralelo ao que foi aqui apresentado. O primeiro diz respeito ao entendimento de que a origem e o contexto social são os fatores determinantes no êxito escolar dos estudantes, cujo disparador nos Estados Unidos foi o hoje famoso relatório Coleman (ver a seção seguinte). O segundo diz respeito a todo um conjunto de pesquisas que, instadas pelas políticas curriculares do período, vão se mobilizar em direção à compreensão da relação entre os professores e os programas de ensino aportados às escolas.

As mudanças acima mencionadas disparam o interesse da comunidade acadêmica pelo estudo dos programas de ensino, mas convém destacar um viés desses estudos e das próprias proposições curriculares: muitos consideravam os professores mais como um empecilho que um recurso, daí o esforço por elaborar “programas à prova de professor” (GAUTHIER, 2006, p.52). Os professores passam a ser vistos como administradores daquilo que foi concebido por outros, como condutores de materiais instrucionais. É oportuno notar que a pesquisa sobre o ensino e a atuação docente já não está no centro das atenções dos pesquisadores. Esse cenário se modificará posteriormente com os estudos sobre as *escolas eficazes*? Não exatamente.

*Em busca de escolas eficazes*

As pesquisas sobre as escolas eficazes, conhecidas internacionalmente como *school effectiveness*, tem sua origem nos Estados Unidos e na Inglaterra, em um contexto no qual a escola é questionada frente à sua contribuição para a nação e estudos, como o Relatório Coleman, de 1966, apontavam que variáveis externas (origem social, posição de classe, etc.) eram os determinantes do sucesso escolar, muito mais que o vivido nas escolas<sup>2</sup>. O mencionado relatório integra uma tendência do período – por ex. *Les héritiers*, de Bourdieu e Passeron foi publicado em 1964 – e em resposta a tal linha de argumentação surge o mote de que a escola conta.

O ponto de partida para a construção da contra-argumentação era o seguinte: considerando indicadores educacionais, como escolas situadas em bairros com população socioeconomicamente desfavorecida conseguia êxito nos referidos indicadores? Era preciso conhecer esse diferencial escolar.

Assim, nos anos de 1970 e 1980 essas pesquisas se desenvolvem e se consolidam ao passo que testes, padrões e indicadores se convertem no que Normand (2006) ironicamente denomina de panóplia do paradigma das escolas eficazes. Com o tempo as análises se tornam mais nuançadas via elaboração de novos conceitos, como o de valor ajuntado, que considera variâncias referentes à origem das famílias, variáveis regionais etc. na composição dos indicadores. De todo modo, a ideia era captar o “efeito escola” com base em variáveis como “a atitude dos alunos”, “o clima escolar” e “o comportamento docente”, “a liderança da escola” (NORMAND, 2006, p.35). Mas o que sabemos sobre os resultados desses estudos?

As escolas não são instituições tão simples como gostariam os partidários da perspectiva das escolas eficazes e a realidade do trabalho docente não se presta a esta labilidade dócil. Ainda com base na síntese elaborada por Lessard (2008), mostrarei que esta corrente de pesquisa foi submetida à críticas importantes. Senão vejamos:

1 – primeiramente, uma crítica substantiva está no fato de que a mensuração das performances se faz por uma via redutora da missão da instituição escolar, conformando uma visão minimalista da escola e do tipo *back to basics*;

2 – outro aspecto está no fato de que são os professores que ao fim das contas produzem o essencial dos efeitos sobre a aprendizagem – as escolas como tal não

---

<sup>2</sup> COLEMAN, J. S. et al. *Equality of educational opportunity*. Washington: Office of Education, U.S. 1966.

ensinam aos alunos, ironiza Lessard – e, no entanto, restaram obscurecidos em seu fazer e saber em sala de aula, pois as pesquisas sobre as escolas eficazes sobrevalorizaram variáveis como a direção escolar, o clima etc;

3 – diferentemente que do querem fazer acreditar, cientificamente tais pesquisas não atestam nada de maneira inequívoca. Sim, as características aventadas podem mesmo existir nas escolas, mas tais escolas são as verdadeiras causas das diferenças de aprendizagem? Os dados disponibilizados pelas pesquisas “dizem respeito a um conjunto suficiente de estabelecimentos, e sobre um longo período de tempo, com controle suficiente das variáveis em jogo e suas múltiplas e possíveis interações de modo a tirar conclusões firmes no plano do conjunto?” (idem, p.44);

4 – Os defensores de tal corrente gostariam que a identificação de uma boa gestão e do ensino de qualidade fossem os impulsionadores do desempenho dos alunos, mas pode ser que o contrário seja verdadeiro. Isto porque as relações entre eficiência escolar, variáveis contextuais, culturais, qualidade da gestão e ensino estão longe de serem lineares. Com frequência as escolas percebidas como boas envolvem uma massa de alunos motivados e com bom desempenho, são escolas com recursos materiais e financeiros suficientes e são ambicionadas pelos bons professores; assim a moral do conjunto dos atores escolares é elevada e os professores podem se concentrar sobre um ensino exigente e imaginativo. De maneira inversa, nas escolas em situação de dificuldade, o esforço da direção e dos professores é desviado da missão essencial da escola e se volta para o enfrentamento de questões comportamentais, sociais e familiares. Ajunte-se a isso o fato de que ensinar exige muito dos docentes fisicamente, emocionalmente e intelectualmente, o que em situações adversas pode favorecer comportamentos de fuga, defensivos ou de abandono da profissão<sup>3</sup>.

5 – Supondo que fosse possível demonstrar relações causais nesse domínio, a pesquisa até então existente não nos ensina nada sobre a gênese das escolas tidas como performantes e nem mesmo sobre o que as mantém nesse patamar ao longo do tempo, enfim, não se sabe nada sobre o que assegura sua duração.

\*\*\*

---

<sup>3</sup> Estudos que relacionam trabalho e saúde demonstram isso de maneira inequívoca. Cf. Assunção e Oliveira (2009), Clot (2010), Alves (2010), entre outros.



O que permite que o ensino se realize? Em surdina, não é outra a questão que reside no que acaba de ser apresentado. Cada pesquisa ao tentar compreender o ensino traz uma resposta a esta indagação. São argumentações de diferentes gêneros: trata-se de traços da personalidade, dos métodos, de inovações curriculares, de constituir programas escolares que impeçam a interferência do professor, do clima escolar, da liderança do diretor. Devemos nos espantar que tais gêneros de questões tenham circulado nas pesquisas e alçado ao senso comum?

Talvez a resposta a esta pergunta seja não, pois ainda temos muito a conhecer do ensino como trabalho. O exercício profissional do magistério não é uma sorte de objeto de estudo que vai por si, mesmo que as práticas e o local em que os docentes atuam sejam freqüentados pelos pesquisadores. O paradoxo é apenas aparente.

Se considerarmos certa tradição pedocêntrica<sup>4</sup> nas pesquisas em educação, especialmente na psicologia da educação, bem como se considerarmos que as ciências da educação se constituíram com quase nenhuma interlocução com as ciências do trabalho, talvez, de fato, não devamos nos espantar. Como assinala Saujat, “atualmente, o ensino é, sem dúvida, o trabalho mais estudado, tão grande é o número de pesquisas que lhes são consagradas, mas não sabemos quase nada do ensino como trabalho” (SAUJAT, 2004, p.19). Esforços nessa direção vêm sendo feitos por diversos autores em âmbito nacional e internacional em um debate bastante profícuo<sup>5</sup>.

Na tentativa de contribuir com a discussão do ensino como trabalho, na seção seguinte apresento um pouco do quadro analítico e algumas questões suscitadas pela ergonomia da atividade no que concerne ao professor e a escola.

### **Ergonomia, trabalho docente e organização do trabalho escolar**

A ergonomia compreende um corpo de conhecimentos teóricos e metodológicos que permite a análise do trabalho tendo em vista compreendê-lo para transformá-lo, considerando as exigências dos processos laborais, sua eficácia e a saúde

---

<sup>4</sup> No sentido de que o interesse primeiro da pesquisa correspondeu ao aluno e não ao professor. A expressão é de Amigues (2003).

<sup>5</sup> A título de ilustração e respeitadas suas diferenças, ver no Brasil as pesquisas realizadas por autores como Dalila Andrade Oliveira, Milton Athayde, Jussara Brito, Aparecida Neri de Souza; em âmbito internacional, as pesquisas realizadas por Deolidia Martínez (Argentina), Françoise Lantheaume (França), Susan Robertson (Inglaterra), Maurice Tardif (Canadá), entre outros.

do trabalhador. Trata-se de uma análise clínica, portanto situada, que atendendo determinada demanda toma em análise uma situação laboral específica e seus determinantes internos e externos.

Em uma escola de Ensino Médio, o pesquisador toma seguinte nota no diálogo com a coordenadora:

A coordenadora do turno da manhã conta que o ritmo da escola é diferente ao longo do ano letivo e em certos dias em particular. Ela explica: “Eu atribuo a vários fatores, agora a gente começou a se organizar melhor... no começo do ano tem alunos novatos, temos que acompanhar mais, muda o processo de avaliação, mudam as atividades... [Mas] o que piora numa escola, pra mim, em primeiro lugar, é a falta de professores, a disciplina do aluno é muito controlada se o professor está na sala de aula. Agora, venha aqui o dia em que faltar cinco, seis professores, o que é uma mulher louca, o que é uma coordenadora louca (...). Outro também que é muito negativo, mas que eu não posso deixar de citar, que é a realidade, é a evasão. Quando chega num período desse aqui [mês de novembro]”. (ALVES, 2010, p.250)

Essas questões que vão se pondo no desenvolvimento da *atividade* da coordenadora não têm inteligibilidade em si mesmas, por isso a análise não deve perder de vista que o mencionado posto de coordenadora está em relação com a organização do trabalho pedagógico – no sentido de disposição do conjunto de tempos e espaços para o trabalho de docentes e alunos na instituição social escola – e seus determinantes: as políticas educacionais, formas de financiamento, contrato de trabalho, perfil de formação, carreira e salário, determinações da secretaria de educação, etc.

Todavia, o que acima foi sumariamente descrito como uma busca por compreender “o que se passa” comporta mais dificuldades que se pode imaginar à primeira vista. É que o *trabalho real* não se confunde com o *trabalho prescrito* e compreender a passagem entre um e outro envolve encontrarmos a problemática da

*atividade* e nos determos no quadro conceitual que funda a ergonomia de base francófona<sup>6</sup>.

### *Trabalho prescrito, trabalho real, atividade*

Em meados do século XX, os ergonomistas identificaram sob o intenso ritmo do trabalho taylorizado uma diferença entre o que se especificava aos trabalhadores e aquilo que realmente era efetivado, gênese de uma distinção fundamental e de uma constatação: há sempre distância entre o *trabalho prescrito* e o *trabalho real*. Em se tratando de trabalho assalariado (questão econômica e de poder) e da visão que comumente se tem sobre o trabalhar (questão política e epistemológica) isto arrasta uma problemática subversiva, pois afirma-se que “todo trabalho feito ‘como foi mandado’ é sempre, também, um trabalhar de outra maneira” (DI RUZZA; SCHWARTZ, 2003, p.5).

A noção de trabalho prescrito envolve um conjunto de elementos situados *ex-ante* as situações de trabalho: a perspectiva sobre o que será obtido, as condições determinadas de realização e, por fim, a tarefa, ou seja, o que deve ser realizado. Contudo, nas situações de trabalho, no *trabalho real*, vai-se do objetivo à realidade: há variações do contexto, as condições determinadas não são as condições reais e o resultado visado não é totalmente o efetivado. Em suma, há diferença entre “o que se pede” e “o que a coisa pede” (GUÉRIN, 2004, p.15). O relato a seguir ilustra a questão.

Valendo-se da análise ergonômica, uma professora de educação infantil descreveu uma determinada situação de trabalho circunscrevendo para isso o momento do banho das crianças. Para a direção da escola, a tarefa que elas realizam é simples, não é mais que dar banho em crianças e aprontá-las para os pais:

**Trabalho Prescrito:** em uma escola que também possuía a educação infantil, as professoras devem realizar a seguinte tarefa com suas crianças: após realizar as atividades que se seguem ao almoço e ao lanche, iniciar às 16h:30 o banho

---

<sup>6</sup> Diferentemente da ergonomia de base anglo-saxônica, a ergonomia desenvolvida inicialmente na França – e é esta que interessa aqui – distanciou-se da perspectiva positivista ao constituir-se em proximidade com os sindicatos, no interesse pelo saber do trabalhador e orientada pela noção de atividade. Em larga medida, trata-se de uma ergonomia da atividade.

nas crianças e aprontá-las para os pais que irão buscá-las às 17h. São 14 crianças e duas educadoras. **Trabalho Real:** as crianças normalmente se atrasam para o banho, pois algumas comem o lanche mais lentamente que outras, isto acaba por diminuir o tempo destinado ao banho e preparação das crianças para o retorno para casa; para que o banho se inicie é preciso que cada criança esteja com sua sacola de pertences para que possam se trocar, devendo apanhá-los na respectiva sala e isso demanda tempo; as educadoras dispõem de dois chuveiros, um instalado em um banheiro masculino e outro no feminino, ambos sem dispositivos próprios para o banho, o que as obriga a se abaixarem todo instante; há dificuldade para controlar as crianças, pois é preciso conjugar atividades simultâneas: cuidar da fila, acompanhar o banho e direcionar as vestimenta das roupas que, não raro, acabam se molhando pois no banheiro não há armários ou prateleiras. Como há somente um chuveiro e as educadoras são obrigadas a ficar em banheiros diferentes, a demora no banho e a água quente faz com que os banheiros adquiram ares esfumaçados e umidade análogos a uma sauna devido ao mal dimensionamento das janelas. (ALVES, 2014, p.8).

A *atividade* dos homens e mulheres no trabalho situa-se no centro dessa problemática aqui destacada, pois é por ela que se compreende a maneira como os processos foram realizados, os meios que foram utilizados para se obter os resultados, as exigências que aquilo demandou, os incidentes que precisaram ser geridos, a saúde que se arriscou... Em ergonomia, a *atividade* compreende a presença humana na mediação do prescrito ao real, aquilo que o trabalhador faz, engaja e mobiliza (inteligência, interfaces com o coletivo, corpo, memória...) no processo de realização da tarefa.

Em torna da questão, há ainda dois pontos que merecem nota. Primeiramente, é preciso sublinhar que a decalagem entre trabalho prescrito e real não se origina de uma falha na especificação, o que de fato está em jogo é a impossibilidade da plena standardização do momento produtivo (SCHWARTZ, 2000). Assim, a análise ergonômica do trabalho evidencia que, em que pese à importância do previamente prescrito, ater-se linearmente a ele é impossível, pois em situação real há *variabilidades* de toda ordem – dos contextos e das pessoas – e isto configura uma sorte de

imprevisibilidade de toda situação de trabalho: sistemas técnicos falham, uma informação tarda a chegar, o pedido do fornecedor está incompleto, as leitoras de código de barras recém adquiridas não funcionam, os professores de uma escola dizem que ensinar no turno da manhã não é o mesmo que ensinar no turno noturno etc. . Schwartz (2000) fala em infiltração do histórico no protocolo. É possível prever a história? Trabalhar envolve lidar, mesmo que em parte, com o imprevisível, com as instabilidades do *meio*, para o ser vivo, “o meio é infiel. Sua infidelidade é exatamente seu dever, sua história” (CANGUILHEM, 2006, p.149).

O segundo ponto, diz respeito ao fato de que a ação – atingir certo objetivo em determinadas condições, aquilo que os ergonômistas nominam como *tarefa* – pode ser objeto de uma prescrição, mas que a atividade é imprescritível. A vitalidade da atividade, por assim dizer, depende da relação que se constitui entre a ação do sujeito e o meio laboral<sup>7</sup>. A distinção entre ação e atividade, bem desenvolvida por A. Leontiev, mostra que uma ação não guarda sua inteligibilidade nela mesma e que não basta efetuar uma descrição de contextos para apreendê-la. Imaginemos uma escola de ensino médio, o professor de química está com seus alunos no laboratório. A ação ali em curso responde a um objetivo, pode ser realizada individualmente, partilhada ou no quadro da divisão social do trabalho. A atividade nos envia em direção aos valores partilhados, às redes de relações sociais, à história do grupo social. As dimensões sociais estão em ambas, mas para que se possa apreender e conferir sentido à ação é preciso relacioná-la a atividade dos outros, bem como aos seus motivos.

A atividade do professor não é redutível à ação, o estudo da ação não informa necessariamente sobre a atividade subjacente; elas não estão submetidas às mesmas restrições espaciais e temporais: a ação (a tarefa) é objeto geralmente de uma prescrição ao passo que a atividade é imprescritível, pois esta depende da relação que o sujeito instaura entre sua ação e o meio no qual ela se exerce; este último é constituído de ‘características’ histórico-culturais particulares; o meio (de trabalho) no qual se realiza uma ação é uma fonte de reorganização dos

---

<sup>7</sup> Em outra perspectiva, trata-se de uma relação de valor entre o vivente e seu meio, no sentido conferido por Canguilhem (2006).

processos psíquicos que a compõe, do desenvolvimento da experiência etc. (AMIGUES, 2003, p.8)

Estudar o trabalho docente *sur le terrain* exige, portanto, não apenas considerar o que os professores fazem com as prescrições, mas também o que as prescrições não dizem e que o real demanda; exige não somente considerar a ação do docente, mas algo muito mais enigmático, a atividade. O trabalho real não se vê, exige-se para isso a análise da atividade. Se seguirmos as pistas abertas pela ergonomia, com quais referentes podemos analisar o trabalho docente nas escolas?

*Prescrições, coletivos de trabalho, regras do ofício, ferramentas*

Contrariando o senso comum, a atividade do professor não é apenas dirigida ao aluno. É certo que, como bem notou Paro (2005), se pensarmos os elementos do processo de trabalho<sup>8</sup>, no ensino temos a atividade do professor, o aluno possui sua especificidade constituindo-se em objeto/sujeito e o conhecimento uma sorte de matéria prima; mas é certo também que no trabalho pedagógico não há objeto, mas objetos, não há ferramenta, mas ferramentas, e que a atividade individual encontra a atividade dos outros, possuindo uma história cujas dimensões são sociais e coletivas. São essas questões adicionais que desejo desenvolver aqui. Com base em Amigues (2003), gostaria de destacar quatro aspectos apontados por este autor que me parecem relevantes: a questão das prescrições, dos coletivos de trabalho, das regras do ofício e das ferramentas

As prescrições – uma tarefa não é o trabalho, mas o que é prescrito ao trabalhador tendo em vista a realização de algo. A prescrição é, por assim dizer, imposta ao trabalhador: em primeira instância ela lhe é exterior, determina e impõe exigências à atividade; mas, ao mesmo tempo ela é uma baliza indispensável para que o trabalhador possa agir (GUÉRIN, 2004). Por exemplo, na emergência de um hospital as enfermeiras devem, sistematicamente, lavar as mãos utilizando determinada técnica e devem seguir etapas no descarte da agulha utilizada, cujos parâmetros são dados por instituições situadas à distância de seu local de trabalho, como a ANVISA; o diretor da escola deve

---

<sup>8</sup> Em Marx, o processo de trabalho compreende a atividade do trabalhador, o ferramental utilizado e o objeto de trabalho.

assinar juntamente com os conselheiros escolares o recebimento de recursos provenientes do poder público e deve efetuar a prestação de contas no prazo de 90 dias. Enfim, não há trabalho sem o prescrito, isto se desenvolve em vários níveis intermediários e o próprio trabalhador elabora prescritos para si mesmo, a exemplo do plano de aula do professor.

Na educação escolar esses prescritos são dispersos em várias instâncias, como a LDB, disposições das secretarias de educação, das próprias escolas via projeto político-pedagógico etc. Em que pese os inúmeros canais pelos quais as prescrições fluem, o ensino, por sua natureza, acomoda prescrições dispersas e vagas quando em comparação com outros campos profissionais em que as prescrições podem ser muito precisas. Disso resulta que as escolas e seus docentes têm importante papel na interpretação e na definição das prescrições. Mas esse caráter fluido da prescrição do trabalho no âmbito escolar conduz a um ponto importante: quanto mais a prescrição é fluida, mais importante o trabalho de interpretação e definição para si e para os outros sobre o que há para se fazer e sobre o como fazer (AMIGUES, 2003, p.9). Se isto é verdade, pode-se vislumbrar aqui o que se passa quando se tem, de um lado, tais exigências intrínsecas ao magistério, de outro um trabalho precarizado e que degrada os coletivos profissionais.

Os coletivos de trabalho – contrariando uma visão comum, o trabalho docente não se deixa resumir por um exercício profissional individual em uma sala de aula. Isto seria confundir o organograma com o trabalho que efetivamente ganha movimento no contexto das instituições. A eficácia em um âmbito profissional possui sua fonte não na escala hierárquica ou disposição organizacional dos postos, mas em coletivos de contorno variável que se delineiam na própria atividade (cf. SCHWARTZ, DURRIVE, 2007). Portanto, pode-se estar na mesma escola, mas há diferença entre o ‘coletivo dado’ e o ‘coletivo constituído’ na realização do trabalho. Não é por vezes contornando a hierarquia ou alguns entre os pares que o trabalho sai?

Além disso, deve-se registrar que os professores, como grupo profissional, pertencem a coletivos que assumem formas diversas: aquele dos professores de uma rede de ensino, de uma escola, de um turno da escola, de um segmento da Educação Básica, de um corpo disciplinar específico e de um coletivo maior que é o da profissão (AMIGUES, 2003). Tais coletivos constituem formas de fazer e proceder, sedimentam as identidades profissionais e formas de aproximação ou distanciamento entre eles.

As regras do ofício – ingressar e exercer determinada atividade profissional significa se inscrever em algo que preexiste à sua existência como indivíduo. Ainda que se possa ajudar a desenvolvê-la (e se pode), uma profissão é, no sentido forte do termo, uma realidade social e histórica. O noviço se depara, por exemplo, com a linguagem do *métier* – precisei subir aulas, diz um professor, tive que pegar na mão do aluno, diz outro... – e com regras não escritas que, circulando nas trocas languageiras, definem o que é aceitável e o que não é naquele meio profissional<sup>9</sup>. As regras do ofício compreendem aquilo que liga os profissionais entre si, são ao mesmo tempo uma memória comum e uma caixa de ferramentas (AMIGUES, 2003). Comumente invisíveis, tais regras implícitas ganham visibilidade quando são afrontadas. Nesse sentido, podem ser pensadas no quadro daquilo que Clot (2006) denomina de gênero profissional, uma sorte de memória social da profissão expressa, por exemplo, nas situações em que os trabalhadores dizem: aqui a gente faz assim. Essa questão joga importante papel no desenvolvimento da atividade e, por essa via, na saúde do trabalhador (cf. CLOT, 2010).

As ferramentas – na realização de seu trabalho os professores recorrem a livros, manuais, filmes, seleciona extratos de textos, imagens, fazem uso do quadro negro, etc. Tais ferramentas estão a serviço das técnicas de ensino e são frequentemente modificadas pelos professores para que ganhem eficácia. Seleciona-se e enfatiza-se partes do livro didático, complementa-se com extratos de uma matéria jornalística atual, prepara-se uma lista de exercícios no computador, compõe-se, refaz-se etc. O trabalho do professor sobre as ferramentas permite torná-las instrumentos para a ação, via para a instituição do *meio de trabalho*. A análise da atividade permite então considerar a “importância das ferramentas na interação entre um sujeito e uma tarefa, não somente para aumentar a eficiência de seus gestos, mas também como meio de reorganizar sua própria atividade” (AMIGUES, 2004, p.44).

### **Conclusão**

No presente texto argumentei que as pesquisas sobre o ensino compreendem uma longa tradição de investigação sobre a escola e a sala de aula. Constituídas a

---

<sup>9</sup> Essa questão é bem desenvolvida por Cru (1988).



distância das ciências do trabalho e investidas em uma perspectiva pedocêntrica, estas pesquisas nos permitiram sim saber mais sobre o ensino, mas, paradoxalmente, sabemos pouco do ensino como trabalho. Nessa direção, argumentei que o diálogo com as ciências do trabalho pode aportar aspectos teóricos e metodológicos importantes para a compreensão do trabalho docente. No caso da ergonomia da atividade, suas contribuições possibilitam chamar atenção e explorar aspectos negligenciados nas pesquisas em educação no que, sob a cobertura da análise da atividade, permite compreender o que se passa entre ‘o que se pede’ e o que ‘a coisa pede’ para ser realizada.

Essas questões representam aspectos que interessam do ponto de vista científico, metodológico e político. Do ponto de vista científico porque um objeto de pesquisa não vai por si e parece oportuno indagar em que medida temos referentes para entender, compreender e desenvolver o trabalho docente. Do ponto de vista metodológico sua importância segue em duas direções complementares: a primeira diz respeito ao fato de que aceder à complexidade das situações de trabalho exige mais que efetuar correlações, realizar entrevistas ou observações, exige antes métodos indiretos e de co-análise da atividade, como as instruções ao sócio, a autoconfrontação, entre outros (cf. GUÉRIN, 2004, CLOT, 2006); em outra direção, temos que à medida que compreendemos a atividade humana de trabalho fica evidente como certo ideário de condução do ato educativo – como vimos, a elaboração de ‘programas escolares à prova de professor’, ‘novos métodos de ensino’, ‘curso para...’ – possui curto alcance ou deriva em contradições graves. Não é a ação em si que precisa ser investida, mas a atividade. Como fazê-lo compreende uma questão importante e de limites mal definidos, mas sabe-se que ao falarmos em formação do trabalhador o melhor caminho é aquele que possibilita o encontro entre a potência dos conceitos e a experiência humana do trabalho, para falar à maneira de Schwartz e Durrive (2007). Remetendo-se a Vygostky, Yves Clot resume bem a natureza do projeto a ser desenvolvido: a ação ao ser passada pelo crivo do pensamento se transforma em outra ação, que é pensada (CLOT, 2006).

Tudo isto interessa do ponto de vista político porque estamos lidando com relações sociais, econômicas e de poder. A constituição de outras formas de trabalhar, de outras formas de gestão educacional, de outras perspectivas para o movimento sindical e mesmo o desenvolvimento do ideário de profissionalização docente

difícilmente ganharão substância se a *atividade* restar encoberta. Tudo isto envolve dimensões profundamente políticas e nas quais os trabalhadores da educação, em seus diferentes níveis, segmentos e patamares de responsabilidade estão implicados.

### Referências:

ALVES, W. F. *O trabalho dos professores: sabers, valores, atividade*. Campinas: Papirus, 2010.

\_\_\_\_\_. Os desafios de se conhecer e estudar o trabalho. Conferência proferida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Mimeo, p.1-16. Goiânia, 2014.

AMIGUES, R. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors-série (1)*, 5-16, 2003.

\_\_\_\_\_. Trabalho de professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

ASSUNÇÃO, A. A; OLIVEIRA, D.A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 107, p. 349-372, mai/ago. 2009

CANGUILHEM, G. *La connaissance de la vie*. 10ª ed. Paris: Vrin, 2009

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2006

\_\_\_\_\_. *Le travail à coeur*. Paris: La Découvert, 2010.

CRU, D. Les règles de métier. In: Dejours C. (dir). *Plaisir et souffrance dans le travail*. Paris, A.O.C.I.P. , 1988.

DI RUZZA, R; SCHWARTZ, Y. De l'activité militante à élaboration de savoirs. *Education Permanente*. Paris, n.1, v.154, p. 1-9, 2003.

DURAFFOURG, J. O trabalho e o ponto de vista da atividade. In: SCHWARTZ, Y; DURRIVE, L. (orgs.). *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007

GUÉRIN, F. *et al. Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia*. São Paulo: Blücher, 2004.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2ªed. Ijuí: Unijuí, 2006.

LESSARD, C. L'obligation de résultats en éducation: de quoi s'agit-il? In: LESSARD, C; MEIRIEU, Ph. (Eds). *L'obligation de résultats en éducation*. Bruxelles: De Boeck, 2008.

McNERGNEY, R; IMIG, S. Teacher evaluation. In: GUTHRIE, J.W. (Ed.) *Encyclopedia of education*. New York, Macmillan, 2003.

NORMAND, R. L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire. *Revue Française de Pédagogie*, Paris: INRP, n. 154, p. 33-43, jan./mar. 2006.

PARO, V. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2005.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação. In: MACHADO, A. R. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

SCHWARTZ, Y. *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse: Octarès, 2000.