

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL**

MÔNICA RAFAELA DE ALMEIDA

A atividade de trabalho de professoras de escolas públicas: “Ser professor é rebolar”

João Pessoa

2010

MÔNICA RAFAELA DE ALMEIDA

A atividade de trabalho de professoras de escolas públicas: “Ser Professor é rebolar”

Dissertação apresentada por Mônica Rafaela de Almeida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba, como requisito, para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Social.

Área de concentração:
Psicologia Social, Subjetividade e Trabalho

Orientadora: Prof^a. Dra. Mary Yale Rodrigues Neves

João Pessoa, Outubro de 2010

A447a Almeida, Mônica Rafaela de.

A atividade de trabalho de professoras de escolas públicas: "ser professor é rebolar"/ Mônica Rafaela de Almeida. - - João Pessoa: [s.n.], 2010.
174 f.

Orientadora: Mary Yale Rodrigues Neves.
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA

1.Psicologia social. 2.Trabalho docente. 3.Políticas públicas - Educação.
4.Formação docente.

UFPB/BC

CDU: 316.6(043)

**A ATIVIDADE DE TRABALHO DE PROFESSORAS DE ESCOLAS
PÚBLICAS: “SER PROFESSOR É REBOLAR”.**

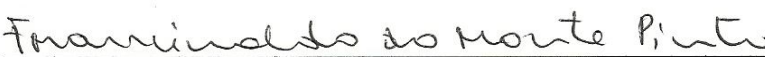
Mônica Rafaela de Almeida

Banca Avaliadora:


Prof.^a. Dr.^a. Mary Yale Rodrigues Neves


Prof. Dr. Paulo César Zambroni de Souza


Prof.^a. Dr.^a. Ângela Maria Dias Fernandes


Prof. Dr. Francinaldo do Monte Pinto

João Pessoa, 01 de Outubro de 2010.

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação às professoras que participaram desta pesquisa, pois sem elas nada disto teria acontecido. Obrigada pelo desprendimento em compartilhar o seu trabalho de maneira detalhada, pela confiança em nossa pesquisa e por abdicar de um pouco do seu tempo, tão sobrecarregado, para participar das Comunidades Ampliadas de Pesquisa e da Técnica de Instrução ao Sósia. Espero que, de alguma forma, esta pesquisa traga um maior reconhecimento à sua tão complexa atividade.

AGRADECIMENTOS

Ao **Deus** da minha vida, pois sem Ele nada seria. “Porque dEle, por Ele e para Ele são todas as coisas” (Rom. 11:36).

Aos meus **pais, Raimunda e Zemar**, que sempre me apoiaram, que renunciaram aos seus próprios interesses em favor de seus filhos. Agradeço pelo amor, pelo sustento, pelo incentivo e pelos ensinamentos não só intelectuais, mas principalmente, as lições de vida, fundamentais para o meu crescimento como ser humano.

Às minhas **irmãs Magnólia e Monique** e ao **meu sobrinho Matheus**. Cada um foi essencial para que eu pudesse cumprir esta etapa em minha vida. Agradeço pelo amor, conforto, cuidado e por tornarem a minha vida mais colorida.

Ao **meu namorado, Glauber**. Meu porto seguro, ouvinte paciente, ombro amigo, abraço acolhedor, sorriso largo e olhar compreensivo. Obrigada por compartilhar comigo os mais bonitos e também os mais difíceis momentos vividos até agora. Agradeço por tudo que já vivemos e pelo que ainda viveremos, e por me proporcionar tamanha felicidade.

Aos **meus avós; Filomena, Cícero, Zélia e Furtuoso**, que mesmo ausentes, me incentivaram e contribuíram com seus conselhos e ensinamentos durante mais essa etapa que vivenciei.

Aos meus **tios e tias**, especialmente **Filomena Gaudêncio, Lourdes e Antonia**. E aos meus **primos e primas**, principalmente **Amanda, Aristóteles e Amélia**, pessoas maravilhosas, que sempre me deram apoio.

À, **Dalvani, Débora, Dalva e Gleyberson**; pessoas queridas, que considero como fazendo parte da minha família. Obrigada pelo carinho e apoio.

À minha querida **amiga e orientadora Profª Drª Mary Yale Neves**. Com quem eu tenho o prazer de aprender desde o início da graduação. Obrigada por ter me mostrado a beleza da Psicologia do Trabalho, ter me ensinado grande parte do que sei e por ter confiado e acreditado em mim. Agradeço por todos esses anos de parceria e amizade sincera.

Ao **Prof. Dr. Paulo Zambroni**, pela dedicação de horas do seu tempo na leitura minuciosa do meu trabalho e pela convivência agradável. Agradeço pelas sugestões sempre coerentes e enriquecedoras.

À **Profª. Drª Ângela Fernandes** e ao **Prof. Dr. Francinaldo do Monte Pinto**, por aceitarem o nosso convite em compor a banca da defesa e pelo tempo disponibilizado na leitura deste material.

Aos integrantes do **Grupo de Pesquisas Subjetividade e Trabalho (GPST)**, pelos diversos momentos partilhados no decorrer da minha vida acadêmica.

Aos meus **amigos Jandilson, Clis, Kênia, Érika, Liana e Liliane**. Amigos desde a graduação, com quem eu dividi inúmeras preocupações, ansiedades, mas muitos sorrisos e confidências também. Nossas vidas têm seguido caminhos diferentes, mas a distância não apagará o carinho e a amizade que sinto por vocês.

Às **minhas queridas amigas, Francy, Michele, Carol, Lurya, Larissa e Louise**. Obrigada por serem amigas verdadeiras, o que é tão difícil de encontrar hoje em dia. Vocês fazem parte do meu tesouro.

A todos os meus **amigos e irmãos da Igreja Presbiteriana de Alexandria**, especialmente **Pr. Rosivan, Analécia e Edite**. Obrigada pelo apoio, carinho e orações.

Aos meus **amigos da turma do mestrado**, especialmente **Denise, Gabriel, Roniere e Luciene**. Obrigada pelas risadas, pela companhia nos estudos, pelas caronas e pela torcida nas jornadas. Vocês, mais do que ninguém, sabem exatamente o que essa conquista significa, porque a viveram junto comigo.

A todos os **professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da UFPB**, pelos ensinamentos tanto dentro quanto fora da sala de aula, isso foi de fundamental importância para o meu processo de formação.

A todos os meus **colegas de trabalho da Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras da Universidade Federal de Campina Grande**, em especial **Marilena, Iluska, Paula, Fátima, Tadeu, Soraia, Stelvia e Viviane**. Obrigada por todo o apoio e carinho.

E, obrigada a todos que direta ou indiretamente, próximos ou distantes, contribuíram na realização desse projeto profissional e de vida.

RESUMO: Estudos referentes ao trabalho docente no Brasil apontam para um quadro de condições de trabalho precárias, baixos salários, duplas jornadas de trabalho, desprestígio e desvalorização social. Assim, o presente estudo teve como objetivo geral analisar a atividade de trabalho de professoras da primeira fase do ensino público fundamental do município de João Pessoa-PB, na perspectiva de apreender a possível mobilização subjetiva dessas trabalhadoras em um cotidiano adverso de trabalho. Especificamente, buscamos identificar os elementos das condições e formas de organização do trabalho das professoras; apreender as estratégias de regulação dessa atividade e analisarmos as competências que as professoras utilizam para realizar suas atividades. De forma a subsidiar esta análise, recorreremos principalmente às contribuições teórico-metodológicas, resguardando as suas diferenças, da Ergonomia da Atividade, da Psicodinâmica do Trabalho, operadas sob a perspectiva ergológica. A operacionalização desse estudo foi desenvolvida a partir da articulação entre diferentes técnicas que possibilitaram emergir a riqueza da atividade industriosa nas situações de trabalho. Para isso, utilizamos *observações sistemáticas da atividade, a técnica de instrução ao sócio* e principalmente a constituição de *comunidades ampliadas de pesquisa* (CAPs). A análise dos materiais produzidos foi realizada seguindo a perspectiva dialógica do discurso, a partir das sinalizações do pensamento bakhtiniano. Participaram da pesquisa vinte e cinco professores, sendo um homem e vinte quatro mulheres, todos provenientes de três escolas do ensino público fundamental, com idade variando de 21 a 60 anos. A partir das análises dos materiais produzidos, percebemos que os principais motivos da *inserção e formação profissional* dessas trabalhadoras no magistério são profundamente marcados pelas relações sociais de gênero e classe. Observamos a naturalização do trabalho docente como um “trabalho feminino”, o que parece ter implicações na forma de se exercer tal ofício. Com relação às *políticas públicas* que vêm sendo implantadas nas escolas, percebemos que as professoras as vêem em geral de forma negativa e/ou limitadas, já que estas não mudam efetivamente a realidade das escolas. As docentes relatam que não há uma discussão prévia sobre a implantação dos programas governamentais nas escolas, o que muitas vezes, ao invés de favorecer seu trabalho, tem gerado sobrecarga, o que dificulta a realização de suas atividades. No que tange às *condições de trabalho*, observamos que estas são inadequadas para o desenvolvimento do trabalho. É visível a desvalorização expressa nos baixos salários e as professoras se queixam que as salas de aula têm acústica e ventilação inadequadas. Além disso, elas se sentem tolhidas pela falta de recursos materiais e no exercício de sua autonomia. Verificamos uma *discrepância entre o trabalho prescrito e o trabalho real*. As professoras se vêem diante de uma prescrição incapaz de prever a diversidade de situações com as quais se deparam no cotidiano das escolas, e assim desenvolvem diversas formas de *regulação da atividade*, antecipando e inventando diferentes maneiras de articular-se ao trabalho, a fim de garantir a realização de sua atividade. Apreendemos ainda a engenhosidade da *inteligência prática* mobilizada pelas trabalhadoras no desenvolvimento de suas tarefas. Verificamos ainda a vivência do não reconhecimento do trabalho das professoras por parte da sociedade, do governo municipal e das direções das escolas, apesar da sinalização do reconhecimento por parte dos alunos e colegas. Percebemos, entretanto, que apesar das dificuldades encontradas nas situações de trabalho, as professoras por intermédio do uso de suas sensibilidades e criatividade, desenvolvem diversas formas de regulação da atividade, dando novas formas ao trabalho e inventando diferentes maneiras de articular-se a ele.

Palavras-chave: Trabalho Docente, Gestão da Atividade de Trabalho e Dinâmica do Reconhecimento.

ABSTRACT: Studies regarding the teaching work in Brazil point out to a frame of precarious work conditions, low wages, full-time journey, social discredit and devaluation. Thus, the present study had as general objective to analyze the work activity of elementary public teaching female teachers from João Pessoa – PB, in the perspective of learning the possible subjective mobilization of these workers in a work adverse quotidian. Specifically, we seek to learn the elements of the conditions and forms of the teachers' work organization; we identify the regulation strategies of this activity and analyze the competences which the teachers utilize to accomplish their activities. In a way to assist this analysis, we have fallen back mainly upon the theoretical-methodological contributions, guarding its differences, from the Activity Ergonomics and the Work Psychodynamics, operated under the ergological perspective. The operationalization of this study has been developed from the articulation between different techniques which have made possible to emerge the wealth of human relations and the industrial activity in the work situations. To achieve that, we have utilized *activity systematic observations*, *the counterpart instruction technique* and mainly the constitution of *Research Amplified Communities* (CAPs). The analysis of the materials produced has been accomplished following the speech dialogic perspective, from suggestions of the bakhtinian thought. Twenty-five teachers have participated of the research, one man and twenty-four women, all of them proceeding from three elementary public schools, between the ages 21 and 60 years old. From the analysis of the materials produced, we have realized that the main reasons for the *insertion* and the *professional formation* of these workers in the mastership are deeply marked by the social relations of gender and class. We have observed the naturalization of the teaching work as a "female work", what seems to have implications in the way of performing such work. Regarding the *public policies* which have been implanted in schools, we have realized that the teachers see them in general in a negative, limited way, since they do not change effectively the reality in schools. The teachers have related that there is not a previous discussion about the implantation of government programs in schools, what many times, instead of favoring their work, has generated overload, what makes difficult the accomplishment of their activities. Concerning the *work conditions*, we have observed that they are inadequate to the development of the work. The teachers complain, for instance, that the classrooms have inadequate acoustic and ventilation. Besides, they feel paralyzed by the lack of material resources in the exercise of their autonomy. We have verified a *discrepancy between prescribed work and real work*. The teachers see themselves before a prescription unable to foresee the diversity of situations which they face in the quotidian of schools, thus developing diverse ways of *activity regulation*, dealing with and inventing different manners of articulating the work, in order to guaranteeing the accomplishment of their activity. We have also learned the ingenuity of *sensible intelligence* mobilized by the workers in the development of their activities. We have verified yet the living of the non-recognition of the teachers' work by the society and the schools directions, in spite of the signaling of the recognition from students and colleagues. We have come to realize, however, that despite the difficulties found in the work situations, the teachers, through the use of their sensitiveness and creativity, develop diverse ways of activity regulation, giving new forms to the work and creating different ways of articulating themselves to it.

Keywords: Teaching Work, Management of Work Activity, and Recognition Dynamics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I: O TRABALHO DOCENTE.....	15
1.1 <i>A construção do magistério e o seu processo de feminização.....</i>	15
1.2 <i>As políticas públicas educacionais.....</i>	23
CAPÍTULO II: FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	43
2.1 <i>O trabalho sob o ponto de vista da atividade.....</i>	43
2.2 <i>A ergonomia da atividade.....</i>	50
2.3 <i>A psicodinâmica do trabalho.....</i>	59
2.4 <i>A perspectiva ergológica.....</i>	66
2.5 <i>As relações sociais de gênero e a divisão sexual do trabalho.....</i>	77
CAPÍTULO III: A METODOLOGIA DA PESQUISA.....	80
3.1 <i>Perspectiva metodológica.....</i>	80
3.2 <i>Participantes da pesquisa.....</i>	88
3.3 <i>Instrumentos.....</i>	88
3.4 <i>Procedimentos.....</i>	97
3.5 <i>Análise das atividades linguageiras das professoras.....</i>	99
CAPÍTULO IV: A ATIVIDADE DE TRABALHO DAS PROFESSORAS.....	104
4.1 <i>O contexto escolar de João Pessoa.....</i>	105
4.2 <i>As escolas participantes da pesquisa.....</i>	107
4.3 <i>As professoras participantes da pesquisa.....</i>	110
4.4 <i>A inserção e a formação profissional das professoras.....</i>	113
4.5 <i>As implicações das políticas educacionais no trabalho docente.....</i>	120
4.6 <i>As condições e a organização do trabalho docente.....</i>	124
4.7 <i>A atividade de trabalho das professoras: entre o prescrito e o real.....</i>	133
4.8 <i>As estratégias de regulação no trabalho das professoras.....</i>	139
4.9 <i>A mobilização da inteligência prática.....</i>	144
4.10 <i>A dinâmica do reconhecimento.....</i>	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS.....	157
ANEXOS.....	168

INTRODUÇÃO

Esta investigação constitui-se em um subprojeto da linha de pesquisa *A Escola Pública: Uma análise das Dimensões de Gênero, Saúde e Trabalho*, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisas Subjetividade e Trabalho (GPST), cadastrado no Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), e pelo núcleo de pesquisa em Psicologia Social, Trabalho e Subjetividade do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, ambos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A linha de pesquisa citada anteriormente realiza estudos com trabalhadores, em geral de escolas da rede pública municipal de João Pessoa – PB, desde 2000, e está vinculada ao “Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho em Escolas”¹.

O nosso interesse pela temática do trabalho emergiu na graduação do curso de Psicologia na UFPB, a partir do engajamento no Grupo de Pesquisas Subjetividade e Trabalho, por intermédio do qual realizamos atividades de pesquisa e extensão junto a trabalhadores de escola. Dentre os trabalhadores de escola, a opção por estudarmos professoras da primeira fase do ensino público fundamental ocorreu em razão destas representarem a maior categoria profissional no contexto escolar e pelo fato de várias pesquisas de diferentes matizes, nacionais e internacionais, apontarem para um quadro de precarização e desvalorização social do trabalho docente (Arroyo, 1985; Nóvoa, 1991; Martinez, 1993; Esteve, 1994; Apple, 1995; Barros, 1997; Codo, 1999; Neves, 1999; Brito,

¹ Este programa de formação e pesquisa tem como objetivo intervir na problemática das condições de trabalho e saúde das escolas públicas de ensino fundamental a partir de um projeto interinstitucional e interestadual no município de João Pessoa e no estado do Rio de Janeiro, em que estão envolvidos os respectivos sindicatos dos trabalhadores em educação (SINTEM e SEPE-RJ), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP) da Fundação Osvaldo Cruz – FioCruz e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Posteriormente, o referido Programa foi implementado nos estados do Espírito Santo e, mais recentemente, serviu de inspiração para uma experimentação neste campo no estado do Tocantins.

Barros, Neves & Athayde, 2001; Brito & Athayde, 2003; Araújo, Godinho, Reis & Almeida, 2006; Gomes & Brito, 2006; Paparelli, 2009; Almeida, Neves & Santos, no prelo).

As atividades desempenhadas pelas professoras em condições precárias de trabalho e o achatamento salarial vêm afetando a qualidade dos serviços prestados por essas trabalhadoras, que para contornarem suas dificuldades se desdobram em duplas ou triplas jornadas de trabalho. Outro aspecto que observamos nas pesquisas é a inadequação do espaço escolar e a insuficiência de materiais, já que os investimentos governamentais parecem mais voltados à garantia do aumento do número de alunos e à diminuição formal da evasão escolar, garantindo-se a permanência física e formal do alunado nas escolas, mas sem oferecer condições adequadas para que as professoras realizem seu trabalho (Neves & Seligmann-Silva, 2006; Brito, Neves & Athayde, 2003a; Vasconcelos, 2005; Araújo et al., 2006; Neves, 2007; Barros et al., 2007; Noronha, Assunção & Oliveira, 2008; Silva, Brito, Athayde & Neves, 2009).

Nestas pesquisas, verificamos também que o trabalho docente é fortemente marcado por relações sociais, dentre elas, de gênero, que são produzidas historicamente. A divisão sexual do trabalho reservou às mulheres espaços que reproduzem características similares às atividades realizadas na esfera doméstica, espaços estes vistos como desqualificados e desvalorizados (Lopes, 1991; Apple, 1995; Kergoat, 1996; Neves, 1999; Hirata, 2002).

Observamos que é na escola que as relações de gênero e a divisão sexual do trabalho mais se evidenciam, pois este é um dos espaços em que há uma marcante presença de mulheres como trabalhadoras (professoras, merendeiras, auxiliares de serviço, técnicas em educação, etc). Isto ocorre por se acreditar serem da mulher qualidades inatas como o cuidado, o carinho e a responsabilidade pela educação de crianças. E esta visão do trabalho feminino na escola como natural, como uma extensão da vida doméstica, reflete em uma

invisibilidade e desvalorização do trabalho destas mulheres (Brito, Athayde & Neves, 2003, Neves, Brito, Araújo & Silva, no prelo).

Diante desse quadro de precarização e desvalorização do trabalho docente apontados pelas pesquisas e pela mídia, perguntávamo-nos de que forma as professoras de escolas públicas do município de João Pessoa – PB realizam seu trabalho. Tendo em vista esses elementos, o objetivo geral de nossa pesquisa é analisar a atividade de trabalho de professoras da primeira fase do ensino fundamental de escolas públicas municipais de João Pessoa (PB), na perspectiva de apreender as formas de regulação e de mobilização subjetiva dessas trabalhadoras no seu cotidiano de trabalho, levando em conta toda a complexidade aí existente. Estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Apreender os elementos das condições e da organização do trabalho das professoras;
- Identificar as estratégias de regulação da atividade dessas trabalhadoras;
- Analisar as competências que as professoras utilizam para realizar suas atividades no cotidiano escolar.

O presente texto está dividido em quatro capítulos: no primeiro, fizemos a caracterização do trabalho docente; no segundo, apresentamos as ferramentas teórico-medológicas; no terceiro, descrevemos a metodologia da pesquisa; no quarto, apresentamos os materiais de análise desta pesquisa. Inicialmente, procuramos entender o processo de formação docente e a feminização do magistério, além das implicações no exercício da docência das políticas públicas que vêm sendo implantadas no âmbito da educação básica. Posteriormente, apresentamos a caixa de ferramentas teórico-medológicas que subsidiaram a pesquisa, a saber: a Ergonomia da Atividade (com ênfase para a defasagem entre o trabalho prescrito e o trabalho real, as variabilidades e os coletivos de trabalho); a Psicodinâmica do Trabalho (a mobilização da inteligência prática, as relações intersubjetivas de confiança, de cooperação e a dinâmica do reconhecimento no trabalho; e as Relações Sociais de Gênero e

a Divisão Sexual do Trabalho. É importante enfatizarmos que não se trata de fazer uma apresentação detalhada e completa dessas abordagens, mas, resguardadas suas diferenças, utilizamo-nos de alguns conceitos específicos que, operacionalizados sob a perspectiva ergológica (por intermédio das suas contribuições relativas às normas antecedentes e renormatizações, aos usos de si e ao caráter industrioso humano, aos ingredientes da competência e ao dispositivo dinâmico de três pólos), auxiliam na compreensão do objeto de estudo da nossa dissertação. Procuramos também identificar os horizontes metodológicos da pesquisa, na direção do preconizado pelas referências acima elencadas, pelo Modelo Operário Italiano e pelos materiais de Vygotsky, Bakhtin e Clot. Além disso, buscamos apresentar os participantes, instrumentos e procedimentos de produção e análise dos materiais utilizados.

Neste texto, apresentamos ainda dados gerais acerca do contexto escolar em João Pessoa – PB e uma descrição e caracterização das escolas pesquisadas e das participantes desta pesquisa. Além disso, fizemos uma análise acerca da inserção e formação profissional, da implicação das políticas públicas no trabalho docente, das condições e organização do trabalho das professoras, da atividade de trabalho das docentes, das estratégias de regulação da atividade, do uso da inteligência prática e da dinâmica de reconhecimento vivenciada pelas professoras.

Assim, o presente estudo envereda-se pelo campo da atividade humana, enfatizando as competências que homens e mulheres, em suas relações de trabalho, recorrem para realizar o seu ofício.

Capítulo I: O TRABALHO DOCENTE

1.1 A construção do magistério e o seu processo de feminização

Atualmente, temos percebido o magistério como uma atividade profissional predominantemente feminina, mas quando recorremos a uma análise histórica de seu processo de formação, percebemos uma presença exclusiva ou majoritária de homens desenvolvendo tal atividade em vários momentos históricos. Neste sentido, é fundamental discutirmos a construção histórica do trabalho docente e seu processo de feminização e profissionalização (Nóvoa, 1991; Apple, 1995; Costa, 1995; Neves, 1999).

As primeiras escolas foram inauguradas por filósofos e sofistas na Grécia Antiga. Os filósofos tentavam explicar racionalmente o mundo, preparando os cidadãos para a vida política, enquanto os sofistas utilizavam sua sabedoria para ensinar um tipo de raciocínio persuasivo. A pedagogia inaugurada pelos filósofos e sofistas abriu caminho para se pensar o ensino e a construção do conhecimento a partir do diálogo, do desenvolvimento da capacidade de pensar, assim como a associação do conteúdo da educação às práticas do cotidiano da vida (Costa, 1995).

Antigamente, tanto na Grécia Antiga como em Roma, as atividades remuneradas com finalidades educativas eram desenvolvidas por pessoas do sexo masculino. Mas, apesar de estes mestres serem homens livres, o fato de terem que trabalhar para viver fazia de seu ofício, à semelhança de qualquer outro trabalho remunerado, uma atividade socialmente desvalorizada e inferior, pois, tanto para os romanos quanto para os gregos, o salário era uma prova de servidão (Costa, 1995).

Da Idade Média até a segunda metade do século XVIII, a maioria dos países ocidentais, inclusive o Brasil, contava com instituições escolares masculinas e religiosas. A

escola era dominada pela igreja e os mestres garantiam ao educando, prioritariamente, obrigações religiosas e comunitárias, delegando para segundo plano as ocupações de caráter educativo. Apesar das transformações que ocorreram desde este período histórico, algumas representações parecem ter permanecido, tanto para as docentes quanto para a sociedade em geral, como poderá ser vista mais adiante (Aranha, 1989; Louro, 1998; Neves, 1999; Neves & Seligmann-Silva, 2001).

Com o Iluminismo, no final do século XVIII, a educação deixa de ser vinculada à religião e a ênfase é dada à razão humana, defendendo que a escola deveria ser laica (não-religiosa), livre (independente de privilégios de classe) e universal (para todos). Com o surgimento do Estado-Nação, é desenvolvido um processo de institucionalização e estatização dos sistemas escolares que os aproxima da forma como se concebe a educação formal de hoje (Aranha, 1989; Neves & Seligmann-Silva, 2001).

No século XIX, começam a surgir as escolas de formação do magistério, as quais funcionam como ponto central da produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas próprias da profissão docente. Até então, o docente possuía total autonomia, podendo ser visto como mestre do ofício de ensinar, sendo ao mesmo tempo proprietário, diretor e professor da escola. Essa autonomia foi gradativamente se perdendo e este se transformou em profissional do ensino assalariado, isto ocorreu porque o Estado tinha interesse em estruturar a organização escolar e o tipo de profissional que atendesse à necessidade progressiva de expansão da rede de ensino, decorrente do processo de urbanização e industrialização em curso. Há, portanto, a substituição do antigo mestre-escola pelo novo professor de ensino primário (Arroyo, 1985; Nóvoa, 1995; Neves, 1999).

Os primeiros professores leigos surgem no Brasil quando os religiosos deixam de monopolizar as práticas de ensino, já que não era permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado. Esta licença ou autorização é vista como um suporte legal ao

exercício da atividade docente na medida em que colabora para a delimitação do campo profissional de ensino e para a atribuição ao professorado, do direito exclusivo de intervenção nessa área (Costa, 1995; Louro, 1998).

De acordo com Gouvea (2002), a instituição de um projeto de formação de professores no Brasil ocorreu pela primeira vez em 1835, pela lei n.º 13 de 28 de março de 1835, que, no seu artigo 7º, cria as Escolas Normais para os professores prepararem-se para o exercício da docência.

Assim, a história da formação docente no Brasil mostra-nos que a prática precedeu a formação profissional formal, já que esta foi exigida apenas quando a profissão do magistério foi estatizada. Ou seja, o mestre do ofício de ensinar se fazia antes de ser reconhecido como tal pelos poderes constituídos. A nomeação era o reconhecimento oficial de uma instrução já existente, particular e livre. Em muitos casos, o Estado oficializava o ensino que já era feito por mestres livres, escolhidos e pagos pelos pais e, sobretudo, por mestres feitos e formados na arte do ofício de ensinar, ensinando. O governo toma para si o controle da educação que passa a ser um dever do Estado e um direito do cidadão (Arroyo, 1985).

Segundo Gouvea (2002), no Brasil, desde o século XIX, o educador é submetido ao sistema público. Arroyo (1985) afirma que o mestre deixava de ser particular, perdendo sua autonomia, e passando a ser assalariado do governo. Para tanto, este precisava se adequar aos novos moldes implantados pelo governo e se preparar melhor para as novas exigências da profissão, pois, além do compromisso com os pais, os alunos e a comunidade, era necessário cumprir as obrigações impostas pelas leis estatais.

Com essa nova configuração do trabalho, existiam diferentes critérios de qualificação. Sendo necessário submeter-se a concursos, que passavam a credenciar a entrada do professor nas escolas já constituídas.

A população, que antes influenciava na escolha do mestre de ensinar, não é mais considerado capaz de escolher um professor, já que não conhece os conteúdos que compõem um programa ideal, que são definidos pelos legisladores. Percebemos, assim, que ocorre um rompimento da relação primeira com a educação, na qual a escola era a sua casa e o compromisso do mestre era com o aluno e seus pais. Desse modo, observamos uma nova relação com a educação, a qual sai do âmbito familiar e passa a ser função de um órgão oficial (Arroyo, 1985).

Ainda de acordo com Arroyo (1985), à medida que o Estado vai se atribuindo o direito de nomear, suspender professores e criar cadeiras, quebram-se os vínculos com a família e os alunos, reforçando-se um novo vínculo: professor-Estado. Essa mudança de conexão vai criar um profissional que deixa de prestar contas à comunidade e passa a fazê-lo para o Estado, de quem agora é totalmente dependente financeiramente.

Neste sentido, compreendermos a produção histórica e social do trabalho docente, com todas as suas especificidades, é importante para melhor entendermos as razões que justificam a atual organização da escola. Para Hypólito (1994), a burocratização do processo escolar, as hierarquias de funções, o forte controle sobre os professores, o saber fragmentado, a feminização do magistério, o alto número de alunos nas salas e os salários baixos são alguns dos elementos que geram uma desqualificação dos professores.

Diante deste quadro, ocorre também um processo de proletarização do trabalho, porque há uma perda gradativa do controle do processo de trabalho e da autonomia das ações, além do aspecto relativo à venda da força de trabalho como mercadoria (Enguita, 1991).

Entendemos que a compreensão do processo de proletarização e desqualificação só é possível quando consideradas as relações sociais de gênero e classe que atravessam e conformam o trabalho docente do ensino fundamental. Investigarmos a intercessão destas

duas dinâmicas é necessário, uma vez que o aumento do número de mulheres no magistério, em especial de segmentos da classe média e da classe trabalhadora coincide com o processo de desvalorização do trabalho docente (Apple, 1995; Neves, 1999).

É possível apontarmos também que o trabalho docente em seu processo de construção/reestruturação contou com uma gradativa substituição da exclusividade masculina para uma predominância feminina (Nóvoa, 1991; Apple, 1995; Costa, 1995; Neves, 1999; Neves & Seligmann-Silva, 2001).

No sentido de compreendermos como se deu a *feminização* do magistério, especificamente na realidade brasileira, é importante sabermos que a instrução laica para as mulheres só se iniciou a partir da vinda da *Corte*, em 1816, com um currículo de disciplinas diferenciado dos meninos. Os projetos constitucionais de 1826 outorgavam que seriam nomeadas mestras de meninas, aquelas senhoras que por sua honestidade e prudência se mostrassem dignas de tal ensino. Desta forma, essa legislação tanto significava a institucionalização da incompetência das mestras, como advogava e reforçava a inferioridade cultural da mulher para justificar a existência diferenciada de salários para mestres e mestras (Neves, 1999; Neves & Seligmann-Silva, 2001).

No início do século XX, devido a profundas alterações no processo de trabalho docente decorrentes da combinação de relações de gênero (aumento do nível de escolaridade feminina, possibilitando a entrada das mulheres) e de pressões econômicas sobre o magistério (o fim do trabalho em tempo parcial, o aumento dos dias letivos, a perda relativa de autonomia e o surgimento de novas oportunidades de emprego), a educação torna-se cada vez menos atraente para os homens (Apple, 1995; Neves, 1999; Neves & Seligmann-Silva, 2001). O Estado, por sua vez procurando diminuir os custos de seus serviços, passou a

contratar mão-de-obra feminina, que se apresentava mais barata e considerada pouco qualificada.

A partir disso, o magistério passa a se apresentar como uma atividade permitida e, posteriormente, indicada para as mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de resignificação. Desse modo, as transformações ocorridas no Brasil, a partir de meados do século XIX, possibilitaram não só a inserção das mulheres nas escolas dos grandes centros urbanos da época, mas, paulatinamente, sua presença majoritária como docentes (Louro, 1998).

Para que a inserção das mulheres no magistério fosse aceita, esta deveria ser uma profissão admissível e conveniente para as mulheres aos olhos da sociedade. Sendo assim, esse trabalho, antes exercido por homens, passou a ser associado a atributos considerados femininos, tais como: amor, paciência, sensibilidade e cuidado (Neves, 1999). Além disso, essa profissão parece ter herdado marcas religiosas, como: a mestra deve ser modelo de virtude; viver a docência como um sacerdócio e como uma missão que exige doação. Estas marcas religiosas foram reinterpretadas sob novos discursos e novos símbolos, mas mantendo ainda o caráter de doação e de entrega que já se associava ao trabalho docente (Louro, 1997).

Ao se combinar elementos religiosos e atributos femininos, o magistério se constitui como uma atividade que implica doação, dedicação, amor e vigilância. Neste sentido, para que as mulheres se tornassem professoras, Louro (1997) afirma que elas precisavam ser compreendidas como mães espirituais e que o magistério (trabalho extra-lar) fosse constituído de forma que se aproximasse das atividades femininas em casa, de modo a não perturbar estas atividades. Assim, inicialmente, as mulheres que assumem o magistério são as órfãs, solteiras, viúvas, enfim, mulheres desprovidas de família.

Uma vez que a mulher era apontada como possuidora de requisitos como cuidado e atenção, atributos básicos para o magistério de primeira fase, a mesma não precisaria de condições especializadas para assumir este ofício (Neves, 1999). As exigências feitas a estas mulheres são classificadas como qualidade e não qualificação, sendo vistas como aptidões e não um *savoir-faire* (Kergoat, 1986).

Desse modo, o profissionalismo e a afetividade geralmente são apresentados como dissociados, criando uma incompatibilidade entre profissionalismo e envolvimento afetivo (Carvalho, 2003). Portanto, conceber afetividade, atenção e cuidado como características tidas como inerentes ao gênero feminino contribuiu não apenas para o processo de *feminização* do magistério, mas, sobretudo, para sua desvalorização e desqualificação enquanto atividade profissional.

A origem socioeconômica do professorado do antigo magistério primário foi principalmente de classe média até a década de 60, mas, a partir dos anos setenta, os estudos apontam uma mudança desse perfil, sendo as professoras em sua maioria, oriundas dos estratos (médio ou baixo) e da classe trabalhadora (Neves & Seligmann-Silva, 2001). Essa mobilidade social é possibilitada em virtude da fragmentação existente nas sociedades modernas complexas que permite uma mobilidade tanto ascendente quanto descendente, o que favorece a coexistência de diferentes símbolos e valores.

Em João Pessoa, local de nossa pesquisa, o perfil socioeconômico das docentes² não se diferenciam do quadro nacional. Os materiais empíricos produzidos pelas pesquisas de Neves (1999) e Vasconcelos (2005) mostram que a maioria das professoras da primeira fase do ensino fundamental são mulheres e oriundas dos estratos médios e baixos da população. Além disso, esses estudos apontam que o magistério apresenta-se como uma profissão

² Ao se falar de professores de escolas públicas municipais será utilizado adjetivos, pronomes e outras classes gramaticais no feminino, uma vez que esta atividade se apresenta ocupada majoritariamente por mulheres.

procurada devido as suas características de atividade intelectual, como também pelo modo de vida que lhe é geralmente associado.

A reestruturação produtiva, as mudanças no mundo do trabalho, a ascensão do neoliberalismo e a reconfiguração do papel do Estado diante do processo de globalização da economia, mudanças que ocorreram na década de 90, influenciaram de modo significativo o campo da educação (Paparelli, 2009). Diante das novas formas de intervenção do Estado, as políticas educacionais assumiram centralidade, principalmente a partir da aprovação da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional). Os anos 1990 foram marcados pela implementação de políticas neoliberais tanto no Brasil, como em diversos países latino-americanos, tendo em vista a crise do capitalismo do final do século passado, produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir dos anos 1970 (Frigotto, 1995; Antunes & Alves, 2004; Harvey, 1999; Hirata, 1993).

No interior do processo de globalização da economia, essas reformas buscaram adequar a educação às exigências do padrão de acumulação flexível (Harvey, 1999), havendo uma transformação profunda nas estratégias de gestão e financiamento do sistema escolar. O Estado desincumbe-se da responsabilidade pela gestão executora dos serviços, que é repassada para a escola, mas continua centralizando a formulação e o controle sobre os resultados (Oliveira, 2004).

Diante deste quadro, observamos que a escola passa a assumir novas funções, que trazem diversificadas exigências, como, por exemplo, suprir necessidades de lazer e cultura da região onde se situa, desdobrando-se para construir propostas como “escola aberta” aos finais de semana, realização de projetos em parceria com iniciativa privada e comunidade local, campeonatos e gincanas esportivas que incluam familiares de alunos, recepção, distribuição de tarefas e acompanhamento dos voluntários da escola, dentre outros. Diante das diversas assumidas pela escola pública, a professora acaba tendo que exercer atividades

que, muitas vezes, vão além da sua formação acadêmica, tais como as exigências descritas acima.

Nesta direção, realizaremos a seguir uma apresentação sucinta das políticas públicas educacionais e alguns programas que vêm sendo implantados nas escolas de ensino fundamental no Brasil e, mais especificamente, nas escolas públicas do município de João Pessoa - PB.

1.2 As políticas públicas educacionais no Brasil

Entendemos por políticas públicas as ações empreendidas pelo Estado para efetivar as prescrições constitucionais sobre as necessidades da sociedade em termos de distribuição e redistribuição das riquezas, dos bens e serviços sociais no âmbito federal, estadual e municipal. São políticas de economia, educação, saúde, meio ambiente, ciência, tecnologia e trabalho que são criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo a expressão do compromisso público de atuação numa determinada área, sua construção obedece a um conjunto de prioridades, princípios, objetivos, normas e diretrizes bem definidas (Cunha & Cunha, 2002).

As novas formas de gestão e financiamento da educação se constituem em medidas políticas e administrativas de regulação dos sistemas escolares, que surgem como supostas soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas de ineficiência administrativa dos sistemas escolares ou da busca por racionalização dos recursos existentes para a ampliação do atendimento, vindo ainda acompanhadas da idéia de transparência (prestação de contas e demonstração de resultados) e de participação local (Weber, 2003). De uma maneira geral, o Estado desincumbe-se da responsabilidade pela gestão executora dos

serviços, que é descentralizada, ao mesmo tempo em que centraliza a formulação e o controle sobre os resultados (Freitas, 2004).

Observamos que os programas de reforma educacional focalizam a escola como a unidade do sistema, transformando-a em núcleo de gestão e planejamento. Os programas são colocados diretamente nas escolas, sem a mediação dos órgãos intermediários do sistema, tanto no sentido de financiarem ações quanto no sentido da avaliação dos resultados. Isto vem associado com o estímulo: à administração por objetivos; à pedagogia de projetos, à cultura da eficiência; à demonstração de resultados (Oliveira, 2005).

Essa nova regulação das políticas educativas interfere na organização do sistema escolar, contribuindo para a regulação da sociedade, quer como agência formadora de força de trabalho, quer como disciplinadora da população, papel que ganha relevância em face das transformações sociais atuais. Sendo assim, a função da escola de regular não se restringe à qualificação para o trabalho formal, mas deve contemplar a divisão do trabalho com a complexidade recente trazida pelo crescimento dos setores informais (Oliveira, 2005).

Diante destas transformações ocorridas dentro das escolas, encontramos as professoras, que são tidas como agentes responsáveis pela mudança nos contextos da reforma. São elas, em geral, consideradas as principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. As professoras se veem, muitas vezes, constrangidas por serem responsabilizadas, além disto, as docentes se queixam das precárias condições objetivas para a realização das suas novas tarefas (Oliveira, 2005).

A professora, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Estas são obrigadas a desempenhar funções que estão além do ato de ensinar e educar. São compelidas, em dadas circunstâncias, a assumirem os papéis de agente público, assistente social, enfermeira, psicóloga, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda

de identidade profissional e da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (Noronha, 2001). Esta situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam à participação comunitária e ao voluntariado, na promoção de uma educação para todos (Weber, 2003).

Desse modo, é possível percebermos que o movimento das reformas, que demarca uma nova regulação das políticas educacionais, traz consequências significativas para a organização e a gestão escolar, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, alterando sua natureza e definição. O trabalho docente não pode mais ser definido apenas como atividade em sala de aula, pois agora compreende a gestão da escola, no que se refere à dedicação das professoras ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e à avaliação. Além da inclusão dessas atividades referentes às novas funções assumidas pelas escolas, o trabalho docente também se intensifica com o aumento do número de alunos por turma (Oliveira, 2004).

Assim, é importante entendermos as políticas públicas educacionais e como elas afetam a organização e as condições do trabalho docente. A seguir serão apresentados programas do Governo Federal que foram implantados na educação básica, além de programas que são desenvolvidos no município de João Pessoa, campo de investigação dessa dissertação. Vale salientar que estas apresentações são baseadas em relatos apresentados nos sites oficiais do Governo Federal (www.portal.mec.gov.br) e Municipal (www.joaopessoa.pb.gov.br).

1.2 Programas educacionais do Governo Federal

1.2.1 Fundef e Fundeb

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) foi criado no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e vigorou de 1997 a 2006. Este programa organizava e aplicava os recursos no Ensino Fundamental a partir de uma proposta de descentralização, procurando municipalizar o ensino básico. Assim, a União complementava os recursos dos estados e municípios, de acordo com os alunos matriculados na educação básica.

No governo de Luís Inácio Lula da Silva, o Fundef passa por uma remodelagem e recebe o nome de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), trazendo como consequência a inclusão de toda a educação (da creche ao ensino médio) no financiamento do Fundo, tendo sua implantação em 2007 e, segundo emenda constitucional nº 53, de 2006, ele se estenderá até 2020 (Sousa Junior, 2006).

De acordo com o *site* do Ministério da Educação, o Fundeb distribui recursos pelo país, levando em consideração o desenvolvimento social e econômico das regiões. A complementação do dinheiro aplicado pela União é direcionada às regiões nas quais o investimento por aluno seja inferior ao valor mínimo fixado para cada ano, ou seja, o Fundeb tem como principal objetivo promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação (Brasil, 2009).

A destinação dos investimentos é feita de acordo com o número de alunos da educação básica, com base em dados do censo escolar do ano anterior. Os recursos do Fundeb são distribuídos de forma automática e periódica, mediante crédito na conta específica de cada governo estadual e municipal. O acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do programa, de acordo com

a emenda constitucional nº 53, de 2006, são feitos em escalas federal, estadual e municipal por conselhos criados especificamente para este fim.

Segundo Sousa Junior (2006), o Fundef por priorizar apenas uma etapa da educação causou prejuízos às outras modalidades de ensino, como é o caso da pré-escola, das creches e da educação de jovens e adultos. Mas, para o autor supracitado, o Fundeb poderá significar um aumento na oferta de educação básica no país e uma valorização do magistério, sem deixar de reconhecer que o debate em torno das alterações no financiamento da educação está apenas começando.

Temos percebido, contudo, que, apesar dos avanços relativos na educação após a implementação do Fundeb, a questão da qualidade ainda é um grande desafio. O desempenho dos alunos das escolas públicas tem ficado aquém das habilidades consideradas como fundamentais ao término da primeira fase do ensino fundamental. Os resultados das avaliações sinalizam que o desafio da qualidade nas escolas públicas não pode ser enfrentado sem alterações profundas nas políticas educacionais e no gerenciamento dos recursos financeiros. Entendemos que, para isto, dentre outros aspectos, é necessário: investir na melhoria das condições de trabalho nas escolas, na qualidade da formação do professorado, na redução da jornada de trabalho; conter os desvios dos recursos financeiros e; que os municípios passem a implementar de forma efetiva o piso salarial nacional dos professores, que é regulamentado através da Lei 11.738/2008 e que estabelece atualmente um salário bruto de R\$ 950,00 (Franco, Alves & Bonamino, 2007).

1.2.2 A Prova Brasil

A primeira iniciativa brasileira, em escala nacional, para se conhecer o sistema educacional brasileiro em profundidade, foi o Sistema Nacional de Avaliação da Educação

Básica (Saeb), que começou a ser desenvolvido no final dos anos 80 e foi aplicado, pela primeira vez, em 1990, no governo de Collor. Em 1995, período do governo FHC, este sistema passou por uma reestruturação metodológica, que possibilitou a comparação dos desempenhos ao longo dos anos (Brasil, 2009).

O Saeb era feito a cada dois anos e avaliava uma amostra representativa dos alunos regularmente matriculados nos 5º e 9º anos (antiga quarta e oitava séries) do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, de escolas públicas e privadas, localizadas em área urbana ou rural. Este fornecia dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais do Brasil como um todo.

Mas, em 2005, no período do governo Lula, este processo foi substituído pela prova Brasil, na perspectiva de tornar a avaliação da educação básica mais detalhada. A Prova Brasil é universal e todos os estudantes do 5º ao 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil com mais de 20 alunos por turma, devem fazer a prova. Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), esta prova tem como objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Os estudantes respondem a questões de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho.

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura, as professoras e diretores das escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e condições de trabalho. A partir dessas informações, o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e

direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias. As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que mede a qualidade da educação pública a partir de uma escala que varia de 0 a 10.

Ainda de acordo com o Ministério da Educação e Cultura, esses dados são disponibilizados para toda a sociedade que, a partir dos resultados, podem acompanhar as políticas implementadas pelas diferentes esferas do governo, bem como esses dados podem ser observados e comparados ao longo do tempo, vendo a evolução dos desempenhos das escolas.

O Ideb das escolas do município de João Pessoa, no período de 2007, foi de 3,5 para o quarto ano e de 3,0 para o nono ano. Já no ano de 2009, foi de 4,0 no quarto ano e 3,4 no nono ano (Brasil, 2010). De acordo com a Secretaria de Educação de João Pessoa (2010), esses dados representam um avanço significativo na educação do município, demonstrando que o trabalho desenvolvido tem obtido uma resposta positiva aos investimentos pedagógicos e estruturais no setor.

As Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e as escolas públicas da educação básica, que possuem turmas do quinto ao nono anos do ensino fundamental recebem cadernos com matrizes de referência, temas, tópicos e descritores sobre os pressupostos teóricos que embasam a avaliação, além de uma série de exemplos de itens (questões) sobre língua portuguesa e matemática das séries a serem avaliadas (Brasil, 2009).

Entretanto, as pesquisas têm mostrado que esses cadernos não são suficientes para preparar os alunos para essas provas. Além disto, as cobranças pelo desempenho dos alunos e a precariedade das condições do trabalho docente causam muita expectativa e ansiedade nas professoras (Franco, Alves & Bonamino, 2007).

1.2.3 Provinha Brasil

Segundo o *site* do Ministério da Educação e Cultura, a Provinha Brasil, que foi criada em 2008, é uma avaliação que se diferencia da prova Brasil porque procura observar o nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização da rede pública de ensino. Essa avaliação, que é realizada em todas as escolas do país, acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. Ainda de acordo com o mesmo *site*, a aplicação em períodos distintos possibilita às professoras e aos gestores educacionais a realização de um diagnóstico que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura dentro do período avaliado.

A Provinha Brasil é apresentada e defendida como um instrumento pedagógico, sem finalidades classificatórias, que fornece informações sobre: o processo de alfabetização, as professoras e; os gestores das redes de ensino. E tem como objetivos principais: avaliar o nível de alfabetização dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental e; diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita (Brasil, 2009).

Esses objetivos possibilitam, entre outras ações: o estabelecimento de metas pedagógicas para a rede de ensino; o planejamento de cursos de formação continuada para as professoras; o investimento em medidas que garantam melhor aprendizado; o desenvolvimento de ações imediatas para a correção de possíveis distorções verificadas e; a melhoria da qualidade e redução da desigualdade de ensino. Assim, com o resultado da correção das provas, é possível identificar qual o nível de alfabetização que os alunos encontram-se.

Em uma reportagem feita pela Revista Nova Escola (2008), observamos que algumas professoras e especialistas apontam que a Provinha Brasil tem várias inadequações. Em primeiro lugar, a Provinha Brasil reflete a idéia de que se aprende do mais fácil ao mais

difícil, do ponto de vista do conteúdo, e não por meio de campos conceituais. Em segundo lugar, a alfabetização considerada como a competência mínima para a entrada no mundo da escrita pode e deve ocorrer em um ano letivo. É um equívoco de graves consequências práticas o prolongamento do tempo de alfabetização para dois anos. Mas outros entendem que este tipo de avaliação pode ser uma boa tentativa de começar a fazer o diagnóstico da alfabetização nas séries iniciais.

1.2.4 Programa Dinheiro Direto na Escola

Este programa foi chamado inicialmente de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e criado em 1995, durante o governo FHC. Posteriormente, passou a se chamar Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Seu objetivo é de prestar assistência financeira em caráter suplementar às escolas públicas do ensino fundamental das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades, sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social como beneficentes da assistência social ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público (Brasil, 2009).

De acordo com o MEC, o objetivo da assistência financeira é a melhora da infraestrutura, o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. O Programa Dinheiro Direto na Escola faz parte de um conjunto de ações governamentais implementadas com o intuito de propiciar a elevação da qualidade do ensino e sua universalização, de modo que toda criança tenha acesso a uma escola dotada de recursos didático-pedagógicos e humanos, podendo permanecer na mesma.

O PDDE proporciona meios para aquisição dos recursos didático-pedagógicos, equipamentos, reparos e conservação do prédio da unidade de ensino. Segundo o Ministério da Educação, a proposta do programa é executar e reforçar a autogestão escolar e a participação social, mediante descentralização decisória e funcional do emprego do dinheiro. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, segundo o censo escolar do ano anterior ao repasse.

Segundo Adrião e Peroni (2007), o fato do Programa não pressupor para sua realização a efetiva democratização da gestão da esfera pública, faz com que em muitos casos seja pequena a participação da comunidade na operação dos recursos repassados. Mas, de acordo com os referidos autores, é importante ressaltar que o PDDE apresenta aspectos positivos. O primeiro diz respeito à transparência na distribuição dos recursos e que vale a pena destacar também a importância que esse repasse financeiro tem para o conjunto das escolas, já que os recursos repassados, mesmo que insuficientes, representam importantes aportes no orçamento escolar.

1.2.5 Plano de Desenvolvimento da Escola

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) criado em 2007, durante a gestão do governo Lula, é um Programa que, de acordo com o MEC, visa à melhoria da qualidade do ensino e da gestão participativa de processos (Brasil, 2009).

Segundo o *site* do MEC, o PDE é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho, assegurando que sua equipe trabalhe para atingir os objetivos pretendidos e avalie adequadamente sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança. É considerado um processo de planejamento estratégico desenvolvido pela escola para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

A liberação dos recursos desse programa para as escolas é condicionada. Para tanto, é necessária a elaboração de um diagnóstico das dificuldades encontradas no ambiente escolar e de um plano de gestão com ações e metas capazes de mudar os baixos indicadores educacionais, com prazos para alcançá-las e com a previsão dos recursos necessários. A proposta é que o MEC disponibilize apoio técnico para as equipes escolares que tenham dificuldade de elaborar seu plano (Brasil, 2009). Os recursos são transferidos por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola que prevê assistência financeira às escolas públicas, em caráter suplementar, para a cobertura de despesas de custeio, de manutenção e pequenos investimentos.

Ao longo do documento explicativo do PDE, encontram-se várias referências ao aumento do financiamento por parte da União, visando equalizar as oportunidades educacionais. No entanto, além de os recursos adicionais ainda serem condicionados à aprovação de plano de trabalho institucional, o PDE prevê mais recursos para as escolas que melhorarem seu Ideb, sendo estas premiadas.

Assim, observamos que se continua insistindo no pressuposto de que os municípios e as escolas necessitam fazer diagnósticos para encontrar soluções. De fato, esta forma de conceber a construção de estratégias político-educacionais, que começa com a elaboração de um diagnóstico para identificar os principais problemas e conclui com a definição de ações institucionais, tem servido mais para cumprir burocraticamente a condição estipulada para o recebimento de recursos financeiros do poder público do que para orientar as ações e encontrar saídas (Krawczyk, 2008).

1.2.6 Mais Educação

O Programa Mais Educação, criado também em 2007, no governo Lula, tem procurado aumentar o número de atividades optativas nas escolas públicas. Estas foram agrupadas em macro-campos, tais como: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte, lazer, direitos humanos, cultura, artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, comunicação, educação científica e educação econômica (Brasil, 2009).

O programa visa fomentar as referidas atividades com o objetivo de melhorar o ambiente escolar, tendo como base estudos desenvolvidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), utilizando os resultados da Prova Brasil de 2005. Nestes estudos, destacamos o uso do “Índice de Efeito Escola – IEE”, indicador do impacto que a escola pode ter na vida e no aprendizado do estudante, cruzando-se informações socioeconômicas do município no qual a escola está localizada.

Por esse motivo, a área de atuação do programa foi demarcada inicialmente para atender, em caráter prioritário as escolas que apresentam Ideb baixo, situadas em capitais e regiões metropolitanas. Segundo dados do Ministério da Educação (2010), o Ideb das escolas do município de João Pessoa, no período de 2005, foi de 2,9 para o quarto ano e de 2,4 para o nono ano. Deste modo, João Pessoa foi uma das capitais contempladas com esse programa.

Para o desenvolvimento de cada atividade, o Governo Federal repassa recursos para ressarcimento de monitores, materiais de consumo e de apoio. As escolas beneficiárias também recebem: conjuntos de instrumentos musicais e rádio escolar, dentre outros; e referência de valores para equipamentos e materiais que podem ser adquiridos pela própria escola com os recursos repassados.

1.2.7 Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica é destinado às professoras em exercício nas escolas públicas estaduais e municipais que não possuem formação adequada com os parâmetros da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Este projeto procura oferecer cursos superiores públicos, gratuitos e de qualidade, com a oferta cobrindo municípios dos 27 estados da Federação, por meio de 76 Instituições Públicas de Educação Superior, das quais 48 Federais e 28 Estaduais, com a colaboração de 14 universidades comunitárias (Brasil, 2009).

Este projeto foi criado pelo governo de FHC, mas teve algumas reformulações no governo de Lula. As modificações consistiram no incentivo à formação docente em cursos de licenciatura às professoras com formação em nível do ensino médio. Por meio deste programa, a docente sem formação adequada poderá se graduar em cursos de Licenciatura. As aulas são ministradas nas modalidades presencial e à distância.

A professora faz a inscrição nos cursos por meio de um sistema desenvolvido pelo MEC denominado de Plataforma Paulo Freire, onde também terá seu currículo cadastrado e atualizado. A partir da pré-inscrição das professoras e da oferta das universidades cadastradas, as secretarias estaduais e municipais de educação terão na Plataforma Freire um instrumento de planejamento estratégico capaz de adequar a oferta das universidades à demanda das professoras e às necessidades reais das escolas de suas redes. A partir desse planejamento estratégico, as pré-inscrições são submetidas pelas secretarias estaduais e municipais às universidades, que procederão à inscrição das professoras nos cursos oferecidos (Brasil, 2009).

1.2.8 Programa Bolsa Família

O Programa Bolsa Família (PBF) é uma política pública social voltada para a educação, já que um dos critérios de manutenção (condicionalidade) desta bolsa para as famílias carentes é que os seus filhos frequentem a escola. Em consequência disto, é importante entendermos como se dá seu funcionamento para se avaliar sua pertinência e os possíveis impactos (ou não) na educação.

Este é um programa de transferência de renda com condicionalidades, criado pelo Governo Lula, em 2003, para integrar e unificar os antigos programas criados no Governo FHC: o Fome Zero, o Bolsa Escola, o Auxílio Gás e o Cartão Alimentação. O PBF é tecnicamente chamado de mecanismo condicional de transferência de recursos e consiste numa ajuda financeira às famílias pobres, definidas como àquelas que possuem renda per capita de R\$ 70,01 até R\$ 140,00 e àquelas extremamente pobres com renda per capita até R\$ 70,00. A contrapartida é que as famílias beneficiárias mantenham seus filhos e/ou dependentes com frequência mínima de 85% na escola e vacinados. Além disso, também deve ser assegurado o compromisso da família de que as crianças não serão expostas ao trabalho infantil (Brasil, 2009).

Entretanto, diversas pesquisas mostram que as condicionalidades não estariam sendo satisfatoriamente fiscalizadas. Segundo o *site* do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, o programa visa reduzir a pobreza a curto e a longo prazo através de transferências condicionadas de capital, o que, por sua vez, visa quebrar o ciclo geracional da pobreza de geração a geração. Estudos da Fundação Getúlio Vargas apontam que houve uma redução na população miserável do país, entre 2003 e 2005, sendo que um dos motivos para redução da miséria tem sido a existência de programas sociais como o Bolsa Família.

A definição de condicionalidades para o acesso a programas sociais torna-se um fator gerador de críticas na medida em que a assistência afirma-se na sociedade brasileira como um direito constitucional universal (Cunha, 2007). Sendo assim, as transferências de renda seriam universais, garantidas como direito de todos os cidadãos, sem levar em conta a renda e sem a necessidade de contrapartidas por parte dos beneficiários. Portanto, estas transferências deveriam ser incondicionais, como forma de garantir a cidadania, a autonomia e o compartilhamento da riqueza produzida por todos, com intuito de fortalecer o sentimento de solidariedade e de pertencimento dos cidadãos.

Deste modo, as condicionalidades estariam restringindo a autonomia e liberdade dos cidadãos e abrindo espaço para o poder normatizador e controlador do estado, que impõe aos beneficiários da política condições que não apenas limitam a liberdade, mas em alguns casos tangenciam a questão da dignidade. O outro aspecto destacado pelos autores é que as condicionalidades vão construindo uma política clientelista, pois as restrições formais ao acesso, o controle das condicionalidades e a persistente ressignificação da política social como política de governo e não do estado permitem o trânsito do sentido desta política de um direito social da cidadania para uma ajuda mais ou menos generosa do governante (Sobottka, 2007).

Os que defendem a existência das condicionalidades entendem que políticas para a redução da pobreza e das desigualdades pressupõem uma opção do poder público em privilegiar os mais pobres. Para isto, é preciso um tratamento diferenciado dos mais pobres, de forma a reduzir as desigualdades prévias e, no futuro, promover a igualdade. Embora defenda políticas universais, esse grupo entende que mesmo essas políticas, que são direitos de todos, devem ter um olhar diferenciado para os mais pobres, com priorização de atendimento e critérios que enfatizem a garantia de direitos e a inclusão daqueles que, historicamente, estiveram à margem das políticas públicas (Cunha, 2007). Neste sentido, as

condicionalidades do PBF fazem parte de um monitoramento do acesso das famílias aos direitos sociais básicos de educação e saúde, sendo um importante instrumento para a identificação das famílias que se encontram em maior grau de vulnerabilidade e risco social, funcionando assim como um indicador para a orientação das políticas sociais e a priorização para acompanhamento familiar mais individualizado (Cunha, 2007).

Quanto aos objetivos pretendidos pelo PBF, as pesquisas mostram que ocorreram melhorias no acesso da população aos serviços sociais a partir da entrada em vigor do programa, principalmente, no que diz respeito ao crescimento nas taxas de matrícula e regularidade da frequência das crianças nas escolas (Silva, Brandão & Dalt, 2009).

No entanto, em setembro de 2007, uma pesquisa encomendada pelo Ministério do Desenvolvimento Social mostra que o incentivo do Programa Bolsa Família não significou melhora no aproveitamento escolar dos alunos de famílias beneficiadas. As faltas às aulas foram reduzidas em 37%, mas sem impacto no desempenho geral dos alunos.

Segundo Torres (2007), ao se retirar a palavra "escola" do programa, o governo tirou a ênfase dada à educação, princípio básico para o desenvolvimento econômico e social de pessoas carentes. Assim, a mudança do programa do Ministério da Educação para o do Desenvolvimento Social pode ser a mostra de uma visão puramente assistencialista. E o Programa Bolsa Família passa a ser visto como apenas uma espécie de "bolsa eleitoral", que serviria para subornar as camadas mais vulneráveis da população com transferências de dinheiro para obter eleitores cativos, sem que se constitua em uma real proposta de erradicação da pobreza pelo trabalho e pela atividade produtiva dos pais dos alunos. Assim, entre as diversas críticas que recebe no Brasil está a de que geraria dependência e desestimularia a busca por emprego (Torres, 2007).

1.3 Programas educacionais do município de João Pessoa

Além dos programas descritos acima, que são provenientes do Governo Federal, o município de João Pessoa, desde o ano de 2005, durante a gestão do prefeito Ricardo Coutinho, também criou e implementou outros programas, que serão apresentados a seguir.

1.3.1 Escola Nota 10

O projeto Escola Nota 10 foi criado em março de 2009 e tem como objetivo incentivar o desenvolvimento educacional, reconhecendo e premiando as trabalhadoras da educação que alcançarem os resultados propostos pela rede municipal de ensino ao longo do ano letivo (João Pessoa, 2009).

A Escola Nota 10 é avaliada pelo Índice de Excelência em Educação, formado a partir dos indicadores de avaliação da aprendizagem dos alunos e da gestão escolar. A publicação dos resultados acontece no final do ano letivo e, de acordo com a porcentagem alcançada, as trabalhadoras das unidades de ensino podem receber como premiação o correspondente a um 14º salário e a unidade de ensino recebe o selo de Escola Nota 10 (João Pessoa, 2009).

A avaliação do Índice de Excelência em Educação contempla seis indicadores, sendo eles: regularidade de documentos escolares; cumprimento de conservação do patrimônio; cumprimento de metas de economia de material de custeio; atividades transdisciplinares; frequência das trabalhadoras da educação na formação continuada e; aprendizagem dos alunos.

Todas as avaliações são de responsabilidade da Secretaria de Educação e Cultura (Sedec), tendo cada indicador o peso 10, do valor global do índice. Excetua-se deste padrão

a avaliação de aprendizagem dos alunos, que possui peso 50 e ocorrerá no final do ano letivo, concluindo as atividades do projeto (João Pessoa, 2009).

De acordo com a Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC), esta iniciativa busca socializar e valorizar todas as funcionárias da escola. O Projeto Escola Nota 10 está previsto para ser implantado em todas as escolas do município, mas está sendo realizado em apenas 91 das 117 escolas existentes atualmente no município, porém, segundo a SEDEC, a prefeitura tem o objetivo de implantá-lo em todas as escolas.

1.3.2 Programa Professor Plugado

O programa Professor Plugado foi criado em março de 2010 e tem como objetivo fornecer às professoras um computador portátil. Segundo o informativo do mês de março de 2010 da prefeitura do município de João Pessoa, este projeto pretende modernizar as atividades pedagógicas, melhorando as aulas e agregando qualidade nas rotinas das professoras, já que possibilitaria a participação em cursos de formação à distância.

Inicialmente, foram contempladas com os micro-computadores 135 professoras de diferentes escolas que se inscreveram para participar de um curso de introdução à educação digital em 2009. Mas a meta é que todas as professoras efetivas sejam contempladas com computadores pessoais, desde que demonstrem assiduidade e consigam atingir os objetivos do curso de introdução à educação digital.

1.3.3 De Bem com a Vida

O Programa de Bem com a Vida, que foi criado desde o ano de 2006, visa atender à saúde das profissionais da educação, procurando estabelecer o controle das doenças

adquiridas no próprio trabalho, como o estresse ocupacional (síndrome de *Bournout*), lesão por esforço repetitivo (LER) e problemas relacionados com as cordas vocais (disfonia). O objetivo é estimular a cultura da saúde preventiva e, com isto, desenvolver uma melhora na qualidade de vida das educadoras (João Pessoa, 2009).

1.3.4 Escola Municipal Aberta

O Programa Escola Municipal Aberta vem sendo desenvolvido desde 2006, em todas as escolas do município de João Pessoa-PB, e tem como objetivo o uso da arte, cultura e lazer nas escolas municipais. É realizado através de oficinas escolhidas pelas escolas. Cada escola tem direito a quatro oficinas, sendo duas pela manhã e duas à tarde, sempre aos sábados. As oficinas estão divididas em quatro blocos: inclusão do alunado, auxiliando no combate à evasão, à violência e à depredação; mobilização da comunidade; cunho artístico e convivência intercultural e; atividades desportivas e de lazer.

O primeiro bloco compreende atividades de artesanato com sucata, mosaico, brinquedos populares, papetagem, serigrafia, encadernação, confecção de bijuterias e jóias de fantasia, fotógrafo social, operador de câmera de vídeo, cabeleireiro, jardinagem, merenda e vigilância escolar. Enquanto as oficinas do segundo bloco correspondem a palestras e produção de conhecimento em cima de temas como: tarefas escolares, família e escola, integração de crianças deficientes, linguagem de libras, fortalecimento dos conselhos escolares e grêmios estudantis, roteiro cultural paraibano, informática básica para a família, primeiros socorros, combate ao alcoolismo e às drogas em geral, educação alimentar, orientação e prevenção sexuais e planejamento familiar.

O terceiro bloco compreende as oficinas que têm como atividades o origami, a dança, narração de história, capoeira, grafiteagem, *hip-hop*, violão, musicalização, violino,

percussão, flauta doce, canto coral, arte contemporânea, moda, fotografia artística ou autoral, história em quadrinhos a partir do contexto paraibano, teatro, artes circenses, informática básica, revista eletrônica, documentário, cinema paraibano e jornalismo comunitário. E o último bloco constitui oficinas de xadrez, brincadeiras populares, handebol, voleibol, futsal, surf, windsurf, judô e karatê. As oficinas oferecidas também passam por um processo de seleção de acordo com osicineiros e as escolhas das unidades de ensino.

Diante do exposto, acreditamos que as políticas públicas federais e municipais implementadas nas escolas do município de João Pessoa têm implicações no exercício da atividade das professoras do ensino fundamental. Para tanto, é importante entendê-las a partir dos pressupostos teóricos da presente pesquisa, com o intuito de compreender as suas influências na atividade de trabalho das professoras.

Neste sentido, apresentaremos as ferramentas teórico-metodológicas que subsidiarão a análise da atividade docente.

Capítulo II: FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Para analisarmos a atividade de professoras do ensino fundamental, recorreremos a diferentes abordagens teórico-metodológicas, que, resguardando suas diferenças, contribuirão para tal pleito. Entretanto, vale ressaltar desde já que não pretendemos fazer uma apresentação detalhada e completa de um conjunto de abordagens, mas sim de utilizarmos alguns conceitos específicos para compreender a complexidade da atividade de trabalho docente.

2.1 O trabalho sob o ponto de vista da atividade

O trabalho se modifica, ou seja, é consubstancial à natureza do trabalho humano modificar-se sempre, o que demanda que este seja apreendido nas mudanças. Neste sentido, faz-se necessário compreendermos o trabalho, sem perder de vista que essas mudanças não chegam prontas, mas vão se fazendo e abrindo novas possibilidades. É preciso, portanto, estarmos atentos para enxergarmos e buscarmos essas possibilidades (Schwartz, 2007).

A crise capitalista internacional da década de 1970 atingiu de forma direta *os mundos do trabalho*. O capitalismo passou por um momento inédito em sua história, com a emergência do capital financeiro descolado da ordem produtiva. No setor produtivo, atravessado pela lógica financeira, a competição e a concorrência por novos mercados se acirraram, novas tecnologias e formas de organização do trabalho vieram permitir que as empresas pudessem oferecer produtos cada vez mais semelhantes ao mesmo tempo em que se produzia a necessidade de criar sempre novos produtos. A agilidade de inovação e a criatividade passaram a ser decisivas para a sobrevivência das empresas (Borges, 2006).

Assim, o capital chegou num momento em que necessita de um trabalhador não apenas qualificado, mas competente, inteligente, crítico, inovador e capaz de criar alternativas para manter a empresa competitiva.

Alguns estudos consideram que as mudanças são péssimas para os trabalhadores, na medida em que eles são, hoje, obrigados a investir toda sua subjetividade no trabalho, quando antes podiam disponibilizar somente sua força física de trabalho ou mão-de-obra, mostrando que o cenário é sombrio e, muitas vezes, deixando a impressão de que não há saída para os trabalhadores (Borges, 2006).

Na perspectiva da Psicossociologia Clínica, atualmente as empresas buscam a implicação subjetiva de seus membros, tentando convencê-los da importância de seus projetos. Baseados em uma lógica da excelência, capturam os sujeitos por aspectos psíquicos mais do que pela submissão. Caracterizam, assim, uma adesão voluntária que promove o desgaste do corpo e da alma.

De acordo com Enriquez (1995), essa nova lógica empresarial, diferentemente da burocracia e da tecnocracia que marcavam claramente uma suposta separação entre os que pensavam e os que executavam o trabalho, tenta fazer o trabalhador acreditar que existe uma nova configuração do poder em que o trabalho ganha nuances de criação e de liberdade. Este autor considera que, na verdade, essa nova ordem não liberta os sujeitos, mas gera novas formas de controle.

Sennett (1999) acredita que o questionamento sobre a centralidade do trabalho na atual economia flexível provoca uma inversão de valores que permite às empresas considerar os homens como objetos substituíveis, enfatizando mais as questões financeiras (lucro) do que as sociais (desemprego). Ainda de acordo com o mesmo autor, a palavra de ordem de trabalho flexível significa: nada a longo prazo. Os planos de carreira são

substituídos por contratos temporários, as pessoas mudam constantemente de emprego e as equipes não permanecem juntas mais do que alguns meses.

Este modelo flexível não estimula a solidariedade, a democracia ou a lealdade. Estabelecer relações de confiança exige investimento de tempo para conhecer as pessoas. Os contratos temporários facilitam o distanciamento, o não envolvimento e a falta de mobilização coletiva (Borges, 2006). Esses dois tipos de posicionamento apontam para o fato de que mudanças importantes estão acontecendo e que é preciso compreendê-las. Entretanto, olhar apenas um dos lados simplifica as complexidades presentes.

Para Schwartz (2007), pensar as mudanças a partir de avaliações do que é melhor ou pior parece ser uma armadilha perigosa. Ele aponta para o equívoco de operar com uma visão de progresso, ao considerar que o trabalho se modernizou e, conseqüentemente, tornou-se melhor. Por outro lado, pensar que as mudanças são ruins em si, apenas porque não foram conduzidas por aqueles que se submetem às suas conseqüências, ou seja, os trabalhadores, também não parece ser o melhor caminho.

Essas formas de abordar as mudanças do trabalho são ambas unilaterais e, de todas as maneiras, colocam entre parênteses as situações reais de trabalho, as situações reais de atividade. Não existe julgamento único. Se não for feito um esforço de ir ver de perto como cada um não apenas se submete, mas vive e tenta recriar sua situação de trabalho, então, interpretamos, julgamos e diagnosticamos no lugar das próprias pessoas e isso não pode produzir resultados positivos (Schwartz, 2007).

Sem dúvida, mudanças importantes estão em curso. O capitalismo encontra-se diante de um paradoxo: necessita, para se manter, de um trabalhador competente, inovador, crítico, questionador e inteligente. Por outro lado, esta demanda, ao criar espaços de produção de subjetividades, de expressão e expansão das ações dos trabalhadores, em diversos planos,

pode trazer a possibilidade dos trabalhadores questionarem e reinventarem o próprio sistema (Borges, 2006).

Nestas novas formas de trabalhar, demandadas pelo capital, o sistema produtivo só funciona se o trabalhador mobiliza sua intelectualidade, sua inteligência prática e sua afetividade. Assim, a iniciativa no trabalho tornou-se obrigatória sob a forma de uma solicitação sistemática da mobilização pessoal e coletiva. Neste sentido, a prescrição da atividade tornou-se prescrição da subjetividade (Clot, 2006).

Deste modo, temos percebido que, diante de todas as transformações sociais, o conceito de trabalho tem sido objeto de reflexão de diferentes perspectivas e não existe uma definição canônica (Ferreira, 2000). Para Teiger (1992), o trabalho é uma atividade finalística, individual ou coletiva numa certa temporalidade, realizados por um homem ou uma mulher num contexto particular. Esta atividade não é neutra, mas engaja e transforma aquele ou aquela que a executa. Enquanto que, para Dejours e Molinier (1994), o trabalho é uma atividade coordenada por homens e mulheres para responder ao que não está posto pela organização prescrita do trabalho. Tessac (1995), por outro lado, coloca que o trabalho é uma ação organizada num determinado contexto, que visa não somente preencher as lacunas provenientes das imprecisões da prescrição, mas produzir um espaço de ações em que se operam trocas de informações e se constroem formas de agir.

Nas definições mostradas acima, percebe-se uma variabilidade que não parece marcada pela contradição, mas pela ênfase em dimensões que se complementam e se enriquecem mutuamente. Desse modo, entendemos que a construção do conceito de trabalho é de natureza interdisciplinar, pois se trata de um objeto multidimensional. Assim, o conceito de trabalho que utilizamos no presente estudo considerará estes diferentes elementos que compõem o trabalho. Neste sentido, o ponto de vista da atividade é de grande

auxílio no intuito de compreender as transformações que se encontram em curso no mundo do trabalho.

No senso comum, atividade é um termo que remete à ação, à prática, à produção, ao trabalho e ao emprego. Na Filosofia, atividade é definida por conceitos como ação, *práxis* e produção, sendo vista como um meio de trabalho (Borges, 2006). Ela é o exercício da capacidade que todo ser vivo possui de agir sobre seu ambiente e de reagir às estimulações que dele recebe. A atividade pode ser puramente mental ou pode comportar elementos motores observáveis, demonstrando, assim, as várias formas de se compreender um mesmo termo.

Darses e Montmollin (2006) falam em atividade como *processos biológicos*, que está interessada em avaliar os ritmos cardíacos, diâmetro pupilar e secreções hormonais. Na atividade enquanto *comportamentos*, privilegia-se o desempenho e a descrição das seqüências de gestos, posturas e olhares. Apesar de que esta forma de se pensar a atividade é insuficiente para explicar os componentes cognitivos, sendo necessário, portanto, pensar a atividade como *lógicas de ação*, em que se busca reconstituir os encadeamentos que preparam, conduzem e explicam as ações dos trabalhadores. Ainda de acordo com a atividade de quando se pensa como *vivido*, leva-se em conta as emoções, os sentimentos e as manifestações no campo da afetividade, subjetividade e psiquismo.

Neste sentido, é imprescindível colocar em debate o conceito de atividade, ao referirmo-nos ao problema desta dissertação, contudo, não devemos perder de vista de que este conceito é algo inacabado e que está em permanente construção. De acordo com Schwartz (2000a), ele é desajeitado, impreciso e estigma de um pensamento em busca de seu rigor.

A atividade é também plena de contradições e supõe sempre a gestão dessas contradições entre histórias singulares e relações sociais complexas, entre trabalho prescrito e trabalho real, entre normas antecedentes e renormatizações.

A Ergonomia da Atividade, uma abordagem teórica, que discutiremos posteriormente, tem a atividade como categoria central na conceituação de trabalho e será essa perspectiva que será considerada ao longo deste trabalho. Esta disciplina, na elaboração do seu objeto de estudo, teve como uma das referências os estudos da Psicologia russa desenvolvida por Vygotsky e Leontiev.

Uma das questões centrais dos estudos de Vygotsky (1998) é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Baseado nos princípios marxistas, Vygotsky buscou pensar uma Psicologia na qual o homem pudesse ser abordado como participante de um processo histórico, uma psicologia sócio-histórica.

Com base nestes estudos, a Ergonomia da Atividade resgata o conceito de atividade, desenvolvendo-o a partir da constatação clássica entre trabalho prescrito e real. Entre os dois existem sempre regulações individuais e coletivas, recomposições de tarefas e renormatizações operatórias, ou seja, a rejeição completa da idéia taylorista de que seria possível antecipar tudo em uma situação de trabalho. Sendo a atividade de trabalho não apenas a execução da tarefa, mas compreendida dentro dessas regulações e renormatizações do trabalho real.

Segundo Daniellou, Laville e Teiger (1989), o trabalho é uma atividade finalizada, realizada de maneira individual ou coletiva num tempo dado, por um homem ou uma mulher, situado em um contexto compreendido por aspectos materiais, organizacionais e de relações sociais. Assim, o trabalho é um conceito encarnado em um espaço, em um tempo e em um corpo.

Desse modo, a atividade de trabalho é a maneira pela qual os humanos se envolvem no cumprimento dos objetivos laborais, em um lugar e tempo determinados, utilizando-se dos meios colocados a sua disposição. Para lidar com as variabilidades que se apresentam, o trabalhador engaja-se por inteiro, a cada momento, com seu corpo biológico, sua inteligência, sua afetividade, seu psiquismo, sua história de vida e de relações com outros humanos.

Neste sentido, todo esse vaivém da atividade humana obriga a transformar o ponto de vista que pretende compreender como o trabalho acontece realmente, que não corresponde apenas à aplicação de planos, de programas e de consignas. De acordo com Schwartz (2000a), o trabalho é sempre negociação entre normas antecedentes de toda natureza e renormatizações de sujeitos históricos em situações históricas. É o ponto de vista da atividade que se coloca como necessário para que se possa compreender o trabalho humano. O conceito de atividade é inteiramente dialético, que poderia ser expresso, em síntese, sob a fórmula: o impossível é também o invivível. Impossível, aqui, refere-se à tentativa de estandarizar as condições da atividade humana, com o objetivo de antecipá-la totalmente, como supunham as convicções tayloristas. Na medida em que é impossível, é invivível do ponto de vista da atividade, porque as lacunas existentes com relação às normas antecedentes serão tratadas pelas dramáticas de uso de si, o que implica um re-trabalho parcial, não somente das antecipações operatórias, mas também dos valores que estão em jogo em cada situação.

(...) a referência à atividade quer remeter à esfera das múltiplas microgestões inteligentes da situação, às tomadas de referências sintéticas, ao tratamento das variabilidades, à hierarquização dos gestos e dos atos, às construções de trocas com a vizinhança humana, num vaivém constante entre os horizontes mais próximos e os horizontes mais afastados do ato de trabalho estudado (Schwartz, 2000a, p.420).

Desse modo, a atividade de trabalho é apenas uma das formas de atividade humana. Esta opõe-se à inércia, sendo um conjunto de fenômenos (fisiológicos, psicológicos e psíquicos) que caracteriza o ser vivo cumprindo atos. Estes resultam de um movimento do conjunto do homem (corpo, pensamento, desejos, representações e história) adaptado a esse objetivo (Guérin et al., 2001).

Assim, a atividade de trabalho é o elemento central que organiza, estrutura e unifica os componentes de uma situação de trabalho. As dimensões técnicas, econômicas e sociais do trabalho só existem efetivamente em função da atividade que as põe em ação e as organiza (Guérin et al., 2001).

Pensar o trabalho *sob o ponto de vista da atividade*, ajuda-nos a não categorizar antecipadamente as mudanças que se encontram em curso, evita o equívoco de categorizar antes mesmo que as atividades aconteçam ou existam, impede a tentativa de compreender o que vai acontecer antes da própria atuação dos sujeitos no trabalho. O ponto de vista da atividade descategoriza porque impede de utilizar um modelo único de análise (Schwartz, 2007).

Abordar o trabalho pelo viés da atividade humana multidimensional é uma via fecunda de produção de conhecimentos e a Ergonomia da Atividade é uma abordagem chave para este estudo, tem contribuído para elucidar alguns dos contornos que o trabalho assume enquanto atividade, chamando atenção para suas diferentes facetas. Adiante veremos alguns conceitos importantes para os estudiosos do trabalho.

2.2 Ergonomia da Atividade

A Ergonomia da Atividade é uma abordagem de grande valia para compreendermos a complexidade da atividade humana, pois se interessa pelo trabalho real, pelo vivido em

situação de trabalho, buscando revelar seu caráter incontrolável, inexorável, inesgotável e sempre renovado (Wisner, 2004). Esta é entendida como sendo o estudo da adaptação do trabalho frente às características dos indivíduos, de forma que essa adaptação traga conforto, bem-estar, qualidade, produtividade, segurança e bom desempenho nas atividades de trabalho (Guérin et al., 2001).

Contrariando a lógica geralmente predominante de busca de adaptação do ser humano a um posto de trabalho pré-concebido e estereotipado (destinado a um homem médio idealizado), a postura ergonômica é a de desenvolver procedimentos e métodos de análise da atividade que possam contribuir para adaptar o trabalho às características humanas, suplantando ou corrigindo as representações redutoras do ser humano (Guérin et al., 2001).

Uma primeira característica da ação ergonômica corresponde a observar, do mais perto possível, as vinculações entre as condições materiais e organizacionais do trabalho a seus resultados, a atividade real de trabalho. A segunda característica refere-se à constituição de um ponto de vista sobre o trabalho, mais especificamente sobre a atividade de trabalho, que esclareça a relação entre as condições, a atividade e os resultados do trabalho. A terceira característica está relacionada ao triplo objetivo da ação ergonômica, que são: contribuir para a melhoria das condições de trabalho dos trabalhadores, com o desenvolvimento de competências e uma visão diferente sobre o emprego; oferecer um melhor funcionamento da empresa, de seus sistemas técnicos, de sua organização, da gestão de seu pessoal, em suma, de seu desempenho global e favorecer um enriquecimento do diálogo social, levando em consideração a pluralidade de lógicas existentes na empresa, contribuindo para a transformação das representações sobre o trabalho (Wisner, 2004).

Assim, a ação Ergonômica da Atividade é direcionada por três eixos: a segurança dos indivíduos e dos equipamentos; a eficácia e o conforto dos trabalhadores nas situações

de trabalho e a produtividade (Wisner, 1994).

A seguir definiremos alguns conceitos da Ergonomia da Atividade, fundamentais para compreensão e análise do presente estudo, a saber: tarefa, atividade, variabilidade, regulação e coletivo de trabalho.

2.2.1 Tarefa e Atividade

O trabalho para os ergonomistas não é só um fator de produção, mas também uma expressão da atividade humana. Assim, é importante diferenciarmos a atividade da tarefa, posto que esta é aquilo que se deseja obter ou que se deve fazer, conforme as prescrições. A atividade implicaria um além do prescrito, um além do princípio do fazer. Trabalhar supõe ir além da tarefa, exorbitá-la, no sentido de desviar para suplantá-la o padronizado (Guérin et al., 2001).

De maneira geral, os trabalhadores, ao serem convidados a falar de seu trabalho, falam sempre das tarefas que lhe foram propostas/impostas, de um resultado antecipado fixado dentro de condições determinadas. É claro que as condições previstas não são as condições reais e o resultado antecipado não é o resultado efetivo. Neste sentido, é um equívoco igualarmos trabalho a tarefa prescrita. Mas há outra razão ainda mais importante para que a tarefa não seja confundida com o trabalho, porque a definição de tarefa não inclui a atividade de trabalho, ou seja, a maneira como os resultados são obtidos e os meios efetivos que são utilizados para isso (Guérin et al., 2001).

A tarefa não é o trabalho, mas o que é prescrito pela empresa ao operador. Essa prescrição é imposta, portanto, exterior, determinando e restringindo a atividade. Mas, ao mesmo tempo, ela é um quadro indispensável para que ele possa operar, pois determina e autoriza a atividade (Daniellou, Laville & Teiger, 1989).

Assim, a tarefa é um conjunto de objetivos e de prescrições definidas e, para atingir esses objetivos, inclui a definição de modos operatórios, das normas de segurança, das características do produto a transformar ou do serviço a ser prestado e os elementos que devem ser levados em conta para atingir os objetivos fixados. A tarefa não é definida pelo trabalhador, não leva em conta suas particularidades e é a eles imposta. Para Leplat e Hoc (1998), a tarefa preexiste à atividade e serve para orientá-la. Uma mesma tarefa pode ser descrita de diferentes formas, o que traz conseqüências para o trabalho, pois é a designação de um roteiro de trabalho, com as especificações baseadas nos objetivos concretos que sua execução deve proporcionar, o trabalho prescrito.

Enquanto a atividade é a ação em si da tarefa, a forma como que se desempenha a tarefa é o trabalho real. Sendo assim, o elemento que organiza e estrutura os componentes da situação de trabalho, é uma resposta aos constrangimentos determinados exteriormente ao trabalhador e, ao mesmo tempo, é capaz de transformá-lo. As dimensões técnicas, econômicas e sociais do trabalho só existem efetivamente em função da atividade que as põe em ação e as organiza (Guérin et al., 2001).

Para Teiger (1998), a atividade é a mobilização das funções físicas, psíquicas e sociais do homem quando executa as tarefas. Daniellou (2004) afirma que a atividade é fundamental para o funcionamento de qualquer serviço, para que o trabalho se realize. Como foi dito anteriormente, a atividade difere da tarefa na medida em que esta é aquilo que se deseja obter ou que se deve fazer, conforme as prescrições. A atividade implica ir além do prescrito; trabalhar supõe ir além da tarefa, no sentido de fazer desvios para suplantá-lo o padronizado. Sinaliza também para o que se chama de déficit de prescrição, presente nas situações de trabalho complexas, onde há uma grande necessidade dos próprios trabalhadores reinventarem os objetivos e os meios para alcançá-lo.

Assim, entre a tarefa e a atividade há sempre um ajuste, que leva a uma redefinição

dos objetivos inicialmente fixados. Este reajustamento, bem como os requisitos físicos e psíquicos, compõe uma parte enigmática do trabalho, aquela que fica irredutivelmente a cargo dos operadores (Telles & Alvarez, 2004). Por isso, a Ergonomia da Atividade se interessa por compreender como ocorre esse distanciamento entre o trabalho prescrito e o trabalho real, que será desenvolvido adiante.

2.2.2 Variabilidade e Regulação

Uma das principais características da Ergonomia da Atividade é a recusa em abordar o trabalho como simples execução técnica da prescrição, apontando para a existência de uma defasagem irredutível entre tarefa prescrita (trabalho prescrito) e atividade real (trabalho real). Essa diferença é verificável mesmo nas tarefas mais fragmentadas, consideradas como se fossem tarefas de estrita execução e mesmo sob uma organização do trabalho estabelecida de forma rígida e controlada (Guérin et al., 2001).

Na situação real de trabalho, os trabalhadores recorrem as suas experiências a fim de se antecipar às variabilidades que surgem no momento de realização das atividades e que não foram previstas ou catalogadas no ato de prescrição do trabalho e requerem do trabalhador o uso de seu corpo, de sua mente, de uma engenhosidade e de modos operatórios para realizar as constantes regulações no trabalho, a fim de atingir os objetivos fixados. Para isto, é necessário a articulação de diferentes níveis de organização da atividade e astúcia humana. Dessa forma, entendemos o trabalho não apenas como a realização da tarefa prescrita, mas focalizada na atividade humana (Daniellou, Laville & Teiger, 1989; Guérin et al, 2001; Wisner, 2004; Daniellou, 2004).

Pressupomos, portanto, como dito anteriormente, que exista uma defasagem entre o trabalho que foi prescrito e aquele que é realmente executado. E entendemos que esta

defasagem origina-se das variabilidades, as quais podem ser de ordem técnica (imprevistos, acidentes) e/ou humana. Esta última pode ser advinda de fontes intra-individuais (o mesmo indivíduo modifica-se ao longo de sua jornada de trabalho, seja referente a períodos cicadinos ou ao longo da vida) ou interindividuais (todas as pessoas possuem uma singularidade orgânica e psíquica relacionada ao trabalho) (Guérin et al., 2001; Muniz, 2000).

Para Dejours (1993), as habilidades utilizadas pelos trabalhadores para dar conta das situações reais do trabalho são chamadas de inteligência prática, astuciosa, inventiva. Athayde (2001) ressalta que se trata de uma inteligência diferente, ancorada no corpo, responsável pelo jogo de cintura e que requer o engajamento da pessoa por inteiro, revelando o caráter pluralista humano. Será tratado com mais detalhes desta forma de raciocínio mais adiante.

Diante das variabilidades, os trabalhadores vão criando novos modos operatórios a fim de atingir os objetivos fixados. Quando um trabalho está impregnado de complexidades, devemos possibilitar que os homens tenham uma margem de autonomia suficiente para possibilitar a gestão destas situações (Figueiredo, 2001).

Guérin et al. (2001) admitem que para um operador atingir os objetivos de seu trabalho, considerando seu estado e suas condições, ele precisará construir novos modos operatórios, que se fundamentam através de seqüências de informações e de ações bastante integradas e ligadas às intenções do operador. Sempre põem em jogo, ao mesmo tempo, os mecanismos de exploração perceptiva, de processamento de informação e a atividade muscular.

Para Athayde (1996), é o trabalhador quem efetua os ajustes necessários à produção, ou seja, cabe a ele gerir as variabilidades, porque “é ele que sofre as conseqüências imediatas em seu corpo, em seu espírito, em sua personalidade, em sua vida pessoal e

profissional” (Daniellou, Laville & Teiger, 1989, p.9). Para isso, utilizam competências que não são reconhecidas formalmente pela gerência, mas que é indispensável para o funcionamento da empresa.

As competências designam tudo que está engajado na ação, o conjunto de conhecimentos, de saber-fazer, de heurísticas e de modelos (esquemas-tipo) que permitem atingir um resultado sem uma nova aprendizagem (Tessac & Maggi, 2004). Para Montmollin (1995), as competências correspondem às estruturas hipotéticas que são emitidas pelo operador para dar um significado para a ação nas situações de trabalho. Enquanto para Zarifian (2001), as competências estão relacionadas diretamente com a mobilização do indivíduo diante de uma situação profissional complexa e problemática (uma pane, um problema apresentado por um cliente ou o insucesso de uma inovação tecnológica). Neste sentido, fazer uso das competências significa engajar uma responsabilidade, assumir um risco, expor-se a si próprio e fazer face aos imprevistos (Zarifian, 1998). Portanto, a competência está relacionada ao conjunto de aprendizagens e comunicações sociais dos indivíduos que são adquiridas no preparo coletivo das situações de trabalho, no imediato das redes de comunicação que o indivíduo mobiliza para enfrentar uma situação complexa e nas avaliações que são feitas pelas pessoas envolvidas na realização dos objetivos do trabalho. Assim, a competência é apropriada na organização, ao mesmo tempo em que pode ser encaminhada subjetivamente para a produção de serviço (Zarifian, 2001).

Deste modo, a atividade de regulação utilizada pelos trabalhadores não se restringe a uma simples regulação da produção, mas é, sobretudo, uma atividade de gestão que implica na utilização de maneiras de trabalhar e gerir as variabilidades do meio. Assim, os operadores procuram elaborar um modo operatório eficaz para enfrentar as variabilidades da produção, considerando sua variabilidade interna.

2.2.3 Coletivo de Trabalho

Além dessas proposições apresentadas, Athayde (1996) se apropriando dos teóricos da Ergonomia da Atividade apresenta a atividade coletiva como outro conceito fundamental para o entendimento do trabalho, onde esta remete a realização efetiva e interdependente de uma tarefa por um grupo de trabalho. Figueiredo (2001) destaca que, nos últimos anos, temos visto um aumento dos estudos referentes à coletividade no trabalho, resultante de uma interação cada vez mais complexa de um conjunto de indivíduos e instrumentos técnicos na qual estes sujeitos compartilham a realização de uma missão. Isto sinaliza que o aumento do caráter interativo e da necessidade de interdependência para tomadas de decisões, sob determinadas circunstâncias, acrescenta um número maior de variáveis que é utilizado para caracterizar e relacionar a complexidade inerente de uma atividade. Assim, a dimensão coletiva se faz presente em qualquer atividade de trabalho e tal dimensão dá-se através da cooperação, uma estratégia dos trabalhadores para minimizar a complexidade das tarefas.

É preciso que o trabalho seja compartilhado para que haja a atividade coletiva. É necessário, ainda, haver interdependência de ações, intervenções coordenadas de vários operadores, a fim de regular tais variabilidades. A atividade coletiva é imprescindível para que haja regulações e possibilite a auto-organização dos trabalhadores, isto é, a gestão cotidiana (Muniz, 2000; Figueiredo, 2001).

A atividade coletiva caracteriza-se, sobretudo, pela existência de comunicações, regras, cooperações e coordenação das atividades. As atividades coletivas estão organizadas em torno de três perspectivas, a saber: a cooperação, a comunicação e a negociação presentes na organização do trabalho. A cooperação é primordial para formação do coletivo de trabalho, e é graças a ela que as falhas humanas são minimizadas e os erros individuais,

superados. A cooperação é formada a partir da associação de laços comuns construídos voluntariamente em torno da realização de uma obra comum, a qual está submetida aos condicionantes relacionados à comunicação e à relação de dependência mútua (Athayde, 1996; Figueiredo, 2001).

A comunicação é outro elemento que foi, desde cedo, enfatizada pelos teóricos da Ergonomia como um dos meios mais eficazes de análise e compreensão da atividade coletiva (Wisner, 1994). Guérin et al. (2001) a define como uma transmissão de informação entre um operador e outro, podendo ser verbal ou gestual, apoiando-se em códigos e signos elaborados anteriormente pelo patrimônio cultural dos trabalhadores. Cada protagonista engaja-se a partir do que sabe da ação do outro. Assim, a comunicação pode ser indispensável para compreensão das coordenações e o funcionamento dos ambientes coletivos de trabalho.

A negociação, por sua vez, constitui-se como uma troca de compromissos entre os trabalhadores de um mesmo coletivo e é definida por Athayde (1996, p. 70) como uma forma particular de atividade coletiva que visa “um reconhecimento e uma confiança recíproca, ou à obtenção de um acordo, um compromisso de tipo hierárquico, acerca de um modo operatório (acordado à base de troca entre a oferta de competência e a autonomia)”.

As funções e os papéis das atividades coletivas são outros dois aspectos imprescindíveis para compreendê-las. As funções remetem à regulação social no seio do grupo de trabalho, tendo por objetivo a prevenção ou minimização de conflitos nas situações de trabalho, assim como possibilita as coordenações nas tarefas em tempo real, através dos modos operatórios.

Já os papéis da atividade coletiva são destacados a partir da viabilização do sistema de produção (como a construção de competências coletivas ou partilhadas, destacando ainda a confiabilidade recíproca dos membros do coletivo a partir da observação e conhecimento

mútuo da atividade do outro), da redução da complexidade do trabalho (objetivando uma gestão das incertezas e das variabilidades a fim de possibilitar respostas às demandas inabituais) e da previsão e prevenção de disfuncionamentos no intuito de minimizar os riscos (Athayde, 1996; Muniz, 2000; Figueiredo, 2001).

Assim, a Ergonomia da Atividade procura compreender e intervir no trabalho, buscando otimizar a qualidade e a eficiência econômica, promulgando melhorias nas condições de trabalho. Ou seja, esta tem se constituído em uma disciplina importante na apreensão da problemática que envolve a atividade de trabalho e, associada a outras ferramentas, contribui para a melhoria das condições de trabalho de homens e mulheres que vivem da sua atividade laboral (Wisner, 2004).

Teiger (1998) assinala que os terrenos da subjetividade e da dimensão afetiva passam a ser reconhecidos pelos ergonomistas como um aspecto a considerarmos após as considerações formuladas pela Psicodinâmica do Trabalho.

2.3 A Psicodinâmica do Trabalho

A Psicodinâmica do Trabalho (PDT) traz contribuições decisivas para se compreender a maneira invisível e enigmática dos humanos se envolverem no cumprimento dos objetivos do trabalho, a partir da análise dos processos intersubjetivos mobilizados nas situações de trabalho.

A análise psicodinâmica dos processos intersubjetivos mobilizados no trabalho ajuda a compreendermos que os homens não são passivos diante dos constrangimentos organizacionais, mas são capazes de se proteger de eventuais efeitos nocivos, ao desenvolverem sistemas de defesa engendrados fundamentalmente por ação dos coletivos de trabalho, que fazem com que a normalidade seja preponderante em relação à loucura.

Mesmo em péssimas condições e em organizações de trabalho deterioradas, os homens permanecem sujeitos de seu trabalho, capazes de compreender sua situação, de reagir e de se defender (Dejours, 1994; Dejours, 1997; Dejours, 1999).

Esta investigação considera importante utilizarmos de alguns conceitos e questões formulados pela Psicodinâmica do Trabalho, a saber: a inteligência astuciosa, as relações intersubjetivas de colaboração, a cooperação e a confiança no trabalho e a dinâmica do reconhecimento (Dejours, 2004).

O diálogo com a Ergonomia da Atividade foi fundamental, pois, a partir disto, percebemos a existência de um intervalo irredutível entre o trabalho prescrito e o real do trabalho, mostrando-nos que, a organização do trabalho possui diversas contradições, entre elas a existente entre organização do trabalho prescrita e a real.

A organização real do trabalho depende das atividades de detecção e interpretação das situações de trabalho, essa multiplicidade de interpretações traz divergências e conflitos entre os trabalhadores. Os diferentes modos operatórios, reguladores, daí emergentes, configuram-se em diferentes formas de saber-fazer. O que levou a PDT identificar dimensões geralmente subestimadas do trabalho e a propor uma nova definição: “trabalho é a atividade manifestada por homens e mulheres para realizar o que ainda não está prescrito pela organização do trabalho” (Dejours, 2004, p.65).

O trabalho visto como desvio, criação do novo, do inédito, exige a presença de uma inventividade, de uma criatividade, uma forma específica de inteligência que Dejours chamou de inteligência prática, processo que envolve mobilização psíquica e coletiva.

Desta forma, se a grande contribuição da Ergonomia da Atividade foi mostrar de maneira clara e consistente a defasagem entre trabalho prescrito e trabalho real, a Psicodinâmica do Trabalho explorou bastante o que ocorre nesta defasagem e a inteligência posta em ação no trabalho para suprir esta defasagem.

2.3.1 A Inteligência da Prática

A realização do trabalho exige dos trabalhadores inventividade, criatividade e engenhosidade, apontando-nos para a dimensão humana do trabalho, que está colocada além da prescrição, o que faz o trabalhador superar a ordem tecnológica e maquinal, para dar conta dos imprevistos.

As pesquisas de Dejours (1993) mostram que os coletivos de trabalho engendram artifícios que não apenas evitam acidentes, mas também melhoram o funcionamento dos processos produtivos. Cru (1983) utiliza a expressão saber-fazer de prudência para revelar procedimentos inventados, desenvolvidos e compartilhados pelos trabalhadores, saberes que não são ensinados em treinamento ou através de supervisão. Estes saberes estão na própria execução do trabalho, são operações de concepção e reconcepção do trabalho, não restituídos no plano do discurso (isto não lhes é pedido), mas que são utilizados e transmitidos de forma extremamente rigorosa.

A essa forma de inteligência mobilizada frente ao real do trabalho, diante das situações inéditas e dos imprevistos, Dejours (1997) chamou inteligência astuciosa, do corpo ou da prática. É uma inteligência em ação, produzida no exercício do próprio trabalho, é uma forma de inteligência que passa pela solicitação dos sentidos, exigindo uma experiência prévia da situação de trabalho, acrescentando o novo ao já conhecido (Athayde, 1996).

Dejours (2004) ressalta que o termo *prática* não deve ser interpretado no sentido oposto ao teórico. Precisa ser compreendido tanto na esfera teórica quanto na empírica, visando intervir, de modo racional, no domínio da ação.

Uma das características dessa inteligência é o fato dela estar enraizada no corpo. A habilidade, a destreza e a sensibilidade técnica passam pelo corpo, são memorizadas e

desenvolvidas no corpo. Essa dimensão corpórea indica que essa inteligência implica um funcionamento bastante distinto do raciocínio lógico. O corpo inteiro e não só o cérebro é o centro da inteligência e da habilidade no trabalho. A formação dessa inteligência passa pela relação prolongada e persistente do corpo com a tarefa. Ela passa também por uma série de procedimentos de familiarização com a matéria, de intimidade com as ferramentas e os objetos técnicos (Dejours & Abdoucheli, 1994; Dejours, 1997; Dejours, 2004).

Muitas vezes, é difícil falar sobre alguns procedimentos adotados no trabalho porque eles estão enraizados no corpo que nem são percebidos racionalmente pelo trabalhador (Borges, 2006).

Devemos considerar essa dimensão corpórea da inteligência da prática, porque implicaria num funcionamento que se distingue fundamentalmente do raciocínio lógico. É a desestabilização do corpo total, em sua relação com a situação, que a desencadeia, inicia e acompanha o exercício deste tipo de inteligência. Por isso, ela é fundamentalmente uma inteligência do corpo (Dejours, 1993).

A capacidade de valorizar mais os resultados do que os caminhos utilizados para se chegar até eles é outra característica da inteligência da prática, é o reino do jogo rápido, da malícia, da esperteza e da astúcia. A explicação, a análise e a justificativa são posteriores. Assim, a experiência precede o saber. Este tipo de inteligência busca poupar esforços, privilegiando a habilidade em detrimento da força, busca obter o máximo e o melhor com o mínimo dispêndio de energia. A engenhosidade e a astúcia são indissociavelmente solidárias com o corpo, inclusive levando a uma economia do esforço (Dejours, 1993; Dejours, 1997).

Outra característica é o fato de estar presente em todas as atividades de trabalho, sejam manuais ou intelectuais. É um equívoco achar que este tipo de inteligência só aparece nas atividades manuais. Ela aparece nas intuições de um pesquisador, na inspiração de um escritor, na elegância e no estilo dos discursos teóricos ou científicos.

Essa inteligência astuciosa tem ainda como característica seu grande poder criador e o fato de ser amplamente distribuída entre todos os homens e mulheres. Ela é ativa e manifesta-se em todos os sujeitos, desde que eles estejam em boas condições gerais, ou que, de qualquer modo, gozem de boa saúde (Dejours, 1993).

Neste sentido, Clot et al. (2001) assinalam que esta inteligência da prática é profundamente marcada por uma história pensada e construída coletivamente, a partir de atos de trabalho, de escolhas operacionais e de saberes colocados à disposição nos e pelos coletivos de trabalho. O que importa não é somente como cada sujeito dá conta da distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, mas sim como tratam coletivamente essa distância.

2.3.2 As Condições para Mobilização da Inteligência da Prática

A inteligência da prática, que discutimos anteriormente, torna-se possível somente a partir do momento em que os trabalhadores compartilham regras e estabelecem laços de confiança e de cooperação. Sabemos que esses componentes encontram-se interligados, pois os laços de confiança dependem dos requisitos psicoafetivos como o desejo de cooperação, assim como o estabelecimento de valores e regras éticas comuns a todos (Dejours & Abdoucheli, 1994; Dejours, 1999; Dejours, 2004).

Diante das variabilidades encontradas em toda atividade real, os sujeitos realizam uma colaboração entre si, dando novas formas ao trabalho e inventando diferentes maneiras de articular-se a ele para evitar provocar incoerências e incompreensões. Para isto, determinados contratos sociais são construídos para que a produtividade e o reconhecimento pelo seu trabalho sejam garantidos. Esses acordos são construídos e constituídos a partir da

cooperação e das relações de confiança estabelecidas no âmbito das organizações de trabalho, bem como na consecução das atividades.

A cooperação consiste em um grau suplementar na complexidade e integração do trabalho, não é um produto mecânico da organização, mas se baseia, irredutivelmente, naquilo que não é imposto. Ela não aparece por decreto nem é prescrita entre colegas de um mesmo nível hierárquico.

Desta forma, a cooperação é o que instaura um coletivo de trabalho de baixo para cima e é tributária da vontade dos agentes. Os laços de cooperação solicitam as iniciativas individuais para dar conta das lacunas da organização do trabalho prescrito, além de regular as diferentes modalidades de ajustamento acionadas pelos operadores para dar conta da discrepância entre o prescrito e o real. Esses laços materializam-se nas regras de trabalho, construídas para fazer face às insuficiências da organização do trabalho, e se apóiam tanto na experiência dos trabalhadores quanto na atuação de uma inteligência específica (Dejours, 1993; Dejours, 2004).

As relações de confiança fundam-se no compartilhar de regras e, graças a ela, cada trabalhador dá visibilidade e torna público os modos operatórios, as invenções e as artimanhas frente ao prescrito do trabalho. Assim, a confiança enquanto um dos fatores de mobilização da inteligência prática é uma relação em que cada pessoa conhece os princípios éticos da outra, na construção de acordos e de regras, enquadrando uma forma de executar as tarefas (Athayde, 1996; Dejours, 2004). A confiança é um dos requisitos de visibilidade e precisa ser pensada a partir das relações intersubjetivas e das interações no coletivo de trabalho, pois, em todo processo coletivo de trabalho, formação de visibilidade, ação de reconhecimento, engenhosidade e astúcia, a confiança apresenta-se como um dos elementos éticos que possibilita a sustentação de outros elementos, inclusive a inventividade e a criatividade.

Com isso, entendemos que a confiança não pode ser prescrita, por sua característica eminentemente simbólica, mas é formada por meio das experiências singulares, articulada com a inteligência prática de cada membro do coletivo. E tal como a cooperação, a confiança remete a uma intencionalidade do trabalhador, uma ação voluntária, a idéia de uma vontade dos sujeitos de trabalharem juntos.

Além disso, o reconhecimento aparece como um elemento importante para que a inteligência astuciosa seja acionada pelos trabalhadores e constitui-se num espaço em que o trabalhador espera que, ao contribuir, encontre também uma retribuição pela sua atividade.

O reconhecimento é dado mediante *julgamentos* acerca do trabalho, que são: julgamento de utilidade, que se refere ao julgamento proveniente da gerência, proferido pela hierarquia, e eventualmente pelos clientes, que não diz respeito apenas ao trabalho realizado, mas também aos méritos do trabalhador em relação aos esforços, riscos e dificuldades para cumprir os objetivos do seu trabalho e o julgamento de beleza, ou de originalidade, que é relativo ao julgamento feito pelos pares, representando o reconhecimento mais importante para o sujeito, uma vez que somente os pares têm condições de avaliar a elegância, o rigor e a engenhosidade do trabalho do outro. O reconhecimento dos pares configura para o sujeito um sentimento de coletividade e de pertencer a uma comunidade de trabalho. (Dejours, 1997; Athayde, 1996; Figueiredo, 2001; Neves, 1999).

Quando os sujeitos passam a ser conhecidos pelo seu trabalho, tanto por seus pares, quanto por seus chefes, ocorre uma mobilização subjetiva dos indivíduos, fazendo com que os mesmos sintam-se motivados e ativos para utilizarem não apenas sua inteligência prática, no sentido de construir os melhores recursos para aumentarem a eficiência de seu trabalho, mas também para buscar sentido e nexos na realização de suas tarefas. (Dejours, 1997; Athayde, 1996).

Assim, verificamos que a dinâmica do reconhecimento exerce um papel marcante na

construção da identidade do trabalhador, no campo das relações sociais mediatizadas pelo trabalho. Acreditamos que o reconhecimento é a forma preferencial de gratificação das expectativas dos sujeitos com relação à descoberta de sentido e ao acabamento de si (Athayde, 1996).

Diante disto, podemos perceber que o homem não é, necessariamente, passivo diante da rigidez das regras e da relação hierárquica, mas é capaz de reagir e organizar-se mental, afetiva e fisicamente, investindo sentido em sua relação com o trabalho, sentido este que tem relação com sua história passada, suas experiências afetivas anteriores, além de suas expectativas atuais (Dejours, 1993; Dejours, 1997; Dejours, 2004).

2.4 A Perspectiva Ergológica

A Ergologia é uma perspectiva que se caracteriza por organizar as contribuições advindas de diferentes campos teóricos e do saber dos trabalhadores produzidos cotidianamente nas situações de trabalho. Essas teorizações procuram entender os pressupostos éticos e políticos que atravessam as relações entre pesquisadores acadêmicos e pesquisadores/trabalhadores envolvidos no processo de produção de saber.

Esta não se denomina enquanto disciplina em si, mas se apresenta como um conjunto de normas de produção de conhecimento sobre a atividade humana, que faz parte de um patrimônio acumulado historicamente. De acordo com a perspectiva ergológica, o estudo do trabalho sempre pressupõe a articulação de diferentes disciplinas, aliadas aos saberes e ao patrimônio cultural desenvolvidos pelos próprios trabalhadores (Schwartz, 2002a).

Considerada por Schwartz como uma “in-disciplina”, a Ergologia tem como um dos pontos de partida a distinção apontada pela Ergonomia da Atividade entre trabalho prescrito e real, a partir da qual faz uma rica elaboração, agregando contribuições no sentido de

ampliá-la.

Segundo a perspectiva ergológica, é impossível que não exista atividade. Em uma situação de trabalho, não há como se ater ao prescrito, àquilo que é determinado antes da realização do próprio trabalho. O trabalho efetivamente realizado nunca é só prescrição e fiel execução, pois envolve sempre a vida, as infidelidades do meio e a atividade humana para dele dar conta.

Neste sentido, a Ergologia radicaliza o posicionamento da Ergonomia da Atividade, adotando a idéia da impossibilidade de trabalhar seguindo apenas a prescrição. Schwartz (2000a) utiliza “a expressão o impossível é também o invivível” para deixar clara a idéia da impossibilidade de padronizar as condições da atividade humana, com o objetivo de antecipá-la totalmente, como supunham as convicções tayloristas. Afirmando que, exatamente por ser impossível, essa antecipação total das condições de trabalho é também invivível.

Logo, só existe trabalho humano se existem humanos trabalhando. Se as estruturas organizacionais tayloristas tentaram afirmar que apenas seguir as prescrições era suficiente para se realizar o trabalho, a Ergonomia da Atividade e os estudos ergológicos vão sustentar o que o movimento dos trabalhadores já afirmava: a prescrição nunca é suficiente para dar conta da produção exigida. O trabalho realizado exige sempre uma mobilização cognitiva, coletiva e afetiva do trabalhador. O trabalho, na realidade, nunca é só mera execução.

Para Schwartz (2000a), entender o trabalho como atividade é analisá-lo não apenas como trabalho assalariado, congregado de seus valores sociais, mas também a história das técnicas, da antropologia, da neurofisiologia e das ciências da linguagem que interroga estes saberes. A atividade aparece como fabricante, matriz de histórias e de normas antecedentes que são sempre renormalizadas no recomeço indefinido das suas atividades locais. Esta idéia universalizante de retrabalho parcial das normas que preexistem a toda situação, inclusive de

trabalho, obriga instituir estruturas de aprendizagem permanente de saberes e valores, a partir do contexto e os modos de trabalho (Schwartz, 2000a).

A idéia presente é de que toda situação de trabalho é precedida de normas antecedentes (Schwartz, 2000a), como por exemplo, as prescrições oficiais da organização do trabalho e também as regras elaboradas ao longo da história pelos coletivos de trabalho. Entre estas normas, encontram-se os trabalhadores portando sua história, uma experiência anterior ao encontro com a situação de trabalho. As normas são provenientes de diferentes direções e podem, por vezes, ser contraditórias. Esta constatação faz com que Schwartz considere que em toda situação de trabalho está presente uma pluralidade, onde se configura um debate de normas e tentativas individuais e coletivas de renormatização (imprimindo cada um sua capacidade normativa). É esse movimento que permite aos trabalhadores fazerem face ao que lhes é exigido, fazendo escolhas para tornar possível a realização da tarefa, conforme se vê quando aponta a defasagem (revelada cientificamente pelos ergonomistas) entre trabalho prescrito e o real.

De acordo com o que foi dito, mesmo o trabalho parecendo mimetismo, a partir daquilo que se repete ele é sempre novo, único e singular, trabalhar não é só um cumprimento técnico de normas anteriormente prescritas, mas também todo investimento e uso da experiência, do corpo-si, dos afetos, dos laços, enfim, do uso de si (Muniz, 2000). O *corpo-si* mobilizado na atividade refere-se a uma sabedoria corporal investida na atividade que não pode ser resgatada completamente pela linguagem, pois ela faz parte de um universo sinestésico, sendo, por esta razão, algo singular, parte da história pessoal de cada um e de sua implicação com os valores e experiências construídos em torno de uma determinada atividade (Schwartz, 2002; Alvarez, 2000).

Alguns conceitos desenvolvidos pela Ergologia ajudam a melhor compreendermos o trabalho. Entretanto, como afirma Schwartz (2000b), todos os seus conceitos serão

constantemente um pouco vagos, abertos, em permanente construção e debate, coerentes com o movimento da vida.

2.4.1 O Dispositivo de Três Pólos

Para a Ergologia, a compreensão do trabalho humano dá-se a partir de uma análise pluridisciplinar, esta idéia foi inspirada na de Comunidade Científica Alargada desenvolvida por Ivar Oddone e seus colaboradores. O modelo da Comunidade Científica Alargada propõe que, para o entendimento das situações de trabalho, é necessário um diálogo entre o conhecimento da experiência prática dos trabalhadores com o conhecimento científico dos pesquisadores, porém esta perspectiva ainda enfatiza os saberes acadêmicos na produção do conhecimento. Schwartz (2000a) avança em seus estudos, na medida em que constrói um tipo de produção de conhecimento denominado dispositivo de três pólos.

O primeiro pólo está relacionado ao campo de saberes produzidos na academia sobre o trabalho humano. Enquanto o segundo pólo diz respeito às forças de convocação e de reconvocação, provenientes do patrimônio cultural dos trabalhadores e que são investidas nas atividades de cada contexto histórico. As demandas e as transformações daí oriundas fortalecem esse pólo na negociação com os conceitos científicos das diferentes disciplinas, bem como na implicação requerida dos profissionais, especialistas e técnicos envolvidos. E o terceiro pólo corresponde às exigências éticas, políticas e epistemológicas na produção de saberes, sendo responsável pela fecundidade e eficácia do encontro entre os dois outros pólos. Aqui é definido e negociado o trabalho que se fará em conjunto entre pesquisadores e trabalhadores, esclarecendo os interesses, objetivos e pontos de vista das partes (Schwartz, 2000a; Figueiredo, 2001).

Este dispositivo de três pólos possibilitou a consolidação da Ergologia e sua

importância diante das diferentes formas de produção de conhecimento no campo científico. Esta disciplina se diferencia da epistêmica, que normaliza a produção de conhecimento nas ciências exatas e da natureza, por incorporar o caráter histórico, singular e desnaturalizado das situações de trabalho. O desafio maior enfrentado pela disciplina ergológica refere-se à produção de conhecimento sobre um objeto que está constantemente em mudança e que produz oscilações entre os conceitos disciplinares e a realidade que se impõe. Assim, o conhecimento sobre a atividade mostra-se sempre provisório. Mas não negamos a existência de uma norma reguladora dentro da disciplina ergológica, visível através das generalizações conceituais em que a Ergologia apóia-se, como os conceitos de variabilidade, uso de si, eficácia e eficiência (Muniz, 2000).

A Ergologia abre um leque na compreensão da atividade, sobretudo, por retomar o caráter industrioso do ser humano, estreitar os laços entre a objetividade e a subjetividade na produção de conhecimento, através do dispositivo de três pólos, e, ainda, possibilitar o entendimento da gestão cotidiana nas situações de trabalho, através da dialética entre o uso de si por si e o uso de si por outros (Schwartz, 2000b; Muniz, 2000). O uso de si por si revela os compromissos microgestionários dos trabalhadores para dar conta da atividade e o uso de si por outros está relacionado com as normas econômico-produtivas e às instruções operacionais que são utilizadas no cotidiano do trabalho. Isto ajuda-nos a compreender que a atividade humana é sempre um destino a viver, que exige sempre uma negociação entre si e os outros.

2.4.2 Normas Antecedentes e Renormatizações

A perspectiva ergológica revisitou o conceito de prescrição, colocando-o em diálogo com outros conceitos. A partir do conceito de normas, Schwartz introduziu o conceito de

normas antecedentes que, assim como o de prescrição, remete ao que preexiste à atividade de trabalho. Schwartz (2000c) também chamou a atenção para o fato de existirem elementos preexistentes à situação de trabalho que não estão incluídos no conceito de prescrição, havendo, então, a necessidade de ampliar a compreensão das formas de antecipação.

Assim, a antecipação é vista como um dos movimentos fundantes do vivente, particularmente do humano, visto que sua capacidade de construir projetos (podendo alterá-los no curso do processo) está relacionada à capacidade de construir um patrimônio e explorar esta herança de acordo com as situações que se apresentam na história.

Ainda de acordo com o mesmo autor, há um caráter ambíguo do termo, normas antecedentes, pois uma norma nunca é original, é instituída, resultante de um encontro com um meio humano, humanizado e habitado pelas ambivalências que a história e a cultura imprimem à sua paisagem. Neste sentido, este termo apresenta um caráter híbrido: nunca podem ser somente imposições externas, pois são também construções históricas, dizem respeito a um patrimônio conceitual, científico e cultural de um determinado momento da humanidade. Assim, as normas antecedentes incluem a dimensão dos valores, não apenas valores financeiros, mas também relativos ao bem comum, redimensionados nas organizações e nos ambientes de trabalho.

Resgatando a concepção de vida e saúde em Canguilhem, Schwartz (2000c) aborda a questão do trabalho realizado a partir da idéia de renormatizações. Ao ser confrontado com as exigências e normas do meio em que vive e/ou trabalha, o humano vai tentar reinterpretá-las permanentemente. E, ao fazer isto, ele tenta configurar o meio como seu próprio meio. Esse processo de renormatização está, segundo Schwartz (2000c), no próprio coração da atividade.

O trabalho é sempre o lugar da confrontação em que se configura certa dialética entre normas antecedentes e renormatizações. Renormatizações que serão sempre parciais, pois

cada humano consegue transgredir certas normas e transformá-las, para delas, apropriar-se e, em parte submeter-se a elas como vindas do exterior.

Cada humano no trabalho tenta recompor o meio de trabalho em função do que ele é e do que ele desejaria que fosse. Esta recomposição é algo de muito positivo, pois é uma recriação permanente. Trabalhar em condições completamente heterodeterminadas é impossível e invivível, na medida em que o humano quer sempre inventar suas próprias normas.

Schwartz (2000c), ao considerar as relações entre normas antecedentes e renormatizações, faz menção, respectivamente a dois registros: o primeiro indica o que pode ser antecipado e explicitado de um patrimônio socialmente partilhado e transmitido; o segundo remete ao que é da ordem da gestão do singular, é o que registra no cotidiano do trabalho a dimensão histórica de toda prática, a impossibilidade da repetição perfeita das situações humanas.

Incorporando os avanços da Ergonomia da Atividade e da Psicodinâmica do Trabalho, a perspectiva ergológica procura dar visibilidade ao fato de que cada humano, ao trabalhar, não pode ser considerado como um simples executante de um procedimento, completamente submisso às normas, mas como atores de um fazer, que é sempre, em parte, original. Ele vai sempre renormatizar, de um modo ou de outro, com alguma profundidade, atualizando, a seu modo, as normas no aqui e agora.

2.4.3 Usos de Si e o Caráter Industrioso Humano

O uso de si no trabalho remete ao caráter indústrioso do humano na intervenção e diálogo com seu meio. O entendimento das intervenções e renormatizações de homens e mulheres frente às normas antecedentes nas situações de trabalho é imprescindível para se

propor medidas que articulem qualidade e produtividade no trabalho (Schwartz, 2000b).

Para Muniz (2000), a gestão do trabalho seria fruto não apenas daquilo que foi planejado e controlado pela gerência, senão também da atividade dos operadores que executam as tarefas de maneira criativa, inventiva, procurando dar conta do que foi proposto, apesar das circunstâncias adversas produzidas pela variabilidade sempre presente em situações de trabalho.

Quando se diz que o trabalho é uso de si, isto quer dizer que ele é o lugar de um problema, de uma tensão problemática, de um espaço de possíveis sempre a se negociar. É o indivíduo em seu ser que é convocado na tarefa quotidiana que requer recursos e capacidades infinitamente mais vastas do que aquelas que são explicitadas. Há uma demanda específica e incontornável feita a uma entidade que se supõe, de algum modo, uma livre disposição de um capital pessoal (Schwartz, 2000b).

Trabalhar é uso de si, a capacidade singularizante que cada um congrega em si para renormatizar e se apropriar da atividade. Schwartz (2000b) enfatiza bem a singularidade do trabalhador para fazer uso de si quando afirma que o sujeito procura, sempre diante das variabilidades materiais, recentralizar o uso de normas que ele mesmo instituiu, pois os homens vão sendo formados no patrimônio universal da humanidade e se individualizam no curso das experiências sociais impostas pela variabilidade da vida, que deixam conseqüências na produção de conhecimento e nos atos de trabalho. Neste sentido, cada situação vivenciada pelos homens impõe-lhes problemas novos e força-os a fazer usos de si, a fim de experimentar sua própria existência, seu próprio ser. O uso de si por si mesmo refere-se àquilo que cada um faz de si próprio, do recentramento do meio envolta de seus possíveis singulares, da recomposição do mundo a sua conveniência, testemunhando o seu pertencimento ao vivo.

A negociação dos usos de si é constituída sempre numa dramática, não sendo

possível prever o resultado antecipado desse debate interno, muitas vezes, angustiante e inventivo. O bom ou mau uso de si influenciará nos resultados da atividade, bem como na constituição do coletivo, na gestão de bens e valores, nas micro-escolhas realizadas cotidianamente para garantia da produção.

Muniz (2000) ressalta que essas dramáticas estão presentes em toda atividade e situam-se em um espaço que comporta dificuldades, como “a maneira de se portar diante da polaridade presente em toda ação entre a eficácia, relacionada à avaliação do cumprimento dos objetivos da ação, e o pólo da eficiência relativo à avaliação da relação entre os objetivos e os meios utilizados” (p. 27-28), e ainda ao debate de valores travados em cada contexto histórico entre aqueles denominados valores mercantis, próprios da produção capitalista, e os valores de bem comum, como a saúde e a educação. Tudo isso quer dizer que, em toda situação de trabalho, são convocadas as dramáticas do uso de si (Schwartz, 2000b).

2.4.4 Os Ingredientes da Competência

A discussão anterior referente às dramáticas do uso de si e dos valores e normas que contribuem para construção do meio de trabalho implica na consideração das competências requisitadas pelos trabalhadores para darem conta de suas atividades. O conceito de competência desenvolveu-se quando as formas de trabalho e de atividade se complexificaram. Cada vez mais, temos produzidos textos sobre este tema, que se dispõem a conceituar e avaliar as competências necessárias aos mundos do trabalho.

Ao se definir competência como aquilo que uma pessoa coloca em ação ao trabalhar é preciso compreender a atividade de trabalho. Entretanto, ignorando a riqueza desta definição, os que vêm se apresentando como especialistas da competência tornam a

simplificar e fechar o conceito, ao fazer listas de competências para cada cargo e buscar traços dessas competências nas pessoas a fim de verificar se elas as possuem ou não (Borges, 2006). A grande dificuldade de operacionalizarmos o conceito de competência está exatamente na impossibilidade de delimitar o que podem ser as competências da atividade em uma situação de trabalho. Estas dificuldades não negam a importância e a necessidade de se fazer avançarmos nessa questão.

Schwartz (2003) aponta três elementos presentes na noção de competência e que não se articulam facilmente: a apropriação de normas antecedentes, algo que se refere ao que é relativamente codificado e transmissível; há também tudo aquilo que é relativo à história de cada situação, ao que cada situação tem de histórico e de parcialmente inédito e que em toda situação de trabalho cada um é solicitado a gerir o inédito e a fazer escolhas.

A fim de contornar a dificuldade de articular essas dimensões da experiência humana que são tão heterogêneas e difíceis de serem comparadas, Schwartz (2003) se vale da idéia de utilizar o termo ingredientes para mostrar que, como em toda a mistura, é preciso um pouco de cada um deles.

Assim, Schwartz (1998) define seis tipos de ingredientes de competência, apontando que a competência abrange um campo muito mais amplo que não pode ser resumido à lógica de postos de trabalhos.

O primeiro ingrediente refere-se ao que existe de antecipável e descritível em toda situação de trabalho, um protocolo experimental. Agir em competência supõe dominar, em parte, os saberes científicos, técnicos e gerenciais, uma série de códigos, de saberes e de linguagens que enquadram uma situação, suas normas antecedentes. O segundo ingrediente está relacionado à dimensão da experiência e da singularidade. O histórico que toda situação de trabalho apresenta se infiltra nos protocolos experimentais. Agir em competência neste ingrediente significa saber lidar com os imprevistos e a singularidade de cada situação de

trabalho. Este segundo ingrediente é o da impregnação e da inscrição na história. O terceiro ingrediente refere-se à capacidade de colocar os dois primeiros em sinergia. Ele articula os conceitos e técnicas aprendidos nas situações singulares e que exigem adaptações e transformações (Schwartz, 1998; Muniz, 2000).

O quarto ingrediente relaciona-se com a qualidade do uso de si e os valores a partir dos quais se constrói o que vale para cada um como meio. Procuramos aqui colocar em questão a relação entre atividade e os valores que se desenvolvem no meio de trabalho. Se toda atividade de trabalho é um debate de normas e de valores, o que está em jogo é a possibilidade de transformar em patrimônio o seu trabalho, a capacidade de se apropriar do trabalho como sendo seu. Como aquele lugar para o qual se vem com certo prazer, no qual se trabalha seus valores, se fazem novas descobertas e se é possível instituir suas próprias normas sem constrangimentos.

O ingrediente de número cinco aponta para o fato de que há recorrência parcial do quarto ingrediente nos outros, generalizando a idéia da sinergia em relação a todos os demais ingredientes. Não podemos pensar o primeiro ou o segundo ingrediente dissociado dos valores do meio de trabalho que está sendo construído. A partir do momento em que um meio tem valor para uma pessoa, todos os ingredientes da competência podem ser potencializados e desenvolvidos.

O sexto e último ingrediente é o que tem sido chamado de competência coletiva. Schwartz (1997) discorda desta denominação por entender que não revela a complexidade e o esforço presentes na composição desses diversos ingredientes. Prefere a expressão qualidade sinérgica para expressar essa construção de equilíbrios singulares e provisórios, que promove transformações nos desempenhos e competências individuais, construindo algo que está muito além do que a simples soma deles. Trabalhar em equipe significa tirar partido das sinergias de competências em situação de trabalho.

Assim, não devemos pensar a questão do agir em competência como tudo ou nada, mas que, a partir dessa hipótese de decomposição, um apelo à inventividade seja lançado e que muitas outras questões venham amadurecer ao se empenhar em tal procedimento um contanto que não seja superficial nem manipulatório (Schwartz, 1998).

2.5 As Relações Sociais de Gênero e a Divisão Sexual do Trabalho

Entendemos que não se pode compreender a organização do trabalho sem discutir os modos como ela vem sendo dividida social e sexualmente. Para isso, é importante apreendermos as diferentes formas pelas quais homens e mulheres foram constituídos, ocupando lugares diferenciados na trama social (Louro, 1996; Neves 1999; Kergoart, 2002; Brito, Athayde & Neves, 2003).

A divisão social do trabalho é o processo pelo qual as atividades de produção e reprodução social se diferenciam e se especializam, sendo desempenhadas por distintos indivíduos ou grupos. E a divisão sexual do trabalho refere-se às formas de inserção de homens e mulheres no mundo do trabalho, mostrando a ocupação hierárquica que atravessa o campo social e se materializa nesses espaços (Louro, 1996; Kergoart, 1996; Neves 1999; Brito, Athayde & Neves, 2003).

Para Louro (1996), as sociedades produzem diferentes concepções de homens e mulheres e uma diversidade de noções produzidas ao longo do tempo referente a masculino e feminino. E embora se afirme que a construção dos gêneros é, fundamentalmente, um processo social e histórico, temos que admitir que esse processo envolve os corpos dos sujeitos.

Kergoat (2002) e Hirata (2002) defendem uma indissociabilidade entre as relações sociais entre os sexos e a divisão sexual do trabalho, afirmando que uma categoria está

sobreposta à outra. Kergoat (1996), ao considerar que essas proposições formam um sistema, argumenta que a noção de relações sociais entre os sexos é anterior e, ao mesmo tempo, posterior à reflexão referente à divisão sexual do trabalho.

A definição dessas relações leva a uma ruptura radical com explicações universais e com as concepções biologizantes das diferenças entre as práticas sociais exercidas por homens e mulheres, considerando que tais relações repousam numa hierarquia entre os sexos, tratando-se ainda de uma relação de poder. Além disso, as diferenças de gênero são construções sociais com bases materiais e, portanto, possíveis de serem apreendidas historicamente e, possivelmente, desconstruídas.

A distinção entre trabalho de homem e trabalho de mulher, considerada como a expressão de atributos e capacidades inatas aos indivíduos, tem como base argumentos de ordem biológica para justificar a divisão sexual do trabalho, legitimando-a como um processo natural. Estudos realizados em diferentes culturas demonstram a impropriedade desses argumentos, ao revelarem que os supostos dons naturais atribuídos aos homens e às mulheres são similares em contextos sociais diferentes. Os estereótipos em ser homem e ser mulher, que sustentam e legitimam a divisão sexual do trabalho, são decorrentes, portanto, de construções culturais (Neves 1999; Louro, 1996).

Assim, percebemos que as mulheres situaram-se historicamente muito mais no mundo doméstico da reprodução da força de trabalho. Já as atividades de produção social e de direção da sociedade, desempenhadas nos espaços públicos, foram mais designadas aos homens (Neves, 1999). Nesta perspectiva, a associação entre essas relações de poder (de dominação masculina) e o capitalismo possibilitou a conformação da divisão social do trabalho baseada nas relações de classe e de sexo (Saffioti, 1976; Pena, 1981).

Portanto, as formas de inserção no mundo do trabalho constituíram-se também como uma espécie de dominação e um jeito de sobrepujar o trabalho realizado por essas mulheres,

bem como uma forma de controle dos espaços públicos em que elas estão inseridas. Todavia, o trabalho remunerado pode representar para as mulheres a conquista de espaços alternativos ao confinamento doméstico, possibilitando a criação, a socialização ou a resistência à dominação de gênero (Brito, 1996; Neves, 1999).

Provavelmente, a escola (de ensino fundamental, principalmente) configura-se como o ambiente de trabalho em que as relações de gênero e a divisão sexual do trabalho mais se evidenciam. Percebemos que esse é um espaço onde há uma marcante presença de mulheres como trabalhadoras (professoras, merendeiras, auxiliares de serviço, etc.), já que, historicamente, consideramos que são inatas às mulheres qualidades como: o cuidado e o carinho com as crianças, as responsabilizamos por sua educação (Brito, Athayde & Neves, 2003). A naturalização da divisão sexual do trabalho, decorrente, portanto, do fato de que a atribuição das tarefas é determinada pela biologia dos sexos, desvaloriza e desqualifica o trabalho feminino, que passa a ser visto como uma atividade que não necessita de uma qualificação profissional formal (Neves, 1999).

Assim, acreditamos que a compreensão do trabalho docente não encontra sentido se não for ancorada também na ótica das relações de gênero. A relação com o trabalho é perpassada por construções históricas que destinam os lugares sociais de homens e mulheres. Desta forma, percebemos que o processo de ocupação do magistério do ensino fundamental pelas mulheres não só favoreceu o rebaixamento salarial e a desvalorização dessa profissão, como sedimentou um determinado tipo de fazer.

Assim, com o intuito de compreender a atividade de trabalho de professoras, será apresentada a seguir a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa.

Capítulo III: A METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Perspectiva metodológica

A metodologia significa o estudo dos caminhos e instrumentos usados para se fazer ciência, uma disciplina instrumental para a pesquisa, sendo o meio que permite ao pesquisador fazer o encontro da teoria com os seus *achados* empíricos (Demo, 1981). Portanto, a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade (Minayo, 2004).

Deste modo, a escolha da metodologia constitui um dos momentos importantes da pesquisa, uma vez que esta depende da realidade a ser estudada e da forma de se proceder no recorte do fenômeno em questão. Assim, cabe ao pesquisador escolher qual o percurso a ser trilhado e a melhor forma de transcorrê-lo, mas tendo em vista a busca de instrumentos e técnicas adequadas ao desenvolvimento da investigação, sabendo que um bom método seria sempre aquele que permitisse uma construção correta dos dados e ajudasse-nos a refletir sobre a dinâmica da teoria (Minayo & Sanches, 1993).

Neste sentido, uma das problemáticas fundamentais em uma pesquisa está relacionada com o tipo de método utilizado para apreensão do objeto focalizado. Sabemos que a pesquisa deve contar com uma teoria que oriente todo o processo de investigação, desde a construção do objeto de pesquisa até a análise e interpretação dos dados, mas também com um conjunto de técnicas que disponha de um instrumental claro, coerente, elaborado e capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática.

Além da teoria e da técnica, o potencial criativo do pesquisador é de fundamental importância (Minayo, 2004; González-Rey, 1997). A capacidade criadora do pesquisador, aliada à experiência, exerce um papel de fundamental importância, podendo relativizar o

instrumental técnico e superá-lo pela arte, já que “esta qualidade pessoal do trabalho científico, verdadeiro artesanato intelectual que traz a marca do autor, nenhuma técnica ou teoria pode realmente suprir” (Minayo, 2004, p. 23). Por isto, acreditamos que nenhum método, por mais abrangente que seja, será capaz de apreender em sua totalidade o fenômeno que se propõe estudar. Mas somente as articulações de diferentes métodos, técnicas e instrumentos poderão favorecer uma maior aproximação da realidade para compreendê-la.

Assim, entendemos, que na apreensão de determinados fenômenos, é necessário recorrer a uma forma específica para a apreensão dessa realidade. Neste sentido, a “metodologia qualitativa” seria uma forma de aproximação de uma realidade cujas questões fogem à quantificação, como um universo de significados, processos e fenômenos não-reduzíveis à operacionalização de variáveis. Falamos em qualitativa, porque valoriza aspectos da subjetividade das pessoas e as especificidades dos seus grupos sociais e profissionais. De acordo com Minayo (2004), a pesquisa qualitativa tem uma metodologia própria, que visa a compreensão interpretativa das experiências dos indivíduos dentro do contexto em que foram vivenciados, respeitando as singularidades dos mesmos. Para isto, utiliza-se uma diversidade de fontes de informação obtidas em diferentes momentos para dar conta da apreensão de problemática.

A opção pelo uso da abordagem qualitativa dá-se na medida em que esta responde a questões muito particulares, pois se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, buscando uma compreensão particular daquilo que estuda, não se preocupando com generalizações, princípios e leis, focando a atenção no específico, peculiar e o individual, almejando sempre a compreensão e não a explicação dos fenômenos que estuda.

Sendo assim, consideramos que para se conhecer a atividade de trabalho é necessário entender as singularidades e o contexto sócio-histórico em que esta é realizada. Isto porque

entendemos que o trabalho acontece na dialética entre as questões micro/macro, entre o contexto em que ocorre a atividade de trabalho e a atividade singular de cada sujeito. Assim, o olhar dirigido ao que se recria frequentemente no infinitamente pequeno não pode ser confundido com um desinteresse pelas grandes questões em escala global (Schwartz, 2000a).

Desta forma, o interessar-se pela atividade e pelo trabalho é sempre considerar essa espécie de dialética entre o particular e o geral. É se recusar a pensar apenas no contexto global (dimensão macro), acreditando que apenas ele promove impactos sobre as pessoas. É se recusar também a se fechar na dimensão micro do trabalho, esquecendo de ampliá-lo para efetuar análises mais precisas. É realizar o esforço de efetuar cruzamentos de uma determinada situação de trabalho com questões macro que possam ser generalizadas. É partir de um determinado lugar para buscar sua ampliação. Deste modo, analisar o trabalho a partir da atividade em uma situação real é uma tentativa de sair da armadilha proposta pela visão determinista de que está tudo dominado e, portanto, não há saída. E buscar não a saída, mas diversas saídas, como requer a complexidade das formas de exploração e dominação do trabalho e da vida humana (Borges, 2006; Oliveira, 2007).

Nesta perspectiva, a teoria fundamentou a metodologia do nosso estudo de maneira a criar uma sinergia entre ambas, produzindo as ferramentas teórico-metodológicas necessárias, com vistas a evitar uma abordagem mutilada das situações de trabalho. Assim, buscamos implementar uma articulação crítico-criativa entre o saber advindo da experiência das professoras das escolas públicas do ensino fundamental e o saber científico (Neves, 1999).

É preciso destacarmos que, em se tratando da apreensão da atividade, fenômeno complexo e em permanente movimento, é necessária muitas vezes a reinvenção dos métodos, na tentativa de alcançar o mais próximo possível o que seria a atividade que se

propõe a conhecer. Por isso, a utilização dos métodos indiretos, cujo objetivo era focalizar mais o como do que o porquê da atividade de trabalho, seu desenvolvimento e não apenas seu funcionamento (Clot, 2006). O que está em jogo é a análise do trabalho humano e toda complexidade das relações estabelecidas entre os componentes da atividade. Assim, qualquer pesquisa referente à atividade humana será superficial se não conseguir “estabelecer a relação entre as características observáveis e dedutíveis da atividade verbal e as demais dimensões da atividade em geral” (Faïta, 2002, p. 49). Segundo Guérin et al. (2001), a fala dos trabalhadores torna-se parte essencial das pesquisas relacionadas à atividade, na medida em que vai além das observações feitas exteriormente aos trabalhadores, o que as supera em sua dimensão temporal, além de permitir aos trabalhadores relacionar as adversidades presentes que caracterizam sua situação de trabalho.

Para tanto, consideramos principalmente as contribuições de Oddone et al. (1986) e Schwartz (2000a) de forma a compor o quadro epistemológico e teórico-metodológico que inspiraram a realização desta pesquisa. O Modelo Operário Italiano (MOI) defende a importância da constituição de grupos de discussão com trabalhadores, interpretando-se a realidade com base nos saberes formais e informais, propondo a partir de suas experimentações, um regime de produção de conhecimento pensado através do conceito de *Comunidade Científica Alargada (CCA)*. Este conceito caracteriza-se pela articulação dos protagonistas do trabalho com pesquisadores profissionais, para que juntos construam um saber viabilizador e agenciador da compreensão do trabalho a partir dos locais de trabalho (Oddone et al., 1986). Esta perspectiva de pesquisa tem como objetivo o conhecimento da complexidade real do trabalho e, para tanto, articulam os diferentes saberes, elaborando, assim, uma nova concepção de pesquisa (Barros, Heckert & Marchiori, 2006). Para Borges (2006), os saberes da experiência que os trabalhadores desenvolvem para dar conta da

defasagem entre o trabalho prescrito e o trabalho real podem ser transmitidos aos pesquisadores através de uma relação dialógica.

Nos anos 60, a Itália apresentava um contexto sócio-econômico de crescimento e aumento da produção, em contrapartida, havia os baixos salários, parcialização do trabalho, desqualificação e desgaste psicofísico da mão-de-obra. Assim, as lutas sindicais foram retomadas nas fábricas, reivindicando o direito de pesquisar de maneira autônoma o ambiente de trabalho e de lançar proposições para sua transformação (Oddone et al., 1986).

Surgia, então, uma forma de pesquisa em que todos os atores se tornariam co-autores da construção de saberes sobre as condições de vida e trabalho. Ao invés de desprezar ou desqualificar, procurava-se destacar a iniciativa dos trabalhadores, fazendo um apelo à cultura da classe para modificar o ambiente de trabalho, já que, sem a participação dos trabalhadores, o objetivo das pesquisas empreendidas pelos especialistas poderia se reduzir aos interesses das empresas (Oddone et al., 1986).

Essa proposta de pesquisa poderia oferecer aos trabalhadores e pesquisadores uma forma de aprender e utilizar a experiência acumulada nos centros de pesquisa e nos coletivos de trabalho para que destes dois tipos de experiências emergisse uma experiência de investigação que priorizasse as demandas das categorias profissionais.

A experiência realizada por Oddone et al. (1986) permitiu construir três conceitos articulados, sobre os quais o Modelo Operário Italiano se constituiu, que são: grupo homogêneo, validação consensual e não-delegação. O primeiro refere-se à reunião de um grupo de trabalhadores que vivem conjuntamente a mesma experiência de trabalho. A validação consensual é o julgamento coletivo, pelo qual o grupo valida a experiência de cada trabalhador relativa às condições de trabalho, é o momento onde se procede à confirmação ou à refutação de questões que refletem ou não a experiência coletiva dos trabalhadores. Por intermédio deste processo, podemos verificar se a condução da sistematização e

interpretação das questões discutidas está correta ou não, relançando à discussão algumas questões previamente selecionadas pelo pesquisador, contribuindo para uma (re) elaboração coletiva do tema estudado (Neves, Athayde & Muniz, 2004). Já a não-delegação exprime a recusa de delegar aos especialistas o julgamento sobre a nocividade das condições de trabalho e a fixação dos padrões de nocividade. Não se trata de desqualificar as análises dos especialistas, mas afirmar que a interpretação dos resultados da pesquisa será aceita somente após a validação por parte do grupo homogêneo (Vicenti, 1999).

Assim, o Modelo Operário Italiano de produção do conhecimento oferece pistas importantes para as investigações sobre as atividades de trabalho. Este paradigma está centrado na valorização da experiência dos trabalhadores e defende a importância de se pensar coletivamente o trabalho para transformá-lo, uma vez que parte substancial da experiência dos trabalhadores, muitas vezes, escapa-lhe (Barros, Heckert & Marchiori, 2006).

No Brasil, na década de 80, um conjunto de ações e formas de luta do movimento dos trabalhadores, juntamente com a (re) descoberta de questões articuladas ao salário – como a questão da saúde – e a busca de novas estratégias coletivas levaram a processos inspirados na experiência italiana, conduzindo o país, à Reforma Sanitária e à Reforma Psiquiátrica. Assim, no início da primeira década do século XXI, inspirado nas experiências anteriores, surge um novo tipo de relação, de encontro, de confronto, de diálogo crítico entre os pólos de saberes presentes nas disciplinas científicas e o pólo dos saberes colocados em prática e desenvolvidos no cotidiano de trabalho, que convencionou-se denominar de *Comunidades Ampliadas de Pesquisa* (CAPs) (Brito, Athayde & Neves, 2003; Brito & Athayde, 2003; Neves et al., 2007). Entretanto, é necessário apontar algumas diferenças entre o modelo de origem que são as Comunidades Científicas Alargadas (CCA) e o modelo adaptado para o Brasil (CAP). De fato, existe uma diferença sutil entre ambos. De acordo

com Brito (2004), o problema da expressão comunidade científica alargada estaria exatamente na transmissão da idéia de que o conhecimento das atividades pertence ao domínio científico no sentido clássico, encobrendo as competências próprias de cada um dos parceiros. Ou seja, essa forma de expressão demonstraria uma dificuldade, já que a proposta tem como base o diálogo e a parceria entre os pesquisadores e os vários protagonistas do mundo do trabalho.

Outro preceito metodológico utilizado nesta pesquisa é o dispositivo dinâmico de três pólos, já apresentado minimamente no capítulo II. Este dispositivo remete à perspectiva ergológica proposta por Schwartz (2004), a qual também possui a experiência italiana como referência importante. Na perspectiva ergológica, o trabalho, em sua historicidade, é considerado como uma atividade viva, um conceito circunscrito no espaço, no tempo, nos coletivos e no corpo. Portanto, existem sempre circulações entre a atividade de trabalho e o conjunto das atividades que fazem parte da vida.

Schwartz (1992) assinala que a experiência vivida e agitada do trabalho não pode jamais ser adequadamente pré-descrita num instante pelo ajuste de palavras, de seqüências de frases, porque os meandros da atividade são sempre, em parte, inéditos. Esse autor defende um dispositivo de três pólos para pesquisas que se voltam para atividade humana: (a) é preciso buscar a herança cultural produzida sobre o objeto estudado através das disciplinas constituídas; (b) escutar os protagonistas da atividade, pois somente eles são quem mais possuem autoridade para falar de seu trabalho e; (c) é necessário um comprometimento ético articulado com exigências epistemológicas capazes de possibilitar uma aproximação adequada do objeto estudado.

Neste dispositivo, os “saberes” são apresentados em três pólos: no primeiro pólo, trata-se de saberes acadêmicos, objetos de um esforço permanente de estabelecimento de uma ordem teórica, de explicitação metódica e crítica, de retrabalho contínuo, enquanto que,

no outro pólo, estão os saberes imanes às atividades e retrabalhados por estas atividades. O terceiro pólo (ético e epistêmico) é concebido pelo apelo, da demanda, do sentimento dos limites ou das derivações possíveis das ligações entre atividades e valores, bem como dos saberes imersos no histórico e, por outro lado, da colocação à prova das análises e diagnósticos teóricos (Schwartz, 2004). Essa colaboração pluridisciplinar e pluriprofissional está baseada numa postura de humildade epistemológica, de disposição de retrabalhar das disciplinas e os saberes da experiência (Neves, Athayde & Muniz, 2004).

Assim, a proposta da constituição de Comunidades Ampliadas de Pesquisa (CAPs), enquanto um dos recursos metodológicos para apreendermos a atividade docente, tem como objetivo pôr em ação uma forma de investigação em parceria, buscando um modo de produção de conhecimento, de forma a constituirmos e desenvolvermos um espaço de diálogo crítico entre os pesquisadores profissionais e os trabalhadores envolvidos, em que seja possível compartilhar informações e percepções sobre a atividade de trabalho realizada (Brito, Athayde & Neves, 2003). Deste modo, esta perspectiva epistemológica e metodológica apóia-se na compreensão de que o viver é trabalhar e, em segundo lugar, na avaliação de que os limites do conhecimento científico sobre o trabalho só podem ser superados se confrontados e estimulados pelos desafios e indagações advindos da experiência daqueles que vivem as relações de trabalho.

Neste sentido, a CAP envolve processos participativos, em que os trabalhadores se percebem como integrantes ativos de uma rede de pesquisa sobre assuntos relacionados ao trabalho. Trata-se de uma situação que exige o reconhecimento de que cada pólo de saber possui uma falta de cultura específica, considerando a riqueza presente no outro pólo de saber (Brito, Athayde & Neves, 2003).

Com este sistema de co-análise, em que associa-se, portanto, pesquisadores e trabalhadores no mesmo processo, ajudando-os a trabalhar a própria experiência,

colaborando para que ela possa exprimir suas potencialidades, pretendemos contribuir para a compreensão das situações de trabalho das professoras da primeira fase do ensino público fundamental.

3.2 Participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa vinte e quatro professoras e um professor da primeira fase do ensino fundamental, todos provenientes de três escolas públicas do município de João Pessoa - PB.

3.3 Instrumentos

A operacionalização deste estudo foi desenvolvida através da adoção de diferentes instrumentos metodológicos, pois entendemos que apenas assim seria possível se aproximar das peculiaridades deste objeto de estudo, compreendendo que estas diferentes técnicas complementam-se na medida em que cada uma com suas particularidades procuram à identificação dos elementos que estão presentes numa dada situação de trabalho.

Assim, a construção das informações foi processada a partir da articulação entre diferentes técnicas que possibilitaram emergir a riqueza das relações humanas e da atividade industriosa em situações de trabalho, através de *visitas*, observações sistemáticas da atividade, *técnica de instrução ao sócio* e a constituição de *Comunidades Ampliadas de Pesquisa* (CAPS), todas elas realizadas no interior das escolas, em um espaço previamente acordado.

Para tanto, foram utilizados os seguintes instrumentos: um questionário sócio-demográfico (Anexo I), um quadro para a observação sistemática da atividade (Anexo II),

uma consigna da *técnica de instrução ao sócia* (Anexo III) e um roteiro de questões-temas para os encontros das CAPS (Anexo IV).

O questionário sócio-demográfico serviu para identificar o perfil das professoras (sexo, idade, escolaridade, estado civil, filhos, situação salarial da família, salário mensal, naturalidade, tempo de serviço, número de pessoas na família, bairro da residência e bairro da escola). Esses dados permite-nos compreender melhor os participantes da pesquisa. A seguir apresentaremos com mais detalhes as técnicas e instrumentos utilizados na presente investigação. Destacamos que a aplicação da *técnica de instrução ao sócia* e os encontros das CAPS foram gravados com a prévia autorização das participantes.

3.3.1 Observação da atividade

A observação da atividade foi uma das técnicas utilizadas neste estudo com o intuito de obter informações pertinentes à pesquisa e estabelecer vínculos junto às participantes. Assim, foram aplicadas duas formas de observação: as assistemáticas, de caráter mais aberto, realizadas mediante *visitas* às escolas, e; as sistemáticas, com inspiração na Ergonomia da Atividade (Guérin et al., 2001), com o objetivo de se obter informações sobre a realidade dos sujeitos em seus próprios contextos de trabalho.

Após o acordo para viabilização da pesquisa naquele local, iniciamos às *visitas*, acompanhadas das observações abertas (assistemáticas), por acreditarmos que tal via possibilitaria uma valorosa aproximação e apreensão das complexidades que envolvem o objeto de investigação (Neves, 1999). Buscamos realizar estas observações em momentos diferenciados, com o objetivo de ter uma percepção maior dos acontecimentos envolvidos no dia-a-dia das professoras. Inicialmente, fizemos duas visitas em cada uma das escolas, acompanhadas de observações abertas ou assistemáticas com duração média de quarenta

minutos. Estas observações proporcionaram um conhecimento prévio da atividade, sendo necessárias como referencial para a elaboração dos instrumentos a serem utilizados no acompanhamento sistemático da atividade.

Já as observações sistemáticas (coleta de informações com objetivos mais precisos) foram realizadas no intuito de conseguir um delineamento mais detalhado da atividade das trabalhadoras. Para Guérin et al. (2001), a observação sistemática é uma abordagem mais imediata da atividade, por proporcionar uma apreensão do trabalho que ultrapassa as representações parciais de produção de informações, porque exige a presença do observador no exato momento em que o trabalho é efetivamente realizado. Ainda segundo esses autores, a observação é tida como o meio mais irrefutável para se alcançar um conhecimento da atividade real, mas esta apresenta certas limitações, tais como: compreender os motivos dessa atividade, os raciocínios e os conhecimentos em que se baseia. Tornando-se, então, indispensável ocorrer trocas entre observador e observado a partir de casos concretos que expliquem a realização de determinados eventos e ações.

Portanto, entendemos que a atividade de trabalho não pode ser reduzida ao observável, pois se transverte em um objeto que não é dado, mas constituído/reconstituído com os sujeitos envolvidos no trabalho, nunca totalmente apreendido. É, no diálogo e na confrontação dos pontos de vista, que se constrói pouco a pouco a representação da atividade e seus processos subjacentes, apresentando-se, assim, como um processo e não como um objeto estabilizado (Athayde, 1996). Desta forma, é que percebemos a necessidade de utilizar o método de verbalização conjuntamente com a observação. Por meio da palavra, os trabalhadores exprimem as conseqüências do trabalho que não são aparentes para o observador, relacionando-as com as características da atividade.

Vale salientarmos que as observações sistemáticas foram realizadas desde a hora em que as professoras chegavam ao local de trabalho até a hora em que saíam. Assim, por

meio destas observações, foi possível confrontarmos o trabalho prescrito (o que deve ser feito) com o trabalho real (o que é realmente feito). Neste momento, podemos levantar algumas questões referentes aos comportamentos mais visíveis, em termos de gestos, deslocamentos, posições etc.

Este dispositivo possibilitou uma visão mais detalhada dos movimentos e manobras dessas trabalhadoras na realização de suas tarefas, levando-se em conta alguns aspectos ‘não percebidos’ pela prescrição do trabalho (Wisner, 2004). Essa técnica foi mister em proporcionar indicadores sobre as estratégias utilizadas na regulação da atividade destas trabalhadoras. Assim, realizamos três observações sistemáticas, sendo uma em cada escola, com três profissionais, um homem e duas mulheres, que se dispuseram voluntariamente a participar da pesquisa. Estas observações ocorreram por toda a escola, em que acompanhamos os deslocamentos das trabalhadoras, anotando as informações na medida em que os fatos foram acontecendo, em um quadro inspirado em Guérin et al. (2001) e Muniz (2000), semelhante ao quadro que se encontra no Anexo II.

Apontamos que, para o registro das observações, foram utilizados como instrumentos lápis e um diário de campo, instrumento pessoal e intransferível, que demanda um uso permanente que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até o final da investigação. Segundo Minayo (2004), neste diário, colocam-se as percepções, os possíveis questionamentos e as informações que não são obtidas através de outras técnicas.

Vale salientarmos que, no ato da observação sistemática, o pesquisador acaba por fazer um recorte da atividade, fazendo escolhas do que vai ser registrado diante das inúmeras categorias observáveis (ações, deslocamentos, direção do olhar, comunicações, posturas, tomadas de decisões, entre outras), no intuito de transformar em elementos significativos para a apreensão da atividade destas trabalhadoras (Guérin et al., 2001).

3.3.2 Instruções ao sócia

A técnica de *instrução ao sócia* foi desenvolvida por Oddone et al. (1986), durante os anos 70 na Itália em um conjunto de seminários de formação dirigidos aos trabalhadores das indústrias Fiat em Turim. Os operários presentes nos seminários recebiam a seguinte demanda: “Se existisse outra pessoa perfeitamente idêntica a você, do ponto de vista físico, como você lhe diria para se comportar na empresa, com relação à sua tarefa, aos seus companheiros de trabalho, à hierarquia e à organização sindical (ou de outras organizações de trabalhadores) de modo a não se perceber que se tratava de outro e não você mesmo?” Os delegados dirigiam as suas instruções oralmente a outra pessoa. Nas transcrições, que eram feitas destes discursos, constatava-se que estas instruções eram bem organizadas, entretanto, o que se tinha era um longo monólogo, sem nenhuma intervenção (Oliveira, 2007).

Assim, esta técnica pode ser aperfeiçoada, de forma a criar não mais um monólogo sobre um dia de trabalho, mas sim um diálogo entre pesquisador e trabalhador acerca de sua experiência. Esta foi uma das modificações realizadas por Clot (2006), na década de 90. Além disso, ele modifica este método em vários outros pontos, tais como: uma seqüência do trabalho é determinada para se focalizar a experimentação sobre os detalhes do trabalho; o diálogo é gravado, posteriormente é transcrito pelo instrutor, que, em seguida, faz comentários sobre o que foi descrito do trabalho e as instruções são formuladas na segunda pessoa (Goudeaux & Stroumza, 2004).

Esta técnica insere-se em um referencial teórico desenhado dentro de outra concepção da Psicologia do Trabalho: a chamada Clínica da Atividade (Clot, 1999; Goudeaux & Stroumza, 2004). Clot e Faïta (2000) utilizam a *instrução ao sócia* se apoiando sobre uma concepção de atividade inspirada na leitura de Vygotsky, que tem por

fundamento a distinção entre o real da atividade e a atividade realizada, ao falar do real do trabalho:

O real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir, os fracassos ou aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou se sonha fazer. É preciso acrescentar a isso ao que é um paradoxo freqüente, aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem que fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar, aquilo se tem que refazer (Clot, 2006, 116).

A técnica de *instrução ao sócia*, proposto por Clot, tem como objetivo trazer à luz esse real diferente do apenas realizado e passível de observação. E está baseado também em outra concepção de Vygotsky, que vê a pesquisa como uma relação entre sujeitos, relação essa que se torna promotora de desenvolvimento mediado por outro (Vygotsky, 1998).

Na execução de uma *instrução ao sócia*, o pesquisador dirige-se ao trabalhador para obter uma dupla descrição: a da situação e a da condução para se ter tal situação. A atividade do sócia consiste em resistir à atividade do instrutor que quer impor sua versão do real. Desse modo, a *instrução ao sócia* permite que a imagem do instrutor seja duplicada, a representação que ele faz do seu próprio comportamento possibilita a reprodução do processo do trabalho sobre o plano dos comportamentos reais ligados à experiência pessoal do instrutor na empresa. O sócia permite a visualização das práticas, das estratégias, das representações dentro da lógica de expertise, pois o trabalhador é expert naquilo que faz (Magnier, 1999).

Desse modo, essa técnica, facilita o processo de externalização, situando o trabalhador em posição de comentar as narrativas a respeito de seu próprio trabalho. O objetivo é conduzi-lo a dialogar consigo mesmo, a partir das questões colocadas por seu sócia-pesquisador, levando-o a olhar sua própria experiência com os olhos de seu sócia (Borges, 2006).

Assim, a utilização desta técnica não foi exatamente como o pretendido pela Clínica da Atividade, que compreende o trabalho como lugar de desenvolvimento psíquico, visando através desta, ampliar o poder de ação dos coletivos de trabalhadores. Utilizamos uma adaptação desta técnica como estratégia de aproximação da atividade, buscando evidenciar o vivido no trabalho, possibilitando que os trabalhadores elaborassem sua experiência, revelando e sistematizando quais os saberes mobilizados foram utilizados para darem conta da tarefa, percebendo quais debates de normas e valores estão aí presentes.

Deste modo, os encontros foram realizados em um espaço da escola e duraram aproximadamente uma hora, sendo gravados e transcritos pelas pesquisadoras. A escolha das participantes para aplicar a técnica foi de acordo com a aceitação voluntária de participar. Inicialmente fazíamos a seguinte pergunta para a participante: “suponha que eu seja teu sócia e que amanhã eu vou te substituir no seu trabalho. Quais são as instruções que você deve me transmitir a fim de que ninguém perceba essa substituição?”. Procuramos assim estar no lugar de aprendiz, identificando os imprevistos e obstáculos que surgiriam nas situações de trabalho, buscando apreendermos o máximo de instruções possíveis, como se fosse de fato substituí-la no dia seguinte. Além disto, fazíamos intervenções para um melhor entendimento e andamento do procedimento de instrução ao sócia, buscando seguir as orientações propostas por Oddone com questões relativas à tarefa, aos colegas de trabalho, à hierarquia e à organização, valorizando aprofundamentos do como se faz em vez do porquê se faz.

Neste sentido, realizamos três *instrução ao sócia*, tendo como participantes uma professora de cada escola investigada. Vale salientarmos, entretanto, a dificuldade de aplicação da técnica, pois o entendimento desta pelas participantes foi consideravelmente complicado. Isso ocorre porque instruir o outro, colocá-lo em seu lugar, não é uma tarefa fácil, principalmente quando se tem todo um discurso latente por traz da fala expressa.

Entretanto, percebemos que esta abordagem possibilitou as professoras elaborarem sua experiência, identificando suas escolhas e permitindo uma maior aproximação com o real da atividade.

3.3.3 Comunidades Ampliadas de Pesquisa (CAPS)

As *Comunidades Ampliadas de Pesquisa* são desenvolvidas a partir de encontros com um pequeno número de participantes e mais de um pesquisador que intervêm tentando focalizar e aprofundar a discussão. Os participantes são escolhidos a partir de um grupo cujas idéias são de interesse da pesquisa. Para Neves (1999) e Brito, Athayde e Neves (2003), as CAPS possibilitam a construção de espaços mais adequados à apreensão da complexidade que envolve o trabalho, uma vez que as relações de trabalho se dão coletivamente e não isoladamente.

A realização das CAPS, como já dissemos anteriormente, teve como referência e inspiração o Modelo Operário Italiano (MOI)³, que sinaliza para a possibilidade de uma interação entre os trabalhadores e pesquisadores para que construam juntos um saber possibilitador da compreensão da relação saúde e trabalho. As *Comunidades Ampliadas de Pesquisa* constituem-se a partir de uma relação entre o pólo dos saberes presentes nas disciplinas científicas e o pólo dos saberes colocados em prática e desenvolvidos no cotidiano de trabalho.

Assim, tendo em conta os saberes da experiência dos trabalhadores e os saberes das disciplinas, articulando com as relações de ética e confiança, constituímos três CAPS com professoras da primeira fase do Ensino Público Fundamental, uma em cada escola que participou da pesquisa. Para tanto, elaboramos um roteiro de questões-temas (Anexo IV),

³ Ver o item sobre a Perspectiva Metodológica.

cujo objetivo era garantir que determinadas problemáticas acerca das condições de trabalho nas escolas fossem apresentadas e discutidas.

As *Comunidades Ampliadas de Pesquisa* realizadas nas escolas tiveram em média cinco encontros, sendo o primeiro encontro destinado à apresentação da proposta de pesquisa; os três encontros seguintes destinados a discutirmos os temas propostos no roteiro de questões-temas previamente estabelecido e o quinto encontro destinado à validação dos resultados de toda a investigação (julgamento coletivo pelo qual o grupo confirma ou refuta as análises realizadas a partir dos elementos produzidos durante as discussões e acrescenta outras questões que possam surgir durante o processo) e a devolução dos dados produzidos por essas discussões (Neves, 1999; Brito, Athayde & Neves, 2003; Neves, Athayde & Muniz, 2004). Salientamos que a coordenação dos grupos foi realizada por duas pesquisadoras devidamente treinadas (mestrandas do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da UFPB). Entendemos que, ao se buscar a validação, não se pretende chegar a uma visão única ou validação consensual total, mas procurar ir validar a análise, chegando a um consenso, mesmo que provisório.

Realizamos todos os encontros nos próprios locais de trabalho, como salas de professores e salas de aula. Esse critério foi adotado principalmente por considerarmos o ambiente de trabalho o local mais indicado para as discussões coletivas sobre a atividade e condições de trabalho. Salientamos que negociamos com as direções das escolas a liberação das professoras no final do expediente. Os encontros tiveram uma duração média de 60 minutos e foram registrados através do uso de gravador no sentido de que, da mesma forma que nas entrevistas de *instrução ao sócio*, fosse possível apreender exaustivamente todas as verbalizações. Posteriormente, as discussões foram transcritas na íntegra para garantir uma maior fidedignidade aos discursos.

Participaram, voluntariamente, dos encontros das CAPS todas as professoras da primeira fase do Ensino Fundamental das três escolas investigadas. Durante a fase de realização dos encontros, o número de trabalhadoras que participaram dos mesmos variou de 5 a 12 participantes, sendo que nem sempre eram as mesmas trabalhadoras, chegando a um total de 24 trabalhadoras e um trabalhador que participaram do processo como um todo. Para Dejours (2004), essa variação no número de participantes durante os encontros, em função dos turnos de trabalho ou de situações de emergência, não causam inconvenientes aos objetivos da pesquisa, pois as substituições ocasionais dos membros não perturbam o bom andamento dos trabalhos.

Para Oddone et al. (1986), a realização destes encontros possibilita a interação entre os trabalhadores e pesquisadores, construindo um saber possibilitador da compreensão das relações de trabalho. Esta forma de investigação propicia uma compreensão e intervenção a partir dos locais de trabalho.

3.4 Procedimentos

Inicialmente, encaminhamos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB. Após aprovação do comitê (Anexo VI), seguimos as disposições contidas na resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos. Posteriormente, entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa para apresentarmos a proposta de pesquisa e solicitarmos o levantamento de dados gerais acerca do número de escolas, número de professores, bem como número de alunos, no ano de 2009.

Em seguida, com objetivo de escolher as escolas que participariam desta investigação, utilizamos alguns critérios, visando a uma melhor estratégia de entrada no

campo e uma melhor integração com as participantes da pesquisa. O primeiro critério utilizado foi definido por nosso objeto de estudo, ou seja, a escola precisaria ser uma escola pública do município de João Pessoa – PB e possuir turmas de primeira fase do Ensino Fundamental.

O segundo critério diz respeito ao fato de a escola ter a participação de uma ou mais de suas trabalhadoras no *Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas*⁴, projeto vinculado ao Grupo de Pesquisas Subjetividade e Trabalho da Universidade Federal da Paraíba, que vem realizando, desde 2001, investigações com os trabalhadores de diversas categorias das escolas municipais. Tal critério facilitou a negociação que foi realizada inicialmente com a direção das escolas, haja vista estas já terem sido contatadas anteriormente para a participação no referido Programa. O terceiro critério foi que as escolas tivessem uma localização geossocial diferenciada na cidade de João Pessoa.

Assim, a realização da pesquisa nas escolas foi efetivada após a anuência da direção geral de cada escola contatada. Deste modo, iniciamos as atividades de campo nas escolas que atendiam a todos esses requisitos, entretanto, o contato com cada uma delas contou com suas peculiaridades. Vale salientarmos que foi apresentado a todas as participantes do estudo um termo de consentimento livre e esclarecido, no qual as participantes declaravam-se interessadas em participar da pesquisa, além de constar a garantia do anonimato e do sigilo das informações confidenciais.

Posteriormente, realizamos diversas *visitas* às três escolas. Estas possibilitaram a aproximação e a compreensão das problemáticas que envolvem o contexto da atividade de professoras, sendo estes momentos informais de grande importância para a qualidade do desenvolvimento da investigação. Assim, essas visitas nos permitiram desenvolver

⁴ Ver maiores informações acerca do Programa de *Formação* na Introdução.

conversas informais, estabelecer contatos e apresentar a proposta de trabalho às profissionais. Durante as primeiras visitas às três escolas, focamos a atenção na interação das professoras com os seus pares e na própria estrutura física do local, colhendo informações importantes para a realização da investigação.

3.5 Análise das atividades languageiras das professoras

Para analisarmos os materiais produzidos ao longo do trabalho de campo, consideramos a perspectiva dialógica do discurso, a partir das sugestões do pensamento bakhtiniano, pois entendemos que, para compreender as especificidades discursivas, constitutivas das situações de trabalho é necessário recorrermos aos sujeitos do trabalho (Brait, 2002). Segundo Souza-e-Silva (2002), a atividade de linguagem e atividade de trabalho estão estritamente ligadas, ambas transformando o meio social e permitindo trocas e negociações entre os seres humanos. Os estudos das práticas languageiras mostram como os trabalhadores realizam suas tarefas e lidam com os imprevistos. Neste sentido, teremos como pano de fundo de nossa análise a atividade languageira no curso da atividade de trabalho das professoras. Durante a realização das CAPS, procuramos provocar falas e observamos como elas foram produzidas.

Desta forma, entendemos que os comentários das trabalhadoras sobre seu próprio trabalho, no interior de uma cadeia dialógica, como a proposta por Bakhtin (2003), representam o principal material de análise deste estudo. A concepção de linguagem do enunciado concreto e dialógico desenvolvido pelo círculo de Bakhtin (2003) leva em consideração a complexidade do ser humano e do seu trabalho, ao considerar a língua como uma atividade concreta de trocas verbais (França, 2007). A língua é, assim, concebida como fruto do trabalho humano de interações entre sujeitos que se dão nas mais diversas esferas da

atividade.

Para Bakhtin (2003), o dialogismo constitutivo da linguagem está presente em cada enunciado, pois a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos. Nesta perspectiva, o papel de análise do pesquisador centra-se nos enunciados concretos, sendo este um participante do diálogo.

A compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica, o entendedor se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial. Um observador não tem posição fora do mundo observado, e sua observação integra como componente o objeto observado (Bakhtin, 2003, p. 332).

Neste caso, o pesquisador é visto em diálogo com o protagonista da atividade de trabalho em análise, sendo ambos os produtores de uma obra-proposta, uma vez que o trabalhador em análise é alguém ativo que desenvolve suas próprias ações (Souza-e-Silva, 2002).

Assim, percebemos que qualquer proposta de pesquisa é, em alguma medida, aberta, pois admite mais de uma interpretação daquele a quem a proposta é apresentada. Podemos esperar o engendramento de múltiplos sentidos, embora não qualquer sentido, porque entendemos que, ao tomar contato com uma proposta de ação, o trabalhador dela faz uso, em um movimento que, em alguma medida, recria a proposta na própria ação, ampliando seu universo de sentido. Trata-se então de um ato cooperativo, de uma relação dialética entre pesquisadores e protagonistas da atividade de trabalho em foco (França, 2007).

Deste modo, por entendermos que o elemento que dá vida ao processo de trabalho é a atividade humana, consideramos que as atividades languageiras das docentes fornecem uma via de acesso privilegiada à apreensão de seu trabalho. Portanto, a produção discursiva das professoras é atividade (atividade na atividade), mas as palavras do discurso do trabalho não lhe vêm de forma fácil, espontânea e transparente, pelo contrário, há uma grande

dificuldade para falar do trabalho. Enquanto o trabalho prescrito está em relação direta com o linguageiro (manuais, normas, regras escritas e faladas, etc.), o trabalho realizado encontra grande dificuldade de ser colocado em palavras na medida em que se depara com a complexidade do real, o qual as palavras não dão conta de dizer (Schwartz, 2007).

Para Bakhtin (1981), compreender é pensar em contexto novo. É um processo ativo, uma forma de diálogo, um processo de compreensão no qual a cada palavra do outro (locutor) fazemos corresponder uma série de palavras nossas (contrapalavras), formando uma réplica.

Entre a compreensão que tem o trabalhador acerca de seu trabalho e o que outros podem ter, existe sempre um hiato, uma diferença de lugares e de valores. E a tarefa do pesquisador é tentar captar algo do modo como trabalhador se vê, para depois assumir plenamente seu lugar exterior e dali configurar o seu ponto de vista de acordo com que o trabalhador vê. Isto significa dizer que uma análise dialógica do discurso exige um processo de *exotopia*, um desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior, lugar que permite que se veja do trabalhador e seu trabalho algo que ele não vê (Brait, 2002). Assim, o pesquisador nunca está livre para impor sua intenção, deve sempre mediá-la através das intenções dos outros, tendo que entrar em diálogo com o outro, a partir de onde seu ponto de vista deve emergir.

Outro elemento importante na análise dialógica do discurso é o *transacional*, que considera uma relação de textos e contextos, sendo sua apreensão no fluxo da história. Um terceiro elemento é o *dialógico*, pois a vida é dialógica por natureza. Como nos diz Bakhtin (2003), viver é participar de um diálogo com o corpo inteiro. Sendo a transação linguageira o centro organizador/formador da atividade mental e o modelador/determinador da sua orientação. Assim sendo, o conhecimento acerca do humano só pode ser dialógico (Brait, 2002).

Vygotsky (1998), ao afirmar que um corpo somente se mostra em movimento, sustentava que para estudar o desenvolvimento do sujeito seria preciso utilizar métodos de análise que o confrontasse a uma transformação de sua atividade, no curso da experiência. Com isto não se trata de nos apegarmos simplesmente à experiência vivida, mas de nos distanciarmos dessa experiência a fim de que ela se transforme em um meio de produção de outras experiências.

Deste modo, o desenrolar do diálogo e os movimentos discursivos que observamos, permitiram a co-produção de dados, que dizem respeito simultaneamente às relações entre o diálogo característico entre pesquisador e trabalhador, as áreas de atividade dos trabalhadores e o modo como cada um se identifica e se reconstrói, sob o olhar do outro. Na verdade, o que se encontra em análise é a própria atividade da fala (entendida como sinônimo de atividade de linguagem), conforme Bakhtin:

Um processo de fala, compreendida no sentido amplo como processo de atividade de linguagem tanto exterior quanto interior, é ininterrupto, não tem começo nem fim. A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior (1981, p. 125).

Assim, colocar em análise a própria atividade linguageira possibilita, segundo Clot et al. (2001), ampliar o raio de ação dos coletivos profissionais sobre seu contexto de trabalho e sobre eles mesmos. Para Faïta (2002), a análise das práticas linguageiras permite criar um espaço-tempo diferente, a fim de que o movimento dialógico possa se desenvolver, o não dito possa ser dito, as hierarquias deixem de atuar e cada trabalhador possa ultrapassar os limites das normas e regras que o meio lhe impõe. Esse movimento dialógico dificilmente poderia ser vivido no espaço e no tempo real do trabalho.

Deste modo, a perspectiva dialógica do discurso usada neste estudo recorreu a noções e categorias advindas de várias abordagens (Ergonomia da Atividade, Psicodinâmica

do Trabalho, e a Perspectiva Ergológica), para entendermos o trabalho das professoras não apenas enquanto atividade, mas como atividade pertencente à história, o que pressupõe a aceitação de que toda mudança implica um reinvenção local a partir de um patrimônio antecedente (Schwartz, 2000a).

Neste sentido, a nossa preocupação foi detectar o que existe de singularidade nestas situações de trabalho e associar as participantes da pesquisa como produtoras de sua própria experiência e de seu discurso. Ao propormos este modo de produção de saberes, concordamos com Clot (1999) quando este diz que se uma determinada experiência pôde ser transmitida, isso se deu porque houve um *desenvolvimento* dessa experiência, na medida em que é disponibilizada para outra história distinta daquela que a originou.

Capítulo IV: A ATIVIDADE DE TRABALHO DAS PROFESSORAS

Tendo em vista o nosso objetivo geral de analisar a atividade de trabalho de professoras da primeira fase do ensino fundamental de escolas públicas municipais da cidade de João Pessoa (PB), na perspectiva de apreender as formas de regulação e a mobilização subjetiva dessas trabalhadoras no seu cotidiano de trabalho, neste capítulo, apresentaremos, de forma analítica, os aspectos referentes à inserção e à formação profissional dessas professoras, a implicação das políticas públicas no seu trabalho, as condições e a organização do trabalho, bem como a atividade das docentes. Por fim, analisaremos as estratégias de regulação da atividade, o uso da inteligência prática e a dinâmica de reconhecimento vivenciada pelas professoras.

No entanto, esta não é uma tarefa fácil, pois, como afirma Schwartz (2007), somos sempre apanhados pela retaguarda, no que tange à atividade humana. Pois esta encontra-se sempre, em um dado meio, em negociação de normas. Tratam-se de normas anteriores à própria atividade, que são negociadas em função das normas próprias de cada trabalhador.

Logo, qualquer que seja a situação, sempre haverá uma negociação que se instaura. E cada ser humano, principalmente no trabalho, tenta de certa forma recompor, em parte, o meio de trabalho em função do que ele é, do que ele desejaria que fosse o universo que o circunda. Desta forma, levar em conta a noção de atividade é justamente o reconhecimento de que não há nenhuma situação de trabalho que já não seja, mais ou menos, transformadora ou tentativa de transformação.

Diante disso, compreendemos o quão complexa é a atividade e admitimos humildade epistemológica na apreensão desta, entendendo que a análise que se segue jamais apreenderá por completo este fenômeno.

4.1 O contexto escolar de João Pessoa

Segundo dados coletados no censo da Secretaria Municipal da Educação (SEDEC) referentes ao ano de 2009, existem 62.350 alunos matriculados nas escolas do município de João Pessoa, distribuídos em 117 escolas, com 77% das escolas localizadas em bairros periféricos da cidade e 23% das escolas localizadas no centro da cidade ou em áreas litorâneas (SEDEC, 2009). As escolas com maiores contingentes de alunos são as localizadas em regiões da periferia. De acordo com as direções das escolas, a clientela atendida por estas escolas é frequentemente oriunda do mesmo bairro ou de bairros próximos.

As escolas municipais são classificadas de acordo com a quantidade de alunos nelas matriculados, sendo as de pequeno porte (com menos de 400 alunos), de médio porte (entre 401 e 700 alunos) e grande porte (com mais de 701 alunos). Ainda segundo a SEDEC, existem, no município de João Pessoa, 2.306 professores, sendo em média 27 alunos por professora, o que representa um aumento no número de docentes no município, já que a pesquisa realizada por Vasconcelos (2005) aponta 41 alunos por professora, o que nos parece ter ocorrido em virtude da realização de concurso público na prefeitura de João Pessoa no ano de 2007.

Entretanto, mesmo com a realização do concurso público, percebemos que ainda há muitos contratos temporários para as professoras. Estes ocorrem a partir de uma demanda das direções das escolas, que fazem um requerimento à Secretaria do Município solicitando que esta contrate Prestadores de Serviços (PS). Estes contratos acabam por encobrir a necessidade de mais concursos públicos, já que as prestadoras de serviços têm um custo menor para o município. Isto porque, após a aprovação do piso salarial nacional, com a sanção da Lei 11.738/2008, prevê que os municípios paguem às profissionais da educação

com nível médio e com carga-horária semanal de até 40 horas, um salário bruto de R\$ 950,00. A lei não fixa valor para a remuneração de profissionais de nível superior, mas o valor do piso fixado para profissionais com formação em nível médio deve servir de ponto de partida para a fixação dos vencimentos dos profissionais de nível superior ou com outros graus de formação.

Segundo informações da SEDEC, este piso já foi implantado na cidade de João Pessoa desde 2009, e só recebem este salário as professoras efetivas. Mas de acordo com o Sindicato dos Trabalhadores do Município de João Pessoa, a prefeitura não paga aos professores o valor proposto na lei, conforme pode ser visto na tabela 1, apresentada mais adiante, pois segundo a lei o salário base não deve ser contabilizado considerando as gratificações.

Neste sentido, a existência de Prestadoras de Serviço na educação tem contribuído para a desqualificação e desvalorização destas trabalhadoras, na medida em que elas não possuem a estabilidade de uma professora efetiva e não podem acumular gratificações. As principais gratificações conferidas às professoras são a Gratificação por Produtividade (antigo pó de giz) e a Gratificação da Secretaria de Educação (GSE).

A Gratificação por Produtividade é um acréscimo ao salário das professoras por estarem em sala de aula, mas que não é incorporada na aposentadoria e é suspensa quando a docente se ausenta da sala de aula, seja por meio de uma licença ou por readaptação de função. Esta gratificação funciona como um reforço para que elas permaneçam em sala de aula. Já a GSE é uma gratificação concedida às professoras que dobram sua carga-horária em uma escola do município. É uma gratificação inferior ao salário que seria pago a uma nova professora e que não pode ser também incorporada na aposentadoria. A GSE propicia uma economia nos investimentos em educação, haja vista que a docente que incorpora essa gratificação, por um custo bem menor, realiza a atividade que deveria ser executada por

duas profissionais. Porém, essa economia implica custo na qualidade do trabalho destas professoras que, por possuírem um salário insatisfatório, submetem-se a esta fonte de sobrecarga de trabalho.

Segundo a SEDEC (2010), o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) das docentes encontra-se em fase de análise pela categoria e, após aprovação da proposta, a Prefeitura encaminhará o projeto de lei à Câmara Municipal para aprovação. O PCCR estabelece critérios e padrões salariais compatíveis com o grau de escolaridade das servidoras, como pode ser visto na tabela 1:

Tabela 1. Salário previsto no PCCR das docentes de educação básica I

Grau de Escolaridade	Salário bruto	Gratificação	Total
Magistério	R\$ 693,25	R\$ 207,97	R\$ 901,22
Nível Superior	R\$ 924,36	R\$ 277,30	R\$ 1201,66
Especialização	R\$ 1193,69	R\$ 358,10	R\$ 1551,79
Mestrado	R\$ 1541,00	R\$ 462,30	R\$ 2003,30
Doutorado	R\$ 1990,93	R\$ 597,27	R\$ 2588,20

Fonte: Sindicato dos Trabalhadores do Município de João Pessoa (2010).

4.2 As escolas participantes da pesquisa

A escolha das escolas para participarem desta investigação obedeceu a alguns critérios. O primeiro critério utilizado foi que estas possuíssem turmas de primeira fase do Ensino Fundamental. O segundo critério diz respeito ao fato de a escola ter a participação de uma ou mais de suas trabalhadoras no *Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas*⁵. O terceiro critério utilizado foi que as escolas tivessem uma localização geossocial diferenciada na cidade de João Pessoa.

⁵ A esse respeito, ver a Introdução.

Assim, participaram desta pesquisa três escolas públicas do município de João Pessoa - PB. A seguir, na tabela 2, apresenta-se o número de alunos matriculados nas três escolas investigadas.

Tabela 2. Alunos Matriculados nas escolas no ano de 2009

Escolas	Manhã	Tarde	Noite	Total
Escola A	308	339	185	832
Escola B	269	186	120	575
Escola C	390	392	254	1036

Fonte: Fichas de cadastramento das escolas.

No que se refere à estrutura física das escolas, observamos que, no geral, elas estão em estado de conservação razoável, com uma estrutura física que comporta, basicamente, uma média de dez salas de aula, sala da direção, secretaria com almoxarifado, sala de professores, sala de vídeo, laboratório de informática, biblioteca, cozinha com depósito para a merenda escolar, quatro banheiros e área de lazer. Vale salientar que duas das escolas participantes da investigação não tinham uma quadra esportiva para que as crianças pudessem ter momentos de lazer. Observamos também que em uma das escolas não havia refeitório, levando os alunos a merendarem em salas de aula. Isto fazia com que as professoras ficassem com elas durante o momento da merenda, o que reduzia o tempo de intervalo destas profissionais, limitando o período de descanso e troca de informações com as colegas.

Estas variações de uma escola para a outra sinalizam para a dinâmica da política educacional que vem se desenvolvendo na cidade de João Pessoa. De um lado, a prefeitura investe em algumas escolas através de reformas e fornecimento de material, criando assim as *escolas pólos* ou *escolas modelos* que funcionam como sede para a realização de eventos, programas e como instrumento de promoção e propaganda dos governantes. Do outro lado, estão as escolas com estruturas físicas inadequadas para os que nelas estudam e trabalham.

Este segundo grupo de escolas não possui estrutura física para atender o número de alunos que vem aumentando a cada ano.

Quanto ao funcionamento, as três escolas funcionam de segunda a sexta, atendendo nos três turnos (manhã, tarde e noite), sendo os turnos da manhã e tarde destinados à educação de crianças e o turno da noite voltado à Educação de Jovens e Adultos (EJA). O turno da manhã funciona, aproximadamente, das 7:00h às 12:00h. O turno da tarde funciona das 13:00h às 17h50min e o turno da noite, das 19:00h às 22h40min. Ressalta-se, entretanto, que pode haver pequenas variações nos horários, de acordo com a realidade de cada escola. As escolas pesquisadas contam ainda com um corpo profissional de aproximadamente 70 funcionários ao todo, contemplando as seguintes categorias: diretor-geral, diretor adjunto, supervisor escolar, orientador escolar, assistente social, psicólogo, professor, secretário-geral, auxiliar de secretaria, inspetor de alunos, auxiliar de serviço, vigilante, merendeira e supervisor de merenda.

Segundo informações das fichas de cadastramentos das direções das escolas, estas funcionam com trabalhadores ocupando os cargos discriminados na tabela 3.

Tabela 3. Distribuição dos Funcionários das escolas

Categorias	Escola A	Escola B	Escola C
Direção Geral	01	01	01
Direção Adjunta	03	03	03
Merendeiras	03	03	03
Auxiliares de Merendeira	01	02	02
Auxiliares de Serviço	04	07	09
Supervisora da Merenda	01	01	01
Professoras	Efetivas: 30 PS: 13	Efetivas: 22 PS: 9	Efetivas: 22 PS: 15
Auxiliar de Biblioteca	02	05	01
Secretário	01	01	01

Auxiliar de Secretaria	02	02	07
Agente Administrativo	02	02	-----
Assistente Administrativo	-----	01	-----
Psicólogo	02	02	01
Supervisor Escolar	01	02	01
Orientador Escolar	-----	01	01
Porteiro/Vigilante	03	03	02
Inspetores	04	01	03
Escrituário	-----	02	01
Assistente Social	-----	01	-----
Monitor de Informática	-----	-----	03

Fonte: Ficha cadastral das escolas.

A partir dessa caracterização e descrição das escolas pesquisadas, pudemos obter uma visão geral do funcionamento, o que nos permitiu perceber semelhanças e diferenças entre elas.

4.3 As professoras participantes da pesquisa

O contato com as professoras da 1ª fase do Ensino Fundamental das três escolas públicas do município de João Pessoa nos possibilitou a obtenção de dados que utilizamos para uma caracterização sócio-demográfica no que diz respeito ao sexo, idade, naturalidade, estado civil, número de filhos, escolaridade, local de moradia, tempo de magistério e situação salarial destas profissionais.

No que diz respeito às participantes da investigação, contamos com a colaboração de vinte e quatro professoras e um professor da primeira fase do ensino público fundamental, com idade variando de 21 a 60 anos, sendo que 66% delas são contratadas efetivas e o restante prestadoras de serviço. Em relação ao tempo de serviço na educação, percebemos

que as professoras variam de 1 a 32 anos, com uma média de 13,5 anos.

A predominância do sexo feminino é semelhante ao relatado por outros autores em pesquisas realizadas com professores⁶, destacando que a presença majoritária das mulheres nesta profissão pode estar relacionado ao papel historicamente destinado às mulheres na sociedade de educar e cuidar dos filhos (Hirata, 2002; Kergoat, 1996), já que essa profissão é considerada uma extensão do trabalho doméstico (Neves & Seligmann-Silva, 2001; Brito, Athayde & Neves, 2003). Assim, o trabalho docente passou a ser associado a atributos considerados femininos, tais como: amor, paciência, sensibilidade e cuidado (Neves, 1999). Neste sentido, Louro (1997) afirma que, para as mulheres tornarem-se professoras, precisavam ser compreendidas como mães e que o magistério (trabalho extra-lar) fosse constituído de forma que se aproximasse das atividades femininas em casa, de modo a não perturbar estas atividades. Uma vez que a mulher era apontada como possuidora de requisitos como cuidado e atenção, atributos básicos para o magistério de primeira fase, a mesma não precisaria de condições especializadas para assumir este ofício (Neves, 1999). As exigências feitas a estas mulheres são classificadas como qualidades e não qualificação, são vistas como aptidões e não um *savoir-faire* (Kergoat, 1986).

Desse modo, o profissionalismo e a afetividade geralmente são apresentados como dissociados, criando uma incompatibilidade entre profissionalismo e envolvimento afetivo (Carvalho, 2003). A relação de afeto vinculada à docência e reservada à mulher termina por desqualificar o magistério, acarretando sérias implicações na sua auto-estima (Novaes, 1992). Portanto, conceber afetividade, atenção e cuidado como características tidas como inerentes ao gênero feminino contribuiu não apenas para o processo de *feminização* do magistério, mas, sobretudo, para sua desvalorização e desqualificação enquanto atividade

⁶ Ver a esse respeito Lopes (1991), Apple (1995), Louro (1998), Neves (1999), Oliveira (2003), Brito, Athayde & Neves (2003), Vasconcelos (2005) e Araújo, Godinho, Reis & Almeida (2006).

profissional.

Em relação à naturalidade, podemos verificar que 68% destas professoras nasceram em João Pessoa, 20% são provenientes de cidades do interior da Paraíba e apenas 12% delas vieram de outros estados do Brasil.

No tocante ao estado civil, verificamos que 48% dessas profissionais são casadas, 36% são solteiras, 8% são divorciadas e 8% são viúvas. Além disso, percebemos que 60% destas professoras têm de 1 a 2 filhos e 40% não têm filhos.

O salário destas profissionais, efetivas e prestadoras de serviço, varia de R\$ 300,00 a R\$ 2.000,00, sendo que a maior parte recebe em média R\$ 803,00 (dp=R\$472,00). Esta média fica, portanto, abaixo do piso salarial nacional, pois conforme vimos anteriormente, se não se considerar as gratificações, a Prefeitura não paga o piso estipulado. Desse modo, podemos observar que os salários são ínfimos e insuficientes. E no que diz respeito às professoras prestadoras de serviço a situação é ainda mais preocupante, já que fazem parte do quadro de funcionários provisórios da escola, muitas vezes compondo parte considerável do quadro de docente, permanecendo durante muito tempo sob vínculo precário de trabalho. Observamos ainda que mais da metade dessas professoras (60%) tem uma jornada de trabalho diária em mais de uma escola.

Ao relacionarmos o salário destas professoras com suas respectivas rendas familiares, percebemos que 32% delas são responsáveis por metade da renda familiar, 22% são responsáveis por mais da metade da renda familiar, 30% têm seu salário correspondente a renda familiar total e apenas 16% destas professoras possuem renda individual correspondente a menos da metade da renda familiar. Neste sentido, podemos referir que estas trabalhadoras não apenas complementam suas rendas familiares, mas são responsáveis por sua subsistência e/ou de suas famílias.

Assim, a participação feminina no mercado de trabalho e na família tem um

importante papel social já que se constitui a base de sua sobrevivência. Seja por ser essa a única fonte de renda da família ou pelo salário da escola ser superior aos demais, em especial, por ser possível trabalhar em mais de uma instituição de ensino. Neste sentido, as professoras revelam-se como provedoras da família, o que confirma estudos realizados por Neves (1999), Oliveira (2003) e Vasconcelos (2005).

Quanto ao nível de escolaridade, percebemos que 4,2% possuem magistério, 8,3% têm ensino superior incompleto, 70,8% possuem ensino superior completo e 16,7% tem pós-graduação. Essa elevada escolaridade entre as professoras, provavelmente, está relacionada com as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que passou a exigir nas escolas públicas e particulares o nível superior para todos os professores que atuem no ensino básico.

Vale salientarmos que a maioria das entrevistadas (80%) não reside no mesmo bairro da escola onde trabalha, mas em bairros vizinhos ou em outros bairros da cidade de João Pessoa.

4.4 A inserção e a formação profissional das professoras

A profissão de professora emerge como um espaço possível em uma sociedade patriarcal, para a mulher realizar atividades fora do lar. Atividades estas percebidas como uma continuidade, um complemento do trabalho doméstico (reprodutivo). Assim, a escola passa a ser vista como um segundo lar e as crianças, como filhos que devem ser amados e educados de acordo com as regras sociais.

A opção pela docência parece marcada por múltiplas nuances que se tornam mais visíveis ao analisarmos as condições culturais, econômicas e sociais das pessoas que entram no magistério (Neves & Seligmann-Silva, 2001). As professoras que participaram desta

investigação sinalizam para alguns dos motivos da sua inserção na docência: a *vocação* profissional, a ausência de alternativas profissionais e a necessidade econômica.

A inserção na docência é percebida por estas trabalhadoras como uma *escolha* que se deu por uma *vocação*, opção pessoal e individual, livre de influência de fatores externos e valores sociais. Mas, de acordo com Neves (1999), o termo *vocação* pode mascarar vários tipos de determinações que condicionam a “opção” profissional, na medida em que tais determinações passam por um processo de acomodação e racionalização, acabando por se expressar como um dom ou gosto pelo que se faz. Além disso, segundo a autora, o processo de socialização influencia na forma como homens e mulheres se relacionam com seus trabalhos, bem como com suas escolhas profissionais.

A *vocação* pelo magistério é representada nas verbalizações a partir de expressões como *porque eu quis, porque eu sempre gostei, minha vocação é de berço, senti vontade*.

Podemos ver isso através de alguns depoimentos:

“Eu sempre gostei desde criança (...) e quando criança eu sempre brincava de professor e sempre eu colocava um livro nas mãos das minhas bonecas”.

“(...) a minha vocação de ser professora é de berço, pois minha família toda é de professores, então eu iniciei minha carreira profissional em outras áreas, mas depois eu percebi que ser professor era o que eu queria”.

Ao se referir à *vocação*, as participantes desta pesquisa revelam a intensidade que tiveram alguns dos valores incutidos em seu processo de socialização, uma vez que justificam a opção pelo magistério ter se dado desde a infância, através de brincadeiras e/ou admiração por parentes que exerciam a profissão.

Estudos realizados por Neves (1999) e Gomes e Brito (2006) obtiveram depoimentos semelhantes. Estas autoras assinalam que as professoras, ao atribuírem o motivo de sua inserção à *vocação*, parecem ignorar ou negar determinantes econômicos, sociais e culturais

que atravessam a escolha do magistério. Ao utilizarmos o conceito de vocação, atribuímos a homens e mulheres dons inatos que os predispõem ao desenvolvimento de determinadas funções, fazendo com que este termo vocação funcione como ferramenta essencial para induzir as mulheres a optarem por profissões menos valorizadas socialmente. Estas mulheres, além de almejam e escolherem tais profissões, ainda acreditam que sua opção foi fruto de uma vocação.

A inserção das mulheres no mercado de trabalho dá-se em profissões que têm características similares às atividades realizadas na esfera doméstica, sendo estas voltadas aos cuidados da casa e dos filhos (reprodução). Essas atividades que envolvem cuidados estão marcadas pela relação entre as atividades dentro e fora de casa, o que acaba por favorecer uma concentração de mulheres nestes tipos específicos de atividades (Neves, 1999). Neste sentido, a ocupação de determinadas profissões (como o magistério) reforça a segregação sexual porque aspectos como o cuidar de crianças e o servir ajudam a reconstruir sua definição como trabalho de mulher (Apple, 1995).

De acordo com Kergoat (1986), a qualificação que se demanda das mulheres, nos ditos trabalhos femininos, refere-se a qualidades de minúcia, paciência, cuidado, entre outros. O fato desta qualificação não ser obtida em canais institucionais de formação faz com que sejam consideradas inatas (próprias da natureza feminina) e, conseqüentemente, desvalorizadas e não reconhecidas. Assim, as profissões ocupadas por mulheres transformam habilidades femininas, resultante de anos de treinamento e aprendizado no trabalho doméstico, em qualidades tidas como inerentes, naturais às mulheres e, portanto, desvalorizadas socialmente (Brito, 1999; Hirata, 1996; Kergoat, 1986; Neves, 1999).

Partindo do pressuposto de que a opção destas mulheres pelo magistério não se deu livre da influência de determinantes externos, acreditamos que, além da naturalização dos ditos empregos femininos, outros aspectos influenciaram a inserção na Educação.

Para Neves e Seligmann-Silva (2001), dentro de um campo (limitado) de possibilidades de trabalho no qual estão inseridas estas profissionais, a entrada delas no magistério, ao invés de se dar por *vocação*, pode representar, na verdade, a ausência de outras possibilidades, em termos de formação profissional. As participantes do corrente estudo sinalizaram para o magistério como “opção” possível à inserção profissional e por necessidades econômicas.

“Eu fui por opção, tentei outras áreas, mas não deu certo”.

“Eu fiz o curso de edificações (...) e assim eu me vi perdida totalmente, (...) eu estava insatisfeita, porque nem eu conseguia estágio e nem emprego, fiquei apavorada e eu passei um ano sem fazer nada da minha vida, sem saber nem como era que ia ficar. Aí me veio a idéia de fazer o pedagógico, daí foi que eu entrei na educação”.

Através dessas falas podemos perceber que a opção dessas profissionais pela docência deu-se, entre outros motivos, por essa ser a “única” alternativa viável a entrada no mercado de trabalho. Além disso, ao enfatizar o Pedagógico, estas professoras parecem relacionar suas necessidades econômicas ou de independência financeira ao fato de este curso facilitar o acesso mais rápido ao mercado de trabalho. Neves (1999) e Oliveira (2003) observaram, em suas pesquisas, que as professoras optaram pelo magistério, em detrimento de outras ocupações devido a esse relativo acesso ao mercado de trabalho. O Pedagógico, por ser um curso profissionalizante de duração mais curta que a de outros cursos de nível médio ou superior, torna-se mais atrativo a estas mulheres que demandam por uma inserção mais imediata no mercado de trabalho.

Dentro deste campo limitado de trabalho e de condições econômicas, sociais e culturais nas quais estão inseridas estas mulheres, a docência revela-se também como uma possibilidade de suprir necessidades econômicas, bem como de alcançar independência financeira.

“A maioria dos professores que a gente vê lá na universidade começa na profissão de empurrão (...) ou eu escolhia uma área ou passava fome. Foi necessidade financeira”.

Entretanto, apesar da vivência de exploração, da dominação e de seu caráter penoso, o trabalho feminino assalariado pode ser percebido como uma alternativa de acesso a conquistas e prazeres, que, sem ele, nem sequer poderiam ser almejados. Neste sentido, o magistério para estas mulheres atende a uma necessidade de incorporação de uma renda, mas também a um desejo de independência financeira.

Ao observamos a história da formação profissional das professoras no Brasil, percebemos que a prática informal precedeu a formação formal, a professora se fazia antes de ser reconhecida como tal pelos poderes constituídos. A nomeação era o reconhecimento oficial de uma instrução já existente, feita de forma livre (Arroyo, 1985). Isto pode ser observado nas falas de algumas participantes desta pesquisa. Elas dizem que quando entraram na área da Educação não tinham formação profissional.

“Eu sempre dei aula a crianças, porque os pais me contratavam, então quando terminei o segundo grau consegui uma portaria de ensino e fui ensinar”.

“O curso superior é demorado demais, então fui trabalhar numa escola assim que terminei o ensino médio”.

“Desde cedo eu dava aula de reforço em casa, aí surgiu uma oportunidade de uma escola que tava contratando pessoas maiores de idade, então eu comecei a ensinar lá”.

Assim, podemos ver que a formação profissional ocorreu após a entrada no campo educacional, isto porque até então não havia obrigatoriedade de ter curso de nível superior para ser professora, era necessário apenas ter concluído o ensino médio ou ter realizado o magistério. Depois da implantação da LDB, no ano de 1996, para ser professora precisava ter curso superior. A LDB exigia essa formação, mas previa um prazo de dez anos para o

alcance desta meta. Com isso as professoras que não tinham curso superior continuavam em sala de aula, mas teriam que fazer o curso de nível superior.

“Comecei a fazer o curso superior, porque senão saía de sala de aula e perdia meu emprego. Então, eu ensinava de tarde e estudava de manhã”.

As docentes que ingressaram na educação após a implantação da LDB tinham o curso superior completo, devido às exigências da nova lei que havia entrado em vigor. Isto contribuiu para novas configurações nas relações de trabalho, pois, além da experiência prática, a formação escolarizada e os conhecimentos pedagógicos também passaram a ser exigidos.

Observamos ainda que as professoras estão sempre participando de cursos de capacitação e formação continuada, que são formulados com o intuito de aperfeiçoamento das educadoras. Contudo, apesar destes serem vistos como positivos e de grande contribuição para a sua formação, são considerados como desgastantes e geradores de sobrecarga de trabalho, pois são organizados em dias e horários opostos ao que as professoras trabalham, o que dificulta a participação delas, pois muitas têm que trabalhar em outras escolas para complementar a renda.

“As formações podem ser à noite ou tarde, mas para quem não pode nesses horários, então faz no sábado. Elas são quinzenais e em horário oposto. E tem um local que vão todos os professores que é o SECAP, um órgão lá da Secretaria de Educação que é responsável pela organização dos cursos de formação”.

“Antes tinha um projeto na escola que ocorria na própria escola, a escola fazia o seu próprio projeto de formação, então depois mudou a roupagem e todos começaram a fazer parte do mesmo projeto de formação”.

“Eu acho que quando nós tínhamos a formação aqui dentro da escola era bom, os instrutores vinham a escola, passavam as formações, organizava com a gente para uma semana, quinze dias, nós íamos e discutíamos temas com os alunos e os professores. Mas quando a gente tem que se deslocar, num período contrário de trabalho, fica muito estressante, primeiro porque estou nessa escola de manhã e estou em outra escola a noite, assim fica muito contra-mão”.

“E também é ruim quando sobrecarrega, pois vai chegar o momento em que o professor vai está estressado e de nada vai valer, porque a gente não vai dar conta”.

As professoras se queixam ainda que não há uma articulação com a prática cotidiana, justamente porque elas não participam do processo de organização destes cursos de aperfeiçoamento. Podemos ver isto na fala abaixo:

“A formação é muito boa e interessante, mas se torna ruim quando não é articulada com o nosso dia-a-dia, é importante que haja uma interlocução com as questões encontradas nos cotidianos das escolas.

Schwartz (2007) afirma que a aprendizagem é permanente e ocorre sob duas vias: a dos conceitos, ou o aprendizado formal técnico-científico, e a via da experiência dos outros (dos coletivos de trabalho) e de si próprio na atividade. Os conceitos são necessários, é verdade. Entretanto, devemos considerar que a atividade solicita às pessoas saberes que ainda não foram produzidos, inéditos até então. Desta forma, não se pode conceber formação sem que haja uma articulação entre essas duas vias, pois conhecer o trabalho e preparar-se para ele significa, de algum modo, preparar-nos para essa dupla antecipação permanente, porque, se nos limitarmos ao modo pelo qual os conceitos e os saberes antecipam as atividades, veremos somente um dos lados das coisas.

Assim, podemos observar que o fato dos cursos de formação continuada ser ministrados em ambientes distantes da realidade de trabalho, pode estar demonstrando que há uma concreta separação entre a formação e as situações sociais que requerem sua existência. Ou seja, a formação, quase sempre, é separada do contexto que a solicita. Para Maggi (2006), a formação implica um processo constante de aprendizado que não pode ser apreendido somente em cursos ou aulas expositivas, esta deve ser dinâmica e contribuir para a integração entre conhecimentos teóricos e a experiência prática.

4.5 As implicações das políticas educacionais no trabalho docente

As políticas educacionais que começaram a ser implantadas nas escolas a partir dos anos 1990 procuram teoricamente promover uma educação para a equidade social e formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado (Paparelli, 2009).

No interior do processo de globalização da economia, essas reformas buscam adequar a educação às exigências do padrão de acumulação flexível (Oliveira, 2004). Deste modo, há uma transformação profunda nas estratégias de gestão e no financiamento do sistema escolar. O Estado desincumbe-se da responsabilidade pela gestão executora dos serviços, que é repassada para a escola, mas continua centralizando a formulação e o controle sobre os resultados.

Diante deste quadro, observamos que a escola passa a assumir novas funções, que trazem diversificadas exigências, como por exemplo, suprir necessidades de lazer e cultura da região onde se situa, desdobrando-se para construir propostas como “escola aberta” aos finais de semana, realização de projetos em parceria com iniciativa privada e comunidade local, campeonatos e gincanas esportivas que incluam familiares de alunos, recepção, distribuição de tarefas e acompanhamento dos voluntários da escola, dentre outros. A professora, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a estas exigências que, muitas vezes, estão além de sua formação. Estas profissionais, na sua maioria, são obrigadas a desempenhar outras funções.

“(...) A escola está passando por um processo intensificado de projetos, cobranças e tantas coisas e nós temos que fazer participar desse processo, muitas vezes nós não sabemos o que vai ser pedido (...)”.

“(...) querem que os professores virem o corpo técnico da escola (...)”.

“(...) Esses projetos parecem tão fáceis, mas na prática geralmente não acontecem como foram projetados”.

O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente. Isto contribui para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional e, a constatação de que ensinar, às vezes, não é o mais importante (Noronha, 2001).

“Em relação aos programas que existem nas escolas, eu acho que seria bom se fosse um reforço daquilo que a gente já faz”.

“(...) entra projeto e sai projeto e não muda a realidade da escola (...)”.

Segundo Paparelli (2009), os programas educacionais, apesar de produzirem o aumento nos índices de aprovação escolar e menor evasão, não garantem aos alunos uma educação de qualidade, conforme revelam os próprios dados oficiais constituídos pelos programas de avaliação escolar. As professoras relatam essa questão, como podemos ver abaixo:

“Os programas fazem os alunos ficarem dentro das escolas, (...), mas num precisa ter qualidade não, assim esses programas não resolvem o problema da educação e da qualidade do ensino”.

“Se um dia o Governo Federal acabar com os programas eu quero ver qual vai ser o aluno que vai ficar em sala de aula. Mas têm aqueles alunos que realmente querem estudar, mas muitos estão na sala de aula só por estar”.

Assim, percebemos que esses programas são vistos como medidas imediatas e paliativas que não resolvem os problemas da educação e da qualidade do ensino, pois estes não são apenas de ordem técnica, mas envolvem processos mais amplos, que incluem, por exemplo, condições de trabalho adequadas para os profissionais da escola, uma remuneração

satisfatória, etc. Isto pode ser visto no depoimento abaixo:

“O programa Escola Nota 10 é uma humilhação para o professor porque para receber o décimo quarto salário, é necessário a escola tirar notas boas dentro de todos os parâmetros avaliados pela SEDEC. Isso é uma humilhação, porque a prefeitura tem dinheiro para pagar, mas depender de receber esse dinheiro só porque você tem que alfabetizar seu aluno, mas se ele num quiser ser alfabetizado, você num recebe esse dinheiro, eu acho uma humilhação isso”.

O Escola Nota 10 é um programa que tem como objetivo incentivar o desenvolvimento educacional, premiando as trabalhadoras que alcançam os resultados propostos pela rede municipal de ensino ao longo do ano letivo. Este programa estabelece critérios que avaliam a aprendizagem dos alunos e a gestão escolar no final de cada ano. Neste sentido, o Programa Escola Nota 10 é uma forma de avaliação do trabalho docente, pois as professoras mostram que há uma pressão muito grande no trabalho delas, pelo fato da aprendizagem dos alunos ser o principal fator para que todos os funcionários da escola alcancem essa premiação.

As políticas públicas implementadas na educação brasileira são, via de regra, construídas de cima para baixo e as educadoras geralmente não participam do processo de construção dos projetos que vão ser adotados nas escolas.

(...) acontecem assim como vem prontas, eu queria que elas fossem construídas dia-a-dia com os educadores olhando a realidade de cada turma, porque são coisas que vêm de fora de uma forma que a gente num dá nenhuma opinião e vai ser posta ali, mas num era bem melhor que todos os professores pudessem desenvolver essas avaliações juntos e opinar no que trabalhar?”

“Seria bom, que no início do ano, todos da escola se reunissem e dissessem aos professores quais seriam os projetos implantados na escola e apresentassem aos funcionários e houvesse uma discussão com todos de como seria feito, porque num ficaria assim eu trabalhando o que é meu e pessoa do projeto trabalhando o que é seu no seu dia, porque seria algo construído junto e assim o resultado seria diferente”.

A partir das falas acima, podemos perceber que as trabalhadoras consideram importante a discussão dos projetos entre os profissionais da escola, para que possa haver

uma construção em conjunto e ser possível fazer uma interrelação com as disciplinas, fazendo com que haja uma sinergia entre as diversas propostas de trabalho. Além disso, o conhecimento desses projetos, no início do ano letivo, possibilitaria que as professoras se organizassem para adequar os projetos com os conteúdos das disciplinas.

As docentes se queixam que a grande demanda de projetos na escola tem atrapalhado, pois não há uma continuação dos trabalhos que elas realizam em sala e isso gera perdas, atrasando o conteúdo anual feito no planejamento da professora.

“O monitor do projeto vem e faz o que planejou, quando termina, aí eu vou e faço a minha parte, mas às vezes a minha parte não dá tempo, porque como os projetos são dois dias na semana e como tem os feriados e as outras coisas mais, a gente fica muito atrasado no que eu planejo”.

Além disso, as docentes relatam que as informações sobre os projetos que são oferecidos pelos governos federais e municipais, muitas vezes não são repassadas para elas, porque, na maioria das vezes, quando vêm saber de algum programa que as beneficiam, geralmente já acabou o período das inscrições.

“Nós não temos muitas informações sobre esses programas. Eu mesma quando fui saber da inscrição num curso de computação, já tinha acabado as inscrições”.

“Outro programa que também é muito complicado é a plataforma freire, que começando pela inscrição na *internet*, tem coisas lá que a gente nem entende direito como é, tem muitos termos técnicos lá. É um programa que oferece cursos superiores pela *internet*, é outra graduação via *internet*, esta paga pelo Governo Federal, vem diretamente pelo MEC”.

“Essa plataforma freire é uma propaganda enganosa, porque na data prevista eu entrei na *internet*, mas não consegui fazer minha inscrição”.

De acordo com as falas acima, podemos observar que esses programas não têm trazido informações satisfatórias para as professoras, o que dificulta a participação e gera desconfiança e descrédito. Outra questão apontada é o fato da implantação dos projetos nas escolas ter gerado uma perda de recursos materiais para uma melhor qualidade no trabalho

das docentes, porque não existe uma estrutura física adequada que abarque as aulas e os programas que estão sendo implantados nas escolas.

“(...) com a vinda de outros projetos como o Mais Educação, nós perdemos algumas salas de aula, perdemos a sala de vídeo, não é culpa da direção, mas é que a gente teve que abraçar muitas coisas sem ter local adequado”.

Assim, é possível percebermos que a implantação de diversos programas no interior das escolas públicas, demarca uma nova regulação no âmbito educacional e traz consequências significativas para a organização e a gestão escolar, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, alterando sua natureza e definição.

Essa reestruturação implica em polivalência, desqualificação, desprofissionalização e intensificação do trabalho (tanto no sentido da ampliação das atividades, quanto no do aumento do número de alunos por sala), em precarização/flexibilização do trabalho e das relações de emprego no magistério, em flexibilização dos processos educacionais (estruturas curriculares, avaliação). Significa também a incorporação da lógica da empregabilidade e da responsabilização exclusivamente individual das próprias trabalhadoras pelo seu sucesso profissional e pelos resultados educacionais.

4.6 As condições e a organização do trabalho docente

Segundo Guérin et al. (2001), a Ergonomia tem por objeto de estudo a análise do funcionamento do trabalho que, por sua vez, pode ser representado por três realidades que não existem independentes umas das outras: as condições de trabalho, o resultado do trabalho e a própria atividade de trabalho.

Dejours (1993) classifica as condições de trabalho como: ambiente físico (temperatura, pressão, barulho, vibração, irradiação, altitude, etc.), químico (produtos

manipulados, vapores e gases tóxicos, poeiras, fumaças, etc.), biológico (vírus, bactérias, parasitas, fungos), condições de higiene, de segurança e características antropométricas do posto de trabalho. Estas têm por alvo principal o corpo dos trabalhadores, podendo ocasionar desgaste, envelhecimento e doenças somáticas (Dejours & Abdoucheli, 1990).

As professoras das três escolas sinalizam que trabalham precariamente, pois as turmas são grandes e as salas de aula pequenas. Essa precariedade do ambiente (apertado e incômodo) favorece uma insatisfação nas docentes, pois elas passam a maior parte do seu tempo nas salas de aula, que não lhes proporcionam boas condições para realizarem sua atividade, o que compromete a qualidade do trabalho, tendo inclusive repercussões sobre a saúde das docentes.

Com relação às condições de trabalho, percebemos uma inadequação. Alguns desses aspectos podem ser vistos nas falas das trabalhadoras abaixo:

“A acústica e a ventilação das salas não favorecem as aulas, o ventilador faz muito barulho quando está ligado e na maioria das vezes é necessário desligá-lo para poder dá aula. Mas se desliga os ventiladores, tem o barulho dos alunos, assim é difícil trabalhar”.

“Aqui as salas são muito próximas e você escuta barulho de lá e de cá. E os outros também escutam o barulho da sua sala. A acústica da escola é horrível”.

“Não temos recursos para muitas atividades (...) essa escola já foi reformada várias vezes e ainda não possui um espaço físico adequado, tem muito a ser feito ainda nessa escola”.

“Se as escolas fossem mais apropriadas, era bom que tivesse mais espaço para realizar um trabalho de qualidade. Pois as turmas são muito grandes”.

“Uma das professoras dá aula dentro de uma biblioteca. Isso gera um desconforto muito grande. Além de que tira toda a atenção dos alunos. O entra e sai dos outros alunos na biblioteca dificulta ainda mais o aprendizado dos alunos”.

Em uma das escolas pesquisadas, em que a primeira fase do ensino fundamental funciona no turno vespertino, as professoras relatam que, apesar da escola ser grande, não existe um espaço adequado para uma sala de professores, onde elas pudessem se concentrar

antes das aulas e trocar experiências entre si, já que chegam à escola em cima do horário das aulas, devido ao trabalho em outras escolas. O local existente é um espaço pequeno, a ponto das docentes não conseguirem permanecer juntas na sala.

“(...) A gente chega à escola e não encontra um espaço em que você possa ficar sozinho hoje em dia”.

“(...) nunca vim pra uma escola para brincar e nem fazer de conta que estou trabalhando, mas para trabalhar mesmo de verdade, inclusive estou nessa aqui, onde um profissional da educação, um docente não tem um direito a um espaço pra ele ir passar o intervalo, para quando chegar na escola se encontrar, aqui não tem (...)”.

De fato, percebemos que a inadequação da estrutura física parece limitar os espaços de trocas e interação na escola entre as profissionais. Segundo Dejours (1993), a existência de espaços públicos internos (de interação) é um dos fatores essenciais para uma organização do trabalho mais adequada, na medida em que os encontros entre as trabalhadoras facilitam o reconhecimento entre os pares e a produção de sentido no trabalho. Consequentemente, a carência de um maior contato e comunicação, no caso aqui específico, entre as professoras, torna-se um obstáculo na busca da solução de problemas e espaços de criação, o que favorece a rotinização das atividades e dificulta a produtividade e a qualidade do trabalho (Neves, 1999).

As trabalhadoras, em uma das escolas investigadas, apontam também que não existe uma quadra para as atividades de Educação Física e um espaço para os alunos permanecerem durante os intervalos. Como as aulas de Educação Física têm sido no pátio da escola, ao lado de algumas salas de aula, o ruído dos alunos tem dificultado o desenvolvimento das aulas das outras turmas. Além do reduzido espaço, as professoras apontam também a total inadequação do espaço.

As professoras relatam ainda as turmas numerosas, na faixa de 35 alunos por classe. Isto tem gerado um excessivo número de exercícios e provas para corrigir e a consequente escassez de tempo para o acompanhamento individualizado e adequado do alunado.

“Uma coisa que dificulta o nosso trabalho é a super lotação de alunos na sala de aula, isto diz tudo para o professor. Você entra numa sala e se depara com 35 alunos, isso aí é maltratar o professor, acho que isso é o fim, é um depósito de pessoas que a gente num consegue fazer um acompanhamento adequado”.

Apesar dos investimentos na educação do município de João Pessoa nos últimos anos, principalmente a partir da gestão governamental de 2006 (Governo Ricardo Coutinho), as professoras das três escolas revelam-se insatisfeitas e induzidas a trabalhar quase que exclusivamente com o livro didático, o quadro e o pincel. Isto porque, de acordo com as trabalhadoras, mesmo quando há outros materiais, o uso destes é mínimo, devido à falta de informação das professoras, o mau funcionamento destes materiais e/ou dificuldade de acesso aos mesmos.

“(…) Tem os computadores (...), mas eu não dou aulas freqüentes na sala de informática por causa dessa dificuldade de acesso, porque é necessário um técnico de informática e nesse turno não tem”.

“(…) coloca um laboratório e dessa maneira, mesmo o professor tendo o conhecimento de informática, precisa preparar o seu material aqui. Era para ter um técnico aqui, pra você deixar o material e ele preparar tudo, para quando você chegar trazer seus alunos e aplicar sua aula”.

“A máquina de xérox, às vezes ela funciona, mas muitas vezes quebra na época de provas e a gente precisa da máquina pra fazer a xérox para os alunos e quebra. E são duas ou três semanas pra consertar, vem alguém da Secretaria”.

“A escola não dispõe de material para que a gente possa trabalhar a pintura com os alunos. Então eu procuro trazer material de outra escola que eu trabalho para quando chegar no fim do ano eu ter feito aquilo que planejei”.

Os muros pichados e os vidros quebrados mostram o drama presente em muitas escolas. A violência urbana tem sido amplamente discutida nos últimos anos pelas

professoras, pois esta adentra no cotidiano das unidades escolares, como bem atestam os noticiários da mídia em geral.

Diversas pesquisas têm mostrado que, no cotidiano escolar, as pequenas violências ou agressões podem ser observadas a partir da falta de polidez ou da transgressão aos códigos de boas maneiras (Debarbieux, 2001; Salles & Silva, 2008; Salles et al, 2008).

Podemos perceber isso através das falas das professoras abaixo:

“(...) A gente pode dizer que a profissão de professor é de risco, porque como exemplo tem o que aconteceu com a colega aqui, que o carro dela foi danificado e outros e outros casos que a gente vê aqui na escola (...)”.

“Tem dia que a gente separa mais brigas do que dá aula”.

Observamos que estas falas vêm ao encontro do que tem sido constatado por diversas pesquisas (Cardia, 1997; Njaine & Minayo, 2003), de que a violência na escola apresenta-se através de brigas, agressões verbais ou mesmo ameaças. A depredação das instalações físicas e materiais das escolas, agressões físicas e verbais às professoras e o roubo de material escolar figuram como formas de violências referidas no cotidiano escolar. Além disso, as professoras revelam despreparo e ausência do apoio familiar para lidar com essa realidade violenta.

“Na maioria das vezes os alunos não sabem escutar, nem sentar e muito menos brincar, não esperam e isso já vem de casa, com o costume de que tudo é deles, tem que ser o primeiro, o pior que tem são as mães que vem em cima, não compreendem de jeito nenhum que ali são crianças e que devem usar da conversa para se entender”.

Para as professoras, a violência na escola reflete o que acontece no âmbito familiar. Os alunos apresentam um comportamento agressivo e intolerante, porque os pais dedicam pouco tempo à sua educação e como resultado, tem-se visto as dificuldades no relacionamento com o outro. A presença cada vez menor do adulto na vida da criança

compromete sua noção de civilidade e companheirismo. Além disso, os pais e responsáveis estão repassando a sua função de preparar esses jovens para a vida aos professores.

A maior frequência de violência encontra-se sobretudo nas escolas localizadas em bairros onde os eventos violentos são mais frequentes. Neste sentido, estudos nos mostram que as raízes da violência na escola encontram-se na violência no bairro, na família e em condições estruturais precárias (Cardia, 1997; Njaine & Minayo, 2003). Algumas escolas públicas convivem mais seriamente com esses conflitos, especialmente aquelas que se encontram próximas aos locais de tráfico de drogas, e que experimentam no cotidiano o medo e a ameaça. Podemos ver isso através dos depoimentos abaixo:

“Esta escola é tranquila, apesar de ela ser grande é calma, mas a outra escola que eu estava o ano passado era menor, mas tinha uma violência muito grande, porque o bairro é considerado como um dos locais de tráfico de drogas e as crianças vivem isso no seu dia-a-dia, o que influencia na sua postura dentro da escola”.

“Teve uma escola que eu ensinei que era muito violenta, uma vez uma mãe jogou uma cadeira em cima de outra, foi horrível”.

Para Cardia (1997), a violência vivida e testemunhada fora da escola tem impacto direto e indireto sobre a vida escolar, afetando o desempenho dos estudantes, as relações entre os alunos e dos alunos com as professoras, o que contribui para ampliar a violência social. Esta mesma autora aponta a escola tanto como parte como solução do problema. Ao considerarmos a perspectiva de que a escola seria uma parte para solução dos problemas da violência, as professoras relatam que, quando percebem a incidência de casos de violência na escola, realizam trabalhos que procuram conscientizar o alunado sobre a temática.

Desse modo, percebemos que a violência tem estado presente no cotidiano escolar e influenciado o trabalho das professoras. Estas têm sido vítimas desse problema, mas, ao mesmo tempo, procuram contribuir no sentido de enfrentar essa situação que é cada vez mais comum nas escolas. As docentes procuram manter um clima favorável ao processo

educativo, apesar do entorno violento, procurando resolver esses problemas através do uso do diálogo, com a utilização de rodas de conversa e encenações teatrais.

“Quando a gente pega uma turma mais agitada ou violenta, procuramos fazer conscientização, encenações, trabalharmos o tema com eles, fazendo uso de *slides* sobre o tema, fazemos rodas de conversa, mostrando a importância do respeito, da amizade e solidariedade. Trabalhamos muito a afetividade, porque eles são muito carentes disso”.

“Geralmente a gente tenta trabalhar o tema na sala de aula, usando de conversas com os alunos”.

Assim, a realização da atividade das professoras é afetada e limitada pelo contexto social e educacional mais amplo, bem como por dificuldades encontradas em seus locais de trabalho. Este quadro tem contribuído negativamente para a realização da atividade no cotidiano de trabalho, prejudicando a produtividade e a qualidade do ensino (Neves, 1999; Brito, Athayde & Neves, 2003; Vasconcelos, 2005). Portanto, para que se atinja a eficiência produtiva, faz-se imprescindível o investimento na melhoria das condições de trabalho, visando o conforto e a segurança dos trabalhadores (Wisner, 1994).

A organização do trabalho consiste na divisão do trabalho, na repartição de tarefas, na hierarquia, no comando, no controle e nas responsabilidades. Isto significa dizer que a organização do trabalho recorta, de uma só vez, o conteúdo da tarefa e as relações humanas de trabalho (Dejours & Abdoucheli, 1990).

Assim, a organização do trabalho tem um papel importante na definição do conteúdo do trabalho e seus riscos. Porque é através da forma pela qual o trabalho é organizado que se estabelecem as tarefas, as máquinas e os equipamentos a serem utilizados, os métodos, o tempo e o ritmo de trabalho, a utilização de espaço, etc. Em relação à organização do trabalho nas três escolas investigadas, as professoras relatam que a organização e a distribuição das aulas, horários e turmas ocorrem no início do ano letivo.

“A organização e distribuição das aulas ocorrem no início do ano, porque tem o horário de provas e a gente tem que seguir e tem que dividir o conteúdo pelas disciplinas e ir adequando o horário às aulas de informática, educação física e artes”.

“Nós temos autonomia para definir os nossos horários, mas temos que cumprir a carga horária prevista pela direção e secretaria de educação”.

“Em relação à escolha das séries, as efetivas podem escolher, porque é um direito delas. E nós que somos prestadoras de serviço, pegamos a série que sobra”.

Podemos observar, através das falas acima que, a organização do trabalho também define as relações entre as trabalhadoras e entre as trabalhadoras e a chefia. Esta constitui-se enquanto peça fundamental para a construção do sentido no trabalho. Percebemos então que as professoras efetivas têm mais autonomia do que as contratadas no que diz respeito à escolha das séries que irão trabalhar, mas ambas têm que seguir a organização prevista anteriormente pela Direção e Secretaria de Educação do município.

Nas escolas pesquisadas, as professoras parecem ter uma autonomia limitada ao espaço da sala de aula. Elas têm autonomia no que se refere ao planejamento de suas aulas, desde que estas sejam realizadas em sala. Em relação às atividades extra-classe, as limitações são várias, pois a direção e os técnicos parecem controlar a utilização dos espaços e recursos da escola.

“A liberdade assim, a gente recebe a orientação que diz o que pode ou não fazer, mas a gente é livre na sala de aula”.

“(...) Liberdade a gente tem, mas apoio isso falta. Liberdade a gente tem, porque ninguém pode proibir, você tem idéias. Mas de repente buscar o apoio, aí geralmente falta”.

As normas e indicação de procedimentos desde que não inviabilizem a realização do trabalho de forma adequada são importantes. De acordo com Guérin et al. (2001), a prescrição é necessária, mas não é capaz de abarcar as variabilidades de uma atividade de trabalho.

“(...) não gosto de fazer nada que não seja previamente organizado, que não haja assim um planejamento antes e que deixe as coisas claras como a água”.

Neste sentido, a indicação de normas é indispensável para a realização do trabalho, mas a flexibilidade também é fundamental para que as trabalhadoras (no caso, as professoras) sejam capazes de regular seus modos operatórios (maneiras de trabalhar) no sentido de uma gestão de variabilidades. De acordo com Dejours (1993), um trabalho equilibrante é aquele que permite uma flexibilidade ou livre funcionamento diante da tarefa (prescrição).

Em relação à organização da carga horária semanal das professoras, a prescrição da Secretaria de Educação do município é de 25 horas semanais, sendo 20 horas de sala de aula e 5 horas de formação departamental (planejamento das aulas semanais) dentro da escola. Entretanto, as docentes relatam que sua carga horária ultrapassa esse tempo regulamentar, porque ainda tem as atividades que elas levam para realizar em casa e os cursos de formação que ocorrem uma vez por semana num horário oposto ao que elas trabalham.

“A jornada de trabalho da gente é vinte e cinco horas semanais, porque tem os programas de formação. São 20h semanais mais 5h para a formação. Essas 5h é na formação departamental da escola, porque os cursos de formação já são outra coisa e em outro horário”.

“Na verdade, ultrapassa às 25h porque ainda tem as coisas que a gente leva para casa e as formações que a gente tem que procurar fazer. Que a gente tem que fazer todas. Era até bom para a gente, mas como a gente tem que trabalhar, tem tomado muito tempo da gente”.

Como podemos verificar nos depoimentos acima, a sala de aula, enquanto atividade relativa à regência de classe, consome praticamente 70% da jornada do trabalho docente, sendo o restante de suas atividades dividido entre: a preparação de aulas (conteúdos e dinâmicas a serem utilizados) e a correção de provas e exercícios, atividades realizadas em

suas casas; o preenchimento de diário de classe (registro da presença dos alunos e dos conteúdos trabalhados em cada dia de aula); as reuniões pedagógicas de planejamento (cujo objetivo é discutir conteúdos e metodologias a serem empregados pelas professoras em seu cotidiano de trabalho; bem como os problemas, de aprendizagem, sociais e emocionais, que os alunos apresentam), com a direção da escola (avaliação do funcionamento da escola, programação de eventos e repasse de informações da Secretaria da Educação); a participação eventual em cursos de capacitação promovidos pela Secretaria; além de outras tarefas burocráticas, como, por exemplo, o preenchimento de formulários para a própria Secretaria; as reuniões com os pais dos alunos; a participação em comissões de organização de atividades especiais/festivas (dia das mães, festa junina, etc.) e; o envolvimento em atividades com a comunidade do entorno escolar.

Assim, notamos que a carga horária semanal está além do que foi prescrito e acaba prejudicando a qualidade do trabalho das professoras, que desdobram para cumprirem o seu plano de trabalho, o que mostra uma defasagem entre o que é prescrito pela Secretaria de Educação e o que efetivamente ocorre no cotidiano de trabalho.

A seguir veremos como acontece a atividade de trabalho dessas professoras diante das inadequações das condições e organização do trabalho.

4.7 A atividade de trabalho das professoras: entre o prescrito e o real

Entendemos que a atividade de trabalho é o elemento central que organiza, estrutura e unifica os componentes de uma situação de trabalho. As dimensões técnicas, econômicas e sociais do trabalho só existem efetivamente em função da atividade que as põe em ação e as organiza (Guérin et al., 2001). Deste modo, a atividade de trabalho é a maneira pela qual os humanos envolvem-se no cumprimento dos objetivos laborais, em um lugar e tempo

determinados, utilizando-se dos meios colocados à sua disposição. E em toda situação de trabalho, os indivíduos engajam-se por inteiro, a cada momento, com seu corpo biológico, sua inteligência, sua afetividade, seu psiquismo, sua história de vida e de relações com outros humanos.

Assim, podemos dizer que a atividade de trabalho das professoras é sofisticada, complexa, cheia de variabilidade e não está ligada apenas aos limites espaciais da sala de aula. Em cada escola, o ambiente de trabalho é diferente e a prescrição do trabalho varia. A partir de uma das observações do curso da atividade de uma professora do 3º ano da escola B, elaboramos a descrição que se encontra a seguir.

A professora chega à escola por volta das 12h50min, vai até a sala dos professores, assina o ponto e conversa com as outras professoras. Em seguida, vai para a sala de aula. Em torno das 13h, entra na sala de aula, dá boa tarde aos alunos e, em seguida, procura um lugar para um dos alunos sentar. Logo após, começa arrumar as carteiras junto com os alunos. Às 13h15min, a professora caminha pela sala e pede aos alunos para baixarem a cabeça e relaxarem, enquanto isso fica um tempo os observando. Em seguida, desloca-se e conversa com um aluno ao ouvido. Fica sentada em sua mesa organizando o material, enquanto todos os alunos estão sentados e quietos em suas carteiras. Levanta e conversa com um dos alunos e, em seguida, vai a sua mesa, pega um pincel e se dirige ao quadro para escrever a data, após dizer aos alunos para fazerem uma oração, já que estão todos relaxados. Em seguida, diz que quem quiser falar com ela, levante o dedo que ela irá até a carteira de cada um. A professora vai até a carteira de cada aluno e conversa com eles sobre a atividade de casa. A secretária chega à sala e a professora conversa com ela sobre os diários e a transferência de alguns alunos. Às 13h30min, ela pega o livro e começa a ler uma história para os alunos. Enquanto vai lendo, caminha pela sala e vai mostrando as figuras aos alunos. Quando termina de ler a história, faz perguntas aos alunos sobre a história contada, elogia aqueles

que respondem corretamente, pede silêncio à turma e vai até a porta conversar com a supervisora. Em seguida, sai da sala e se dirige até a secretária com uma das alunas, que estava doente. Quando retorna a sala pega uma folha que está na sua bolsa e vai até o quadro e começa a escrever perguntas sobre a história que havia contado. O inspetor aproxima-se da porta e diz que a mãe de um dos alunos quer falar com ela. A mesma olha para ele e diz que está passando uma atividade para os alunos e que vai quando terminar. Após escrever no quadro e explicar aos alunos como fazer o exercício, vai até a sua mesa e fica sentada, enquanto isso alguns alunos vão até ela tirar dúvidas. O inspetor volta a chamá-la e ela sai da sala e vai falar com a mãe do aluno. Quando retorna, pede para o aluno ir embora com a mãe, porque está doente e avisa que depois ele entrega o exercício para ela. A professora libera alguns alunos para irem tomar água. Faz a chamada e continua tirando as dúvidas do exercício. Caminha pela sala e vai de carteira em carteira observando os alunos. Em seguida, ela pede aos alunos para tirarem o caderno de português e volta a escrever no quadro. Quando acaba, vai até a carteira de uma aluna, pega seu caderno e começa a escrever nele. Em seguida, lê o texto em voz alta e depois explica o texto aos alunos, lembrando outros textos vistos em outras aulas. Conversa com os alunos sobre as brigas que ocorrem no recreio e diz que tem outro jeito de brincar, fala que brigas não resolvem os problemas e ser homem não é bater, fala da lei Maria da Penha que pune quem bate em mulheres. Volta a escrever no quadro e diz aos alunos que, quando chegar a merenda, eles param o exercício e depois de merendarem continuam fazendo-o até a hora do intervalo. Como não tem refeitório, os alunos merendam em sala de aula. Às 15h30min, a merenda chega e a professora fica na sala folheando alguns livros, enquanto os alunos lancham. Em seguida, o sinal toca e os alunos são liberados para o intervalo. Os alunos saem um de cada vez da sala e a professora vai para a sala dos professores, lá ela fica conversando com as outras professoras.

Retomada da aula. O sinal toca novamente às 15h50min e a professora volta para a sala de aula, organiza seu material e ouve os comentários dos alunos sobre o que aconteceu no intervalo e diz que eles têm que brincar sem brigar. Manda os alunos voltarem a fazer o exercício e, enquanto isso, fica caminhando pela sala e olha os cadernos dos alunos que já terminaram. Ela fecha a porta por causa do sol e pergunta quem jogou papel no chão, os alunos ficam em silêncio. A professora começa a corrigir o exercício e manda os alunos falarem um de cada vez, senão ela não escuta. Em seguida, ela faz tarefa de casa no quadro. Ela para de escrever e fica ao lado do quadro olhando para os alunos, enquanto estes conversam, retorna a escrever e logo depois explica a tarefa de casa. Relembra os alunos da atividade do dia seguinte e da festinha. Senta em sua mesa, olha agenda dos alunos e as rubrica. Manda os alunos sentarem e guardarem o material. Às 17h, o sinal toca, os alunos saem da sala um de cada vez e depois da saída de todos os alunos, a professora sai também da sala e fecha a porta. Caminha pelo corredor da escola e se dirige até a sala dos professores para guardar material e, em seguida, sai da escola.

Esta descrição permite ter uma visão geral das ações realizadas em um dia de trabalho de uma docente. Mas vale salientar que a sequência dos fatos pode mudar de acordo com o tipo de aula, a demanda de alunos e as demais variáveis da organização geral da escola em um determinado dia.

É necessário que, em toda situação de trabalho, haja uma prescrição, uma regra que forneça as bases para conceber o trabalho. As normas e as regras prescritas são extremamente necessárias para orientar a atividade, no sentido de atingir os objetivos propostos. Tornando-se perniciosa apenas quando é instituída como verdade, limitando as possibilidades de ação e bloqueando a manifestação e movimentação da inteligência que opera por desvios, subvertendo, transpondo e exorbitando o prescrito. Assim, o problema é achar que elas são suficientes e que apenas isso pode dar conta da complexidade das

situações, pois, de acordo com a Ergonomia da Atividade (Wisner, 1994; Guérin et al., 2001), em toda situação de trabalho existe uma defasagem entre o trabalho prescrito (tarefa) e o trabalho real (atividade).

Segundo a Classificação Brasileira de Ocupações do Ministério do Trabalho, as professoras têm como tarefa: participar do desenvolvimento da proposta pedagógica da escola; elaborar e cumprir planos de trabalho segundo a proposta pedagógica da escola; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer e implementar estratégias de recuperação para os alunos com menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento; realizar as avaliações bimestrais; proporcionar o desenvolvimento do alunado; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade e; executar as atividades de regência de classe. Assim, compete à direção inserir a docente de acordo com as necessidades da escola, desde que a função esteja ao nível de suas habilidades e competências.

Entretanto, segundo as próprias professoras, estas realizam outras tarefas que não lhes foram prescritas, como por exemplo: *orientar os alunos quanto aos seus comportamentos, postura e educação na sociedade; ser amigo, psicólogo e mãe dos alunos e ajudar na preparação de festas para os alunos em datas comemorativas, como confeccionar lembrancinhas.*

“(...) além das informações básicas das nossas disciplinas, a gente educa muito os alunos com relação a outros papéis, na própria sociedade: comportamento, como ele deve falar, a educação. A gente tem que fazer o papel de professor, de mãe, de amiga, e conversar mesmo com eles”.

“(...) procuro ao máximo conversar com eles, ver o que aconteceu com eles, se fizeram a tarefa de casa, o que fizeram hoje antes de vim para aula para que a gente possa ter aquele relacionamento de intimidade, não aquela coisa de professor e aluno distante, eu tento ter aquele laço de amizade (...)”.

“Em sala de aula, eu planejo, uso uma metodologia e desenvolvo uma relação amigável com os alunos (...) eu acho que os planejamentos, diversificar as aulas, usar os recursos didáticos

de várias formas, trazer o diferente pra sala pra cativar é importante, mas o primordial é a relação com os alunos”.

“Eu acho o seguinte, antes de planejar qualquer coisa a gente tem que conhecer a história de vida deles e lembrar que a aula não é necessidade do professor, é necessidade da turma. Cabe ao professor diagnosticar tudo, vê o que a turma está perguntando, e o professor a partir daí dá a aula, é necessidade do aluno, é o que ele quer, aí o professor a partir daí vai passar um conteúdo puxando as necessidades, mas se o aluno quer outra coisa, puxa uma pergunta, uma coisa, o professor tem que tá ali para responder. Eu tive que trabalhar uma semana receita na sala de aula porque eu tenho umas alunas que são empregadas doméstica. A gente não vai só de acordo com o que a Secretaria manda, pois é diferente dentro da sala”.

“O trabalho docente tem uma sequência bem dinâmica, se você tiver hábito você leva e se não tiver você grita, esperneia, mas tem que rebolar para dá certo”.

Nas falas acima, observamos a existência de uma defasagem entre o trabalho prescrito e o trabalho real, aquele que de fato é realizado, ou seja, a atividade. Essa distância, segundo Guérin et al. (2001), é a manifestação concreta da contradição sempre presente no ato de trabalho, entre “o que é pedido” e “o que a coisa pede”. Segundo Dejours (1997), o real do trabalho compreende aquilo que é realmente feito pela trabalhadora para chegar o mais próximo possível dos objetivos fixados pela tarefa. Neste sentido, a prescrição não pode ser inteiramente respeitada por causa do real no trabalho. A tarefa, aquilo que se deseja fazer, jamais pode ser exatamente atendida. É sempre necessário rearranjar os objetivos fixados no início, devido ao caráter incontornável, inexorável, inesgotável e sempre renovado do trabalho, que é a atividade. Isso significa dizer que a atividade é mais do que aquilo que é “visto a olho nu”, pois demanda todo um engajamento por parte da trabalhadora, que só pode ser acessado por outra pessoa no momento em que de fato nos aproximamos desta. E mesmo assim, sempre haverá um lado obscurecido, complexo e difícil de ser experimentado.

Nesta direção, para Schwartz (2007), a atividade não se reduz à técnica ou a uma utilização meramente protocolar. Muito pelo contrário, de acordo com os autores, toda atividade de trabalho é também algo como um encontro. “Ela encontra a história dos

dispositivos técnicos – que têm uma história, uma duração de vida, um desgaste, um modo de utilização particular e foram operados por coletivos particulares, por experiências particulares, coletivos que são eles mesmos, combinações de indivíduos singulares” (p. 88).

Clot (2007) aponta para o fato de que a relação com outrem no trabalho não é somente um contexto, mas sim uma parte integrante da atividade, a qual, mesmo solitária, é sempre, de alguma forma, conjunta, endereçada. Logo, a ação do sujeito está relacionada com a atividade dos outros e se forma através dela, fazendo alguma coisa desta em sua própria atividade.

“Tem dia que rende e tem dia que não rende nada, tem dia que a gente separa mais brigas do que dá aula. Tem dia até que a gente sai dando risada, porque a aula foi boa, mas tem dia que a gente sai tão sério e com a cabeça quente e é assim”.

De acordo com Dejours (2008), trabalhar é exatamente preencher esse espaço entre o que é prescrito pela organização do trabalho e o que é efetivamente realizado pelos trabalhadores. Assim, o caminho a percorrer entre o prescrito e o real deve ser inventado ou descoberto a cada vez pelo sujeito que trabalha. Neste sentido, trabalhar não é somente executar os atos técnicos, é igualmente fazer funcionar o tecido social e as dinâmicas intersubjetivas indispensáveis à mobilização subjetiva (Dejours, 1997).

4.8 As estratégias de regulação no trabalho das professoras

O trabalho humano realizado em situações reais de trabalho não corresponde jamais ao trabalho esperado e fixado pela organização do trabalho. Durante a realização de uma atividade, a pessoa está sujeita a variabilidades, quer sejam de cunho técnico ou humano (Telles & Alvarez, 2004). A variabilidade técnica é representada por disfunções no maquinário e nos instrumentos de trabalho. Já a variabilidade humana é decorrente da

relação do indivíduo com seu trabalho e seus colegas (Guérin et al., 2001).

Desse modo, percebemos que, no enfrentamento cotidiano da realidade escolar, há a ressingularização da situação de trabalho (Schwartz; 2000). E, em meio às dificuldades no exercício da docência, encontramos professoras que exercitam diariamente novas formas de lidar com os limites de seu trabalho, ou seja, elaboram outros tipos de normas/regras que têm como objetivo suplantar a técnica, na medida em que essas regras apresentam-se como recursos para a quebra das amarras da organização escolar, pois, em cada dia de trabalho em sala de aula, as professoras têm que encontrar modos de regulação que dêem conta da variabilidade inerente a sua atividade (Neves, 1999).

Compreendemos, assim, que, em geral, a organização real do trabalho docente não é estática, mas é marcada pela diversidade, o que demanda das professoras reajustes e interpretações constantes. Sabermos que os diferentes tipos de organização efetiva do trabalho existentes nas escolas, apesar das várias semelhanças, possuem também diferenças, contudo iremos salientar as formas de regulação viabilizadoras do trabalho educativo, em que práticas de linguagem criam, por exemplo, regras de ofício (da docência), que justamente viabilizam a realização do trabalho em sala de aula. Essas ações estratégicas reguladoras do trabalho (docente) expressam o exercício das contribuições da inteligência arguta de um grupo considerável de professoras.

Assim, conforme verificamos anteriormente, na atividade de trabalho das professoras participantes desta pesquisa, existe uma defasagem entre o trabalho prescrito e o trabalho real (a atividade). E, diante disto, as trabalhadoras costumam gerenciar as variabilidades do dia-a-dia utilizando um conjunto de operações de previsão, antecipação e prevenção, efetuando uma regulação permanente da produção da sua própria atividade (Athayde, 1996). Podemos verificar isso nos depoimentos a seguir:

“A gente dá o conteúdo, e se a maioria da turma mostra que realmente não foi suficiente para a aprendizagem, então eu tenho que rever meu planejamento semanal e dar ênfase nas dificuldades, pois não adianta eu seguir em frente se num teve aprendizagem dos alunos, eu vou ter que manter aquele assunto para a turma”.

“Em relação aos imprevistos, você tem que ter jogo de cintura. Você prepara algo e não dá pra você fazer. Não dá pra você fazer do jeito que você planejou, mas você faz de outra forma. Eu gosto muito de cantar em sala de aula com eles, eu não sou artista, mas eles adoram. Eu rezo e canto”.

“(…) Quando eu entrava na sala de aula, eu tinha quatro coisas a fazer: me tranquilizar e se conscientizar que vai entrar na bagunça, enfrentar o barulho e o desinteresse (…)

Desse modo, constatamos que as trabalhadoras utilizam estratégias de regulação diante das variabilidades na realização de suas atividades, de forma que essas estratégias possibilitem conforto, bem-estar, segurança e bom desempenho (Wisner, 2004; Guérin et al., 2001), tais como: antes do início das aulas, a maioria delas medita um pouco para se tranquilizar e se conscientizar da bagunça e desinteresse dos alunos; uso do diálogo para facilitar o bom relacionamento entre pais, alunos, direção, professoras e fazem planejamentos antes das aulas. Os elementos citados acima dizem respeito ao chamado *controle de turma* e apontam para a necessidade das professoras criarem essa estratégia para que possam realizar a aula. Podemos observar isso nos depoimentos abaixo:

“Quando entramos em sala de aula, temos que ter uma forma de mantê-los sentados, controlá-los e depois dar a aula”.

“Ah, a gente tem procurar acalmar os alunos senão as aulas num rendem não. Procuramos levar para o quadro, contar uma história porque tem dias que é difícil controlá-los”.

O chamado *controle de turma* refere-se à manutenção do ambiente propício e favorável ao processo ensino-aprendizagem, demandando da professora esforço e discernimento específico (Neves, 1999). Ele está associado à forma como são instaladas as regras e como se dá a construção de um repertório de modos operatórios obtidos por meio de

ensaios e erros em sala de aula.

O controle de classe, usualmente um atributo associado aos bons professores e professoras, era (e talvez ainda seja) um dos mais importantes indicadores de eficiência ou de sucesso na função docente (Louro, 1997). Assim, mesmo reconhecendo o grande valor desse recurso, temos observado que pode estar ocorrendo uma simplificação do que é a prática docente, ao se designar a boa professora apenas como aquela que possui ou não esse domínio (Neves, 1999).

Segundo as professoras, o *controle de turma* não se refere à exigência dos alunos sempre “*comportadinhos*”, mas que na situação em que se está explicando algo haja uma atenção da turma, ou seja, a necessidade de se ter um pouco de silêncio durante a aula. Isto não implica a realização de aulas sem a participação dos alunos.

Neste sentido, a dificuldade de ter *controle de turma*, enquanto expressão da incapacidade de manter a disciplina dos alunos, é comumente relacionada ao despreparo metodológico das professoras (Novaes, 1992). Deste modo, visualizamos uma ênfase atribuída a “como fazer” em detrimento de “o que fazer”, ressaltando a preponderância da técnica sobre o conteúdo.

O que observamos, na verdade, é que ninguém detém o manejo total de uma sala de aula, pois existem formas diferenciadas de se obter o funcionamento de uma sala de aula. É preciso considerar que ser professora envolve o conhecimento de um conjunto articulado de regras. Para tanto, é preciso apreender o que favorece sua emergência, pensar nos processos psíquicos que são mobilizados, lembrando que eles devem ultrapassar o limite dos sujeitos singulares. Trata-se, portanto, de pensar em tipos de dinâmica que propiciem a configuração de uma turma em um coletivo de trabalho, com os alunos estabelecendo relações de cooperação entre si e a professora assumindo a função de coordenação (Cru, 1983).

Segundo Neves (1999), o *controle de turma* poderia ser compreendido enquanto

conceito prático, tal como foi sistematizado por Canguilhem (2006) e do qual Scharwtz (2000) faz uso para referir-se à existência de saberes (da prática), produzidos e acumulados historicamente, haja vista a prescrição da tarefa não dar conta da realidade de trabalho.

Neste sentido, o *controle de turma* pode ser considerado como uma competência, pois se refere a um conjunto de conhecimentos, de saber-fazer, de heurísticas e de modelos (esquemas-tipo) que permitem atingir um resultado sem uma nova aprendizagem (Tessac & Maggi, 2004). As competências estão relacionadas diretamente com a mobilização diante de uma situação profissional complexa e problemática, como é a condução e o domínio de uma sala de aula. Sendo assim, esta refere-se a um conjunto de aprendizagens e comunicações sociais que são adquiridos no preparo coletivo das situações de trabalho, no imediato das redes de comunicação que o indivíduo mobiliza para enfrentar uma situação complexa e nas avaliações que são feitas pelas pessoas envolvidas na realização dos objetivos do trabalho (Zarifian, 2001).

Assim, as docentes utilizam suas competências com o intuito de dinamizar as aulas (uso da sua criatividade) para que os alunos possam aprender mais e melhor; cantam e rezam com os alunos para acalmá-los quando estão agitados; realizam uma atividade mais leve após o intervalo, porque os alunos vêm muito agitados e elas também chegam à escola um pouco antes para recebê-los na sala, proporcionando-lhes um acolhimento e aconchego.

“Eu chego à escola um pouquinho antes da aula para recebê-los na sala, uns 15 min ou 20 min antes. Eu sempre estou antes na sala para dá o acolhimento, o aconchego, porque assim às vezes eles querem conversar alguma coisa e a gente está ali para isso (...)”.

“Então, foi uma coisa que eu descobrir que a nossa comunidade é muito carente e muitos não têm acesso à televisão em casa, então eu passo pra eles, pelo menos três vezes por semana, filmes infantis, só que aí o que achei interessante é que deu resultado, os alunos ficam nas salas, eles não bagunçam, não correm pelos corredores”.

“(...) após o recreio a gente realiza alguma outra atividade mais leve, porque a gente só tem uma hora de aula e também eles vêm muito agitados do recreio e num dá para fazer uma coisa que chame mais a atenção deles, porque num tem condições (...)”.

A partir do exposto nas falas acima, percebemos que a atividade das professoras, como toda atividade de trabalho, é marcada por imprevistos, que demandam às trabalhadoras estratégias que regulem suas condições de trabalho e proporcionem o desempenho de suas atividades da melhor maneira possível.

Assim, as variabilidades trazem ao trabalho características próprias de cada momento. E, para dar conta dos objetivos do trabalho, diante das variabilidades existentes num tempo e num lugar determinado, as trabalhadoras servem-se dos meios disponíveis ou inventam outros meios para dar conta de sua atividade, possibilitando assim a visibilidade das estratégias de regulação. Neste sentido, percebemos que as professoras realizam algumas escolhas durante o curso da ação, ajustando a organização prescrita do trabalho a se efetivar enquanto trabalho real, recorrendo à mobilização da inteligência astuciosa, da inventividade, da regulação e da iniciativa (Dejours, 1993).

4.9 A mobilização da inteligência prática

Como apontamos anteriormente, a realização do trabalho exige dos trabalhadores inventividade, criatividade e engenhosidade, essa é a dimensão humana do trabalho, que está colocada além da prescrição e que faz o trabalhador superar a ordem tecnológica e maquinal, para dar conta dos imprevistos. Como o trabalho real é repleto de variabilidades, é necessário que o trabalhador acione sua dimensão criadora para que o exercício da atividade possa acontecer, é preciso engajar-se de “corpo e alma”.

Ao se deparar com os imprevistos e as falhas, o trabalhador compromete-se com o trabalho, fazendo uso de uma dimensão extremante significativa, que Dejours e Abdoucheli (1994) denominam de *inteligência prática ou inteligência do corpo*. Essa dimensão corpórea

da inteligência distingue-se fundamentalmente do raciocínio lógico, mas não implica ausência de pensamento.

Essa inteligência é essencialmente fundamentada na mobilização subjetiva, passando pela familiarização com o processo de trabalho, colocando em ressonância o corpo com a matéria ou a máquina e certo ‘mimetismo’ que permite antecipar e intuir os acontecimentos que poderão produzir-se graças ao jogo de uma sensibilidade intencional (Dejours, 1999). É uma forma de inteligência que passa pela solicitação dos sentidos, exigindo uma experiência prévia da situação de trabalho, possibilitando introduzir a associação de qualquer coisa de novo, a inovação, ao que já é conhecido, ao que é o objeto de uma rotina e está estabilizado e integrado à tradição. Neste sentido, podemos afirmar que a qualidade, a segurança e a produtividade no trabalho constituem-se como consequência da mobilização dessa inteligência.

Dejours e Abdoucheli (1994) apontam ainda para os possíveis ganhos dos trabalhadores quando conseguem transformar os constrangimentos impostos pela organização do trabalho em fontes de prazer e de resistência a uma desestabilidade psicossomática. A inteligência astuciosa solicita os sentidos do trabalhador para dar conta dos reveses do trabalho, do que escapa à prescrição e não pode ser explicada pela linguagem. As mudanças nas situações de trabalho alertam o corpo e suscitam a curiosidade, totalmente tensa desde o início, em busca de uma explicação e mesmo de uma solução apaziguadora (Dejours, 1993).

A inteligência prática é profundamente marcada por uma história pensada e construída coletivamente, a partir de atos de trabalho, de escolhas operacionais e de saberes colocados à disposição nos e pelos coletivos de trabalho. O que importa não é somente como cada sujeito dá conta da distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, mas sim como tratam coletivamente essa distância. Assim, percebemos que as professoras fazem uso dessa

inteligência prática na realização de suas atividades. Ela está presente no trabalho efetivamente realizado, representando aquilo que resiste ao controle da situação, através da habilidade, conhecimento, experiência ou aplicação de algum procedimento (Dejours, 1999). Podemos ver a utilização dessa astúcia a partir das falas das trabalhadoras que seguem abaixo:

“Eu geralmente peço aos alunos para acordar de manhã para assistir o jornal para saber o nível da maré ou a previsão do tempo da cidade, também gosto de ir ao supermercado com eles para ver os alimentos e observar os índices de carboidratos. Depois procuro relacionar isto com os conteúdos vistos em sala de aula, para se tornar mais atrativo para eles”.

“O professor é palhaço e artista ao mesmo tempo, artista porque nós somos tudo. O artista porque ele prepara tudo para que dê certo, vai depender dele a aula. Aí na sala, o artista vai traduzir o palhaço lá. Vai brincar, vai falar, vai cantar, vai fazer isso, aquilo, sempre complementando isso com os conteúdos”.

Observamos, através destas falas, que estas professoras utilizam uma certa astúcia, experiência adquirida ao longo dos anos de docência para enfrentar o real do trabalho. Verificamos que isso envolve sempre uma infração às prescrições, porque para vencer as dificuldades é preciso infringir ou transgredir. Desse modo, esse tipo de inteligência busca poupar esforços, privilegiando a habilidade em detrimento da força, buscando obter o máximo e o melhor com o mínimo dispêndio de energia. A engenhosidade e a astúcia são indissociavelmente solidárias com o corpo, inclusive levando a uma economia do esforço (Dejours, 1993; Dejours, 1997).

“Quando a turma está muito agitada, a gente faz aula de arte, música, artes plástica ou leitura. Aproveita para encaixar os projetos existentes e adiantar o nosso conteúdo dentro dessas atividades”.

Assim, as professoras colocam em prática uma certa astúcia e sua experiência pessoal e profissional, que está intimamente ligada aos processos psíquicos mobilizados pelas trabalhadoras nos ajustamentos e no exercício da criatividade, como um modo de

buscarem as resoluções para os problemas diários (Dejours, 1993). O que mostra que a técnica nunca domina os movimentos humanos e não pode ser rigorosamente seguida, pois os trabalhadores encontram maneiras de burlar o controle, a sanção e a disciplina a fim de garantir que o trabalho seja efetivamente realizado. Desse modo, diante dos acontecimentos e perturbações no trabalho, as docentes desenvolvem diferentes formas de inteligências para continuar trabalhando e se produzindo enquanto ser vivente.

A mobilização da inteligência prática, entretanto, não desconsidera a prescrição, ao contrário, ela funciona como uma regulamentação desta, mas não sem antes subvertê-la conforme as necessidades e os objetivos a serem alcançados. Esse tipo de inteligência caracteriza-se pela capacidade de conferir mais importância aos resultados da ação, do que ao caminho utilizado para atingir os objetivos.

Percebemos através dos depoimentos das professoras que reelaborar o trabalho real implica em uma aproximação das interpretações. À medida que cada trabalhador interpreta o real ao seu modo, cria uma multiplicidade de “modos de fazer”, de “truques”, “artifícios” e “trapaças”. Entendemos então que a mobilização da inteligência prática opera por subversão, exigindo dos sujeitos certa discrição, até mesmo segredo. No fundo, trapacear com a organização do trabalho implica assumir riscos, embora seja preciso recorrer a uma certa dose de transparência, pois a visibilidade e a publicidade tornam-se necessárias como forma de convocação de todos, colegas e superiores, para compartilhar estes riscos (Dejours, 1993a; 1993b).

Dessa forma, a mobilização dos recursos da inteligência prática está intimamente relacionada à existência ou não de espaços públicos de discussões sobre o trabalho. E a existência desses espaços depende da dinâmica de contribuição/retribuição. Esse espaço público interno é construído pelos próprios trabalhadores, através de discussões sobre o trabalho, ao estabelecerem e compartilharem relações (laços) de confiança e de cooperação -

que, por sua vez, dependem não apenas dos requisitos psicoafetivos (desejo/vontade de cooperação), mas, principalmente, do estabelecimento de valores e regras (éticas) comuns a todos (Dejours & Abdoucheli, 1994).

4.10 A dinâmica do reconhecimento

Parte-se do pressuposto de que o trabalho, enquanto atividade mediadora, é gerador de significações psíquicas para os sujeitos e que estas significações no contexto da produção de bens e serviços irão se apoiar nas relações sociais de trabalho. Logo, estas terão um papel fundamental no processo psicológico de construção permanente da identidade e na busca do equilíbrio psíquico (sempre instável) dos trabalhadores. E até muito mais do que isso, a atividade irá proporcionar um laço entre as pessoas que compartilham valores, pois, por trás de uma intenção, há muito mais que trabalho. Logo, na reflexão de Schwartz (2007), os trabalhadores e trabalhadoras compartilham valores e esses coletivos são pertinentes, pois sem esse tipo de micro-coletivos, as coisas não funcionariam porque se atropelariam uma às outras e isso geraria uma crise permanente, não se mantendo os ritmos.

De acordo com Dejours (1999), mesmo quando o trabalhador sabe o que deve fazer, muitas vezes não pode fazê-lo porque é impedido pelas pressões sociais do trabalho. Os colegas criam-lhe obstáculos, o ambiente social é péssimo e cada um trabalha por si, prejudicando assim a cooperação. Mas, mesmo assim, existe a possibilidade da existência de relações de cooperação no trabalho, mas esta não é algo que se decreta. Para cooperar, é preciso se reinventar as regras de trabalho.

Consideramos deste modo, que as professoras não trabalham isoladamente, mas estabelecendo relações entre si e com os demais trabalhadores das escolas municipais. Nos depoimentos abaixo, pudemos verificar a importância destas relações:

“(...) no meu caso como estou ensinando a tabela periódica, aí a antiga professora de ciências deu a idéia de fazer uma tabela periódica de biscoito waffer, cream cracker e Maria, sabe. E ela vai me ajudar nisso. A gente geralmente encontra os professores na hora do intervalo e nesse momento que há a troca de experiências”.

“Mas o que acontece na escola, alguma coisa diferente que o colega for dá, pode ser geografia, português, qualquer coisa eles comunicam a gente, a gente se entrelaça, a gente sempre se comunica e vai trocando experiências, nós vamos fazer isso, fazer aquilo, certo”.

“(...) Existe uma relação de ajuda muito grande entre a gente, e isto é muito positivo”.

Desse modo, pode-se perceber nas falas acima que a colaboração e os acordos entre as professoras são frequentes, até mesmo podemos afirmar que estes são importantes para a manutenção das relações intersubjetivas entre as trabalhadoras. E essa troca de experiências entre elas torna-se um objeto de valor, sendo importante para a realização de suas atividades de trabalho.

Para construir uma relação de cooperação, faz-se necessário chegar a um acordo entre as opiniões de uns e outros sobre o trabalho. Essas opiniões não se referem a argumentos exclusivamente técnicos, mas sim a argumentos mesclados de referências à moral, aos valores, a idade, ao sexo, ao interesse, ao desejo, etc. Por isso, as relações de cooperação estão em primeira instância ao nível da ética, pois supõe que os diferentes parceiros construam acordos entre si e que esses acordos permitam a invenção de acordos normativos e novas normas de trabalho (Dejours, 2008).

Schwartz (2000b) destaca que as normas, assim como as regras, não antecipam tudo, pois trabalhar é arriscar, é fazer *uso de si*. Isso significa dizer que não há escapatória, sempre será necessário fazer escolhas. Para isso, as trabalhadoras constroem determinados contratos sociais entre si para garantir o cumprimento de suas atividades. Esses acordos são construídos e constituídos nas forças propulsoras das relações de confiança, estabelecidas no âmbito das organizações de trabalho, bem como na consecução das atividades.

A cooperação consiste em um grau suplementar na complexidade e integração do trabalho. Trata-se da vontade das pessoas de trabalharem juntas e de ultrapassar coletivamente as contradições emergentes das organizações de trabalho (Dejours, 2004; Figueiredo, 2001).

Assim, as relações constituídas pelas professoras concorrem para o estabelecimento de um clima propício na realização eficaz de suas atividades de trabalho. De fato, acreditamos que a organização real do trabalho seja um produto das relações sociais (Dejours, 1993).

Isso mostra que trabalhar não é somente se defrontar individualmente com o real, mas também produzir coletivamente maneiras de trabalhar, isto é expresso em um consenso, na produção das regras de trabalho. Essas mudam e evoluem, não sozinhas, mas porque acabam entrando em conflito com as regras de trabalho e porque conseguem, em muitos casos, criar compromissos. Neste sentido, todas as regras de trabalho contêm essa dupla polaridade: ao mesmo tempo técnica e finalmente moral-prática ou social (Dejours, 2008).

Outro elemento importante nas relações de trabalho refere-se à dinâmica do reconhecimento. Este é um dos elementos mais importantes na construção de um equilíbrio psíquico (sempre instável) e na contribuição para garantir a produtividade. Como vimos anteriormente, o reconhecimento passa pela construção rigorosa de julgamentos e, segundo Dejours (1993), o reconhecimento passa por dois tipos de julgamentos: o de *utilidade* e o de *beleza*. O primeiro é proferido essencialmente pelos superiores hierárquicos, pelos subordinados e pelos clientes e o segundo é pronunciado pelos pares e comunidade a que pertença. Na concepção dejouriana, este último julgamento constitui-se no reconhecimento mais importante, pois só os pares conhecem efetivamente as regras de trabalho, e têm condições de avaliar a elegância, o rigor e a engenhosidade do que foi feito, assim como em que medida esse trabalho expressa singularidade (Dejours & Abdoucheli, 1994).

A característica fundamental desses julgamentos é de serem dirigidos sobre o trabalho realizado e não sobre a pessoa que os fez. Mas o reconhecimento da qualidade do trabalho executado pode trazer ganhos no registro da identidade do sujeito (Dejours, 1993). Além disto, este se apropria desse julgamento para beneficiar também a organização do trabalho (Dejours & Abdoucheli, 1994). Ora, ao mobilizar a sua inteligência e a sua personalidade para o trabalho e ao submeter esse trabalho à crítica, o sujeito espera, em troca, ser reconhecido. Entretanto, esse reconhecimento raramente é conferido de forma satisfatória (Dejours, 1994; Athayde, 1996).

Entendemos assim que os seres humanos têm a expectativa de que a organização do trabalho ofereça a possibilidade de poderem contribuir, mas este investimento é movido pelo projeto subjetivo de se obter, como retorno, uma retribuição através do reconhecimento da ação (Athayde, 1996).

Assim, no que se refere ao reconhecimento dos superiores e da sociedade em geral, as professoras sentem-se desvalorizadas social e profissionalmente em relação ao trabalho que executam. Vejamos:

“Não há reconhecimento e quando há é pouquíssimo”.

“O que mais há são cobranças, e esta é vinda por parte dos pais, da secretária de educação e da direção. E a gente tem que ser hiperdinâmica diante de tudo isso”.

“Há uma valorização quando se tem mestrado ou doutorado em educação, porque ganha mais. Aqui só vale e é reconhecido quem tem *status quo*, o resto não está valendo mais nada”

Por intermédio desse tipo de depoimentos, observamos que as docentes sentem-se mais cobradas do que reconhecidas em seu trabalho. No entanto, percebemos que as trabalhadoras ficam satisfeitas, quando percebem o reconhecimento que advém principalmente do alunado.

“O meu maior reconhecimento é ver os alunos que num sabem somar ou ler progredirem, para mim isso é o maior ganho da minha vida. Por exemplo, quando a gente tem aquele aluno que é muito trabalhoso, mas consegue atingir uns 80% de aprendizagem com ele”.

“Essa relação com aluno é muito satisfatória, porque a gente está vendo que os nossos objetivos estão sendo alcançados. Porque o professor trabalha com metas e objetivos e cada meta que vamos alcançando nos dá prazer”.

“Uma aluna minha tinha dificuldades em matemática, depois ela veio me dar uma cartinha me agradecendo por ter ensinado matemática a ela, isso é o carinho deles com a gente”.

Desse modo, observamos que o maior reconhecimento para as professoras dá-se a partir da percepção de desenvolvimento do alunado, principalmente quando os discentes demonstram carinho a elas no dia-a-dia. Neste sentido, entendemos que o trabalho realizado pelas docentes é voltado para atender às necessidades dos alunos, por isso, em suas percepções, o julgamento realizado por estes em relação ao seu trabalho torna-se fundamental. O reconhecimento que verificamos, neste caso, não apenas é verbalizado, mas as próprias trabalhadoras percebem-no no fato de os alunos darem cartinhas a elas, demonstrando agradecimento pelo que elas ensinaram a eles.

Dejours (1993; 2004), ao discutir a implicação para os trabalhadores dos julgamentos da hierarquia e dos pares, aponta a importância apenas eventual do julgamento dos clientes. Entretanto, corroborando com Neves (1999), parece-nos que esse tipo de julgamento tem papel singular na apreciação do trabalho realizado pelas professoras. Acreditamos que isso ocorra devido à especificidade desse tipo de atividade, que se situa no setor de serviços e que estabelece relação direta com os clientes, ou seja, com as crianças.

O reconhecimento dos pares também é vivenciado pelas docentes. Esse julgamento é distinto, específico e original.

“Mesmo diante das dificuldades, a gente tem o trabalho reconhecido pelas colegas, que nos elogiam quando fazemos algo diferente em sala de aula e nos pedem dicas de atividades que já realizamos para fazerem também, elas quando tem algo passam para a gente também”.

Assim, de acordo com Dejours (1993), o reconhecimento implica ainda o julgamento dos pares, que só é possível se funcionar um coletivo ou uma comunidade de pares. O coletivo aparece, aqui, adquirindo importante papel na composição do sentido no trabalho, uma vez que este se encontra dependente do reconhecimento fornecido também pelos colegas de função.

De acordo com o que foi exposto, podemos entender que há o reconhecimento dos pares e, sobretudo, dos clientes (os alunos) no trabalho das professoras pesquisadas. Sendo este de fundamental importância para a dinâmica psíquica dessas profissionais, na busca de sentido no trabalho, possibilitando ganhos identitários que são incorporados ao registro do ser do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos analisar a atividade de trabalho de professoras da primeira fase do ensino público fundamental do município de João Pessoa - PB, levando em conta toda a complexidade existente e a experiência prática dessas mulheres na atividade docente. Para tanto, investigamos inúmeros aspectos da atividade docente, entre eles: as formas de inserção e formação profissional; o conteúdo e as especificidades do trabalho das professoras; as condições e as formas de organização do trabalho docente; a inteligência prática utilizada para dar conta das variabilidades existentes no trabalho docente e a dinâmica do reconhecimento. Procuramos, assim, compreender a dimensão gestonária do trabalho, suas contradições, ambigüidades e dramáticas, considerando sua variabilidade e mutabilidade.

Para alcançar nossos objetivos, foi necessário inicialmente contextualizar nosso objeto de estudo no tempo e espaço, por intermédio de um leque de abordagens e instrumentos que se completam (resguardadas as suas diferenças) e ampliam a compreensão de tal situação de trabalho.

Pudemos perceber, através desta investigação, como o caráter transversal das relações de gênero e da divisão sexual do trabalho perpassa os espaços escolares, ocupados majoritariamente por mulheres, na medida em que tais atividades passaram historicamente a ser consideradas femininas. A feminização do magistério evidenciou também o fato de que, ao às mulheres gradativamente ocuparem o lugar do antigo magistério primário, terminaram por conformar outro campo profissional, sedimentando, assim, um tipo específico de saber-fazer considerado como próprio da condição feminina, uma vez que, socialmente, as mulheres são consideradas as guardiãs da afetividade e do futuro das novas gerações; ou

seja, a produção de uma prática em que a afetividade é associada aos atributos maternos e não uma característica provavelmente condizente à atividade docente.

Observamos que as políticas públicas que vêm sendo implantadas nas escolas nos últimos anos são vistas, em geral, de forma negativa, já que estas não mudam efetivamente a realidade das escolas. As docentes relatam que não há uma discussão prévia sobre a implantação dos programas governamentais federais e municipais nas escolas, o que muitas vezes, ao invés de favorecer, dificulta o desenvolvimento de suas atividades. Além disso, elas sinalizam que as informações sobre os projetos que são oferecidos pelos governos, muitas vezes não são repassadas para elas.

Verificamos ainda a forma como se evidencia a discrepância entre o trabalho prescrito e o real, colocado por Guérin et al. (2001). Essas trabalhadoras se vêem diante de uma prescrição incapaz de prever a diversidade de situações com as quais se deparam no cotidiano das escolas. Para tanto, desenvolvem diversas formas de regulação da atividade, dando novas formas ao trabalho e inventando diferentes maneiras de articular-se a ele.

No que diz respeito às condições e organização do trabalho, as professoras das três escolas mostram-se insatisfeitas e sinalizam que trabalham precariamente, o que dificulta a realização de um trabalho de qualidade. Elas reclamam dos baixos salários, o que expressa a não valorização do seu trabalho. Ademais, observamos que as professoras sentem-se limitadas pela falta de recursos materiais e uma equipe pedagógica efetiva, o que têm repercutido negativamente na qualidade do ensino. Tais queixas apontam para a gravidade das dificuldades encontradas diante da precariedade das situações de trabalho destas profissionais.

No tocante à dinâmica do reconhecimento, além do colocado acima, as professoras queixam-se do não reconhecimento por parte das direções das escolas e da sociedade em geral, mas mencionam a importância do retorno positivo dos colegas. Contudo, o

reconhecimento mais significativo para elas são aqueles proferidos pelos alunos, que dão sentido ao seu trabalho.

Pontuamos, de outro modo, que o trabalho desenvolvido por professoras de escolas públicas municipais pessoenses está longe de se configurar como um trabalho simples, repetitivo e monótono, seja pela complexidade inerente a qualquer atividade humana, seja pela engenhosidade, inteligência e criação constantemente recorridas pelas trabalhadoras para tornarem suas práticas cotidianas um lugar possível de reinvenção do mundo e acabamento (permanente) de si. Esses movimentos expressaram-se pelas formas de regulações encontradas no decorrer de suas atividades.

As trabalhadoras que participaram desta pesquisa engendram uma heterogeneidade de procedimentos para dar conta das demandas de seu trabalho, criando diferentes formas de gestões cotidianas para alcançar a qualidade, produtividade, segurança e saúde no trabalho.

Por fim, entendemos que esta pesquisa, longe de ser conclusiva, contribui com a produção de um conhecimento acerca do trabalho docente, que adota o ponto de vista da atividade. Reafirmamos o compromisso social dessa investigação, que tem por objetivo maior embasar a luta das trabalhadoras da educação do município de João Pessoa, em busca de melhores condições de trabalho e saúde. Esperamos que a partir desta e de outras pesquisas, possamos construir ambientes de trabalho mais estimulantes e saudáveis.

REFERÊNCIAS

- Adriao, T. & Peroni, V. (2007). Implicações do programa dinheiro direto na escola para a gestão da escola pública. Campinas: *Revista de Educação & Sociedade*, v. 28, n. 98.
- Almeida, M. R.; Neves, M. Y. & Santos, F. A. (No prelo). *As condições e a organização do trabalho de professoras de escolas públicas*. São Paulo: Revista de Psicologia: Teoria e Prática.
- Antunes, R. & Alves, G. (2004). As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. Campinas: *Revista de Educação & Sociedade*, 25(87).
- Appay, B. (1997). Précarisation sociale et restructurations productives. In: Appay, B. & Thébaud-Mony. *Travail et Santé*. A. Paris: CNRS/INSERM.
- Apple, M. W. (1995). *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Aranha, M. L. (1989). *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna.
- Araújo, T.; Godinho, T. M.; Reis, E. & Almeida, M. M. (2006). Diferenciais de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde. Rio de Janeiro: Revista de Saúde Coletiva, v.11, n.4.
- Arroyo, M. G. (1985). *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. Belo Horizonte: FAE/UFMG.
- Arroyo, M. G. (1999). Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação e Sociedade*, v. 20, n. 68, p.143-162.
- Arroyo, M. G. (2000). *Ofício de mestre*. Petrópolis: Vozes
- Athayde, M. R. C. (1996). *Gestão de coletivos de trabalho e modernidade: questões para a engenharia de produção*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Athayde, M. R. C. (2001). Inteligência prática e trabalho. In: Novo, H. A.; Souza, L. & Andrade, A. N. (Orgs). *Ética, cidadania e participação: debates no campo da Psicologia*. Vitória: Edufes: CCHN Publicações.
- Bakhtin, M. (1981). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Barros, M. E. B.; Heckert, L. C. & Marchiori, F. M. (2006). Desafios para a pesquisa dos processos de trabalho: a comunidade ampliada de pesquisa como estratégia. *Revista Estudos e Pesquisa em Psicologia*, v. 16, n.1, p. 20-34.

- Barros, M. E. B. (1997). *A transformação do cotidiano: vias de formação do educador: a experiência da administração em Vitória-ES (1989- 1992)*. Vitória-Espírito Santo: EDUFES.
- Barros, M. E. B. et al. (2007). Saúde e trabalho docente: a escola como produtora de novas formas de vida. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, v. 5, n.1.
- Brait, B. (2002). Perspectiva dialógica, atividades discursivas, atividades humanas. In: Souza-e-Silva, M. C. P. & Faíta, D. (orgs.) *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez.
- Brasil, Ministério da Educação (2009) *Programas educacionais*. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php. Acessado em 30 de janeiro de 2010.
- Brasil, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome (2009) *Programa bolsa família*. Disponível em: www.mds.gov.br/bolsafamilia. Acessado em 30 de janeiro de 2010.
- Brasil, Ministério do Trabalho e Emprego (2009). *Classificação brasileira de ocupações*. Disponível em: www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf. Acessado em 01 de fevereiro de 2010.
- Brasil, Ministério da Educação (2010). Resultados do Ideb 2009. Disponível em: www.inep.gov.br/imprensa/noticias/ideb/news10_01.htm. Acessado em 20 de Julho de 2010.
- Brito, J. C. (1999). *Saúde, trabalho e modos sexuais de viver*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ.
- Brito, J.; Barros, M. E.; Neves, M. Y. & Athayde, M. (Orgs.). (2001). *Trabalhar na escola? "Só inventando o prazer"*. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA.
- Brito, J., Athayde, M. & Neves, M. Y. (2003a). *Cadernos de textos. Programa de formação em saúde, gênero e trabalho nas escolas*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB.
- Brito, J.; Athayde, M. & Neves, M. Y. (Orgs.). (2003b). *Cadernos de método e procedimentos. Programa de formação em saúde, gênero e trabalho nas escolas*. João Pessoa: Editora UFPB.
- Brito, J. & Athayde, M. (2003). Trabalho, educação e saúde: o ponto de vista enigmático da atividade. Rio de Janeiro: *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, v. 1, n.2, p. 63-89.
- Brito, J. (2004). Saúde do trabalhador: reflexões a partir da abordagem ergológica. In: M. Figueiredo; M. Athayde; J. Brito & D. Alavarez (Orgs.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo* (pp. 302-321). Rio de Janeiro: DP&A.
- Borges, M. E. (2006) *O RH está nu: tramas e urdiduras por uma gestão coletiva do trabalho*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

- Canguilhem, G. (2006). *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 6ª ed.
- Cardia, N. (1997). A violência urbana e a escola. *Revista Contemporaneidade e Educação*, v.2, n.2, p.26-99.
- Carvalho, M. A (1989). *Escola e a república*. Rio de Janeiro: Brasiliense.
- Carvalho, M. P. (2003). *O que estas histórias têm a ver com as relações de gênero? Gênero e educação: múltiplas faces*. João Pessoa: Editora Universitária.
- Codo, W. (1999). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes.
- Costa, M. C. V. (1995). *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulino.
- Clot, Y. (1999). Ivar Oddone: os instrumentos de ação. *Les territoires du travail, n° 3 (Les continents de l'expérience)*, Cateis: Marseille. Tradução Milton Athayde. Rio de Janeiro.
- Clot, Y. (2006). *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Clot, Y. (2007). Trabalho e sentido do trabalho. In: Falzon, P. (Editor). *Ergonomia*. São Paulo: Edgar Blücher.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. *Travailler*, v. 4, p. 7-43.
- Clot, Y. & Faïta, D.; Fernandez, G. & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, v. 146, pp. 17-27.
- Cru, D. (1983). Les regles du metier. In: Dejours, C. (1987) *Plaisir et souffrance dans le travail*. Tome, I. Paris, AOCIP/CNRS.
- Cunha, E. P. & Cunha, E. S. M. (2002). Políticas públicas e sociais. In: Carvalho, A. & Sales, F. (Orgs.). *Políticas Públicas*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Cunha, R. (2007). *Transferência de renda com condicionalidade: a experiência do Programa Bolsa Família*. Brasília: Indes/BID.
- Daniellou, F., Laville, A. & Teiger, C. (1989). Ficção e realidade do trabalho operário. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, v. 17, p.7-13.
- Daniellou, F. (2004). Questões epistemológicas acerca da ergonomia. In: Danniellou, F. (coord). *A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos*. São Paulo: Edgar Blücher.
- Darses e Montmollin (2006). *L'ergonomie*. Paris: La Découverte.

- Debarbieux, E. (2001). A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). *Revista de Educação e Pesquisa*, v.27, n.1, p. 163-193.
- Dejours, C. (1993). Inteligência operária e organização do trabalho: a propósito do modelo japonês de produção. In: Hirata, H. (Org). *Sobre o modelo japonês*. São Paulo: Edusp.
- Dejours, C & Molinier, P. (1994). O trabalho como enigma. Paris: *Sociologia do Trabalho*, XXXVI, p. 35-44.
- Dejours, C. (1997). *O fator humano*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas.
- Dejours, C. (1999). *Conferências brasileiras: identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho*. São Paulo: Fundap: EAESP/FGV.
- Dejours, C. (2001) Nouvelles formes d'organisation du travail, souffrance au travail et orientation. *Questions d'orientation*, v. 62, p. 51-66. Disponibilizado em: (<http://www.orientation.acersailles.fr/formation/CONFS/Newform.htm>). Acessado em 20/01/2010.
- Dejours, C. (2004). Addendum: Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In: Lancman, S. e Sznelwar, L. I. (Orgs). *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho* (pp. 47-104). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz e Paralelo 15.
- Dejours, C. (2008). *Trabalho, tecnologia e organização: avaliação do trabalho submetida à prova do real*. São Paulo: Editora Blucher.
- Dejours, C. & Abdoucheli, E. (1990) Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. In: C. Dejours; E. Abdoucheli, & C. Jayet. *Psicodinâmica do trabalho* (pp. 119-145). São Paulo: Atlas.
- Demo, P. (1981). *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas.
- Enguita, M. F. (1991). A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Porto Alegre: *Revista Teoria & Educação*, n. 4, p.41-61.
- Enriquez, E. (1995). Vida psíquica e organização. In: Motta, F. (org). *Vida psíquica e organização*. Rio de Janeiro: FGV.
- Esteve, J. M. (1994). *O mal estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: Edusc.
- Faïta, D. (2002). Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: Souza-e-Silva, M. C. P. & Faïta, D. (org.) *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez.
- França, M. (2007). *Uma comunidade dialógica de pesquisa: atividade e discurso em quichê hospitalar*. São Paulo: EDUC/ FAPESP.

- Ferreira, M. C. (2000). Atividade, categoria central na conceituação de trabalho em ergonomia. Rio Grande do Sul: *Revista Alethéia*, v. 1, n. 11, p. 71-82.
- Freitas, L. C. (2004). A avaliação e as reformas dos anos de 1990. *Educação & Sociologia*, Campinas, v. 25, n.86, p. 133-170.
- Figueiredo, M. G. (2001). *O trabalho de mergulho profundo em instalações petrolíferas off shore na Bacia de Campos: confiabilidade e segurança em meio a guerra de higlander contra leviatã*. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: Coppe, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Franco, C.; Alves, F. & Bonamino, A. (2007). Qualidade do ensino fundamental: política, suas possibilidades, seus limites. Campinas: Revista de *Educação & Sociologia*, v. 28, n. 100 (Especial), p. 989-1014. Disponível em: www.cedes.unicamp.br.
- Frigotto, G. (1995). Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional In: Gentili, P. (org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes.
- Fundação Getúlio Vargas (2006). Diminuição da miséria no Brasil. Disponível em: <http://cps.fgv.br/>. Acessado em 20 de junho de 2010.
- Goldenberg, M. (2000). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record.
- Gomes, L. & Brito, J. (2006). Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, v. 6, n.1, p. 49-62.
- Goudeaux, A. & Stroumza, K. (2004). *Dé l'instruction au sosie en formation initiale: les normes comme tiers dans le sosie entre le sosie et l' instructeur*. Université de Genève.
- Gouvea, M.C.S. (2002). A construção de um projeto de formação de professores - as escolas normais mineiras no período imperial. In: Lopes, M. A. B. et al. (org.) *A história da educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC.
- Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J. & Kerguelen, A. (2001) *Compreender o trabalho para transformá-lo – a prática da ergonomia*. São Paulo: Editora Edgard Blucher.
- Harvey, D. (1999). Do fordismo à acumulação flexível. In: D. Harvey. *Condição pós-moderna*. (pp. 135-162). São Paulo: Edições Loyola.
- Hirata, H. (1993) (Org.). *Sobre o “modelo” japonês: Automatização, novas formas de organização e de relações de trabalho*. São Paulo: Edusp.
- Hirata, H. (2002). *Nova divisão sexual do trabalho? um olhar voltado para a empresa e a sociedade*. São Paulo: Bomtempo.

- Hypólito, A (1994). *O Processo de trabalho docente: uma análise a partir das relações de classe e de gênero*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte. Faculdade de Educação/UFMG.
- Jardim, R.; Barreto, S. M. & Assunção A. A. (2007). Condições de trabalho, qualidade de vida e disfonia entre docentes. Rio de Janeiro: *Cadernos de Saúde Pública*, v. 23, n. 10, p. 2439-2461.
- João Pessoa, Secretaria de Educação e Cultura (2009). *Programas*. Disponível em: www.joaopessoa.pb.gov.br/secretarias/sedec/gestaocurricular/diretorias.
- Kergoat, D. (1986) Em defesa de uma sociologia das relações sociais. Da análise crítica das categorias dominantes à elaboração de uma nova conceituação. In: Kontchevsky, A. et al. (1986). *O Sexo do trabalho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Kergoat, D. (1996). Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho. In: Lopes, M. J. M.; Meyer, D. E. & Waldow, V. R. (Orgs.) *Gênero & Saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kergoat, D. (2002). A relação social de sexo: Da reprodução das relações sociais à sua subversão. *Proposições*, v. 13, n. 1.
- Krawczyk, N. R. (2008). O PDE: novo modo de regulação estatal? São Paulo: *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 135.
- Leplat, J. & Hoc, J. M. (1998). Tarea y actividad en el análisis psicológico de situaciones. In: Castillo, J.J. & Villena, J. (Orgs). *Ergonomía: conceptos y métodos*. Madrid: Editorial Complutense.
- Lopes, E. M. S. T. (1991). A educação da mulher: a feminização do magistério. Porto Alegre: *Revista Teoria e Educação*, nº 4, p.22-39.
- Louro, G. L. (1996). Nas redes do conceito de gênero. In: Lopes, M. J. M.; Meyer, D. E. & Waldow, V. R. (Orgs.). *Gênero e saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas. p. 7-18.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Louro, G. L. (1998). Gênero e magistério: identidade e representação. In: Catani, B.& Sousa, S. (Orgs). *Docência, memória e gênero*. São Paulo. Escrituras.
- Maggi, B. (2006). *Do agir organizacional: um ponto de vista sobre o trabalho, o bem estar e a aprendizagem*. São Paulo: Edgard Blücher.
- Magnier, J. (1999). Le travailler et son double. *Les Territoires du Travail*, v. 3: p. 53-59.

- Martinez, D. (1993). *El Riesgo de enseñar*. Buenos Aires - Secretaria de Cultura y Educación: SUTEBA.
- Minayo, M. C. S. & Sanches, O. (1993). Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade. Rio de Janeiro: *Cadernos de Saúde Pública*, v. 9, n. 3, p. 239-262.
- Minayo, C.S. (2004). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo - Rio de Janeiro: Hucitec-ABRASCO.
- Montmollin, M. (1995). *Vocabulaire de l'ergonomie*. Toulouse: Octarès Éditions.
- Muniz, H. P. (2000). *A gestão do tempo de permanência do paciente de neurocirurgia no hospital universitário Clementino Fraga Filho*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Coppe, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Neves, M. Y. (1999). *Trabalho docente e saúde mental: a dor e a delícia de ser (tornar-se) professora*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Neves, M. Y. & Seligman-Silva, E. (2001). Trabalho docente: precarização e feminização de uma prática profissional. In: Brito, J.; Barros, M. E.; Neves, M. Y. & Athayde, M. (Orgs.). *Trabalhar na escola? Só inventando o prazer*. Rio de Janeiro: IPUB-CUCA.
- Neves, M. Y.; Athayde, M. & Muniz, H. (2004). Notas sobre saúde mental e trabalho docente a partir de uma investigação com professoras de escolas públicas. In: M. Figueiredo; M. Athayde; J. Brito & D. Alavarez (Orgs.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Neves, M. Y. & Seligmann-Silva, E. (2006). A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, Ano 6, n.1, p. 19-49.
- Neves, M. Y. et al. (2007). Comunidade ampliada de pesquisa: pesquisadores e trabalhadores/as de escolas públicas colocam seus saberes em sinergia na busca da promoção da saúde a partir dos locais de trabalho. In: Krutzen, E. C. & Vieira, S. B. (Orgs.). *Psicologia social, clínica e saúde mental*. João Pessoa: Editora UFPB.
- Neves, M. Y.; Brito, J.; Athayde, M. (2010). Mobilização das professoras por saúde. In: Raab Glina, D. M. & Rocha, L. E. (Orgs.). *Saúde Mental no Trabalho: da teoria à prática*. São Paulo: Roca.
- Neves, M. Y., Brito, J., Araújo, A. & Silva, E. F. da. (no prelo). Relações sociais de gênero e divisão sexual do trabalho: uma convocação teórico-analítica para estudos sobre a saúde das trabalhadoras da educação. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Njaine, K. & Minayo, M. C. S. (2003). Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v.7, n.13, p.119-34. UIK
- Noronha, M. M. B. (2001). *Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde: estudo de casos das professoras do ensino fundamental*

- em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais/Universidade de Montes Claros.
- Noronha, M. M. B.; Assunção, A. A. & Oliveira, D. A (2008). O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 6, n.1, p. 65-85.
- Novaes, M. E. (1992). Professora primária: mestra ou tia. 5ed. São Paulo: Cortez.
- Nova Escola, Revista (2008). *Especialistas questionam provinha brasil*. Reportagem Online. Disponível em: www.revistaescola.abril.com.br. Acessado em 31/03/2010.
- Nóvoa, A. (1991). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissionalização docente, *Revista Teoria e educação*, n. 4.
- Nóvoa, A. (1995). O Passado e o presente dos professores. In: Nóvoa, A. (org). *Profissão de professor*. Coleção Ciências da Educação. Portugal: Porto Ltda.
- Oddone, I.; Marri, G.; Glória, S.; Briante, G.; Chiattella, M. & Re, A. (1986). *Ambiente de trabalho: a luta dos trabalhadores pela saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Oliveira, T. S. (2003). *O Sentido do trabalho para professoras da primeira fase do ensino fundamental de João Pessoa – PB*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba.
- Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização, Campinas. *Revista de Educação & Sociologia*, v. 25, n. 89, p. 1127-1144.
- Oliveira, D. A. (2005). Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. Campinas: *Revista de Educação & Sociologia*, v. 26, n. 92.
- Oliveira, S. S. S. (2007). *Um olhar sobre a saúde a partir da dimensão gestonária do trabalho: contradições e ambigüidades no telemarketing*. Tese de Doutorado. FIOCRUZ: Escola Nacional de Saúde Pública.
- Paparelli, R. (2009) *Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo: Instituto de Psicologia.
- Reis, M. C. D. (1994). Guardiões do futuro: imagens do magistério de 1895 a 1920 em São Paulo. In: Bruschini, C. & Sorj, S. (Orgs). *Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Salles, L. M. F & Silva, J. M. A. P. (2008). Diferenças, Preconceitos e Violência no âmbito escolar: algumas reflexões. Pelotas: *Cadernos de Educação* v.30, p. 149- 166.

- Sales, L. M. F. et al. (2008). A violência no cotidiano escolar. *Educação: Teoria e Prática*, v. 18, n.30, p.15-23.
- Schwartz, Y. et al. (1992). Analyse des activités de travail et pertinence des ratios économiques. In: *Raport final de la recherche l'évaluation économique a l'épreuve des services – l'activité entre efficacité et efficience*. Aix en Provence: Centre APST Recherche.
- Schwartz, Y. (1997). *Reconnaissances du travail, pour un approche ergologique*. Paris: PUF.
- Schwartz, Y. (1998). Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. Campinas: *Revista de Educação e Sociedade*, v.19, n.65.
- Schwartz, Y. (2000a). A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte, n. 7, pp. 38-46.
- Schwartz, Y. (2000b). Trabalho e uso de si. *Proposições*, v 11, n. 2, p. 34-50.
- Schwartz, Y. (2000c). De l'inconfort intellectuel ou comment penser les activités humines? In: *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse: Octarès.
- Schwartz, Y. (2002). Disciplina epistêmica disciplina ergológica: paidéia e politeia. *Proposições*, v. 13, n. 1, p. 126-149.
- Schwartz, Y. (2003). Le travail et l'ergologie. In: Schwartz, Y & Durrive, L. *Travail et ergologie – entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse: Octarès Editions.
- Schwartz, Y. (2004). Ergonomia, filosofia e exterritorialidade. In: F. Daniellou (Org.). *A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos*. São Paulo: Edgar Blücher.
- Schwartz, Y. (2007). Trabalho e ergologia. In: Y. Schwartz & L. Durrive (Orgs) *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana* (p. 25-36). Jussara Brito e Milton Athayde (Orgs. da tradução). Niterói: EdUFF.
- Sennett, R. (1999). *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record.
- Silva, A. P.; Brandão, A. & Dalt, S. (2009). Educação e pobreza: o impacto das condicionalidades do programa bolsa família. Rio de Janeiro: *Revista Contemporânea*, v. 4, n. 8.
- Silva, E. F.; Brito, J; Athayde, M. & Neves, M. Y (2009). A Promoção da saúde a partir das situações de trabalho: considerações referenciadas em uma experimentação com trabalhadores de escolas públicas. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, v. 13, n. 30, p. 367-379.

- Sobottka, E. A. (2007). Políticas de transferência de renda e a questão das condicionalidades. In: Anais do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.
- Sousa Junior, L. (2006). Fundeb: avanços, limites e perspectivas. São Paulo: *Eccos-Revista científica*, v.8, n.2, p. 275-290.
- Souza, W. F. (2009). *Gestão em saúde, uma perspectiva ergológica: com quantos gestos se faz uma gestão*. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Souza-e-Silva, M. C. P. (2002). A dimensão linguageira em situações de trabalho. In: Souza-e-Silva, M. C. P. & Fita, D. (Orgs.) *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez.
- Telles, A. L. & Alvarez, D. (2004). Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre o trabalho prescrito e normas antecedentes. In: Figueiredo, M.; Athayde, M.; Brito, J. & Alvarez, D. (Orgs.) *Labirintos do trabalho. interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Teiger, C. (1992). Le travail, cet obscur objet de l'ergonomie. In: Actes du colloque interdisciplinaire. Travail: recherche et prospective. *Thème transversal – Concept de Travail*, n. 1, p. 111-126. CNRS, PIRTEM, ENS de Lyon.
- Teiger, C. (1998). El Trabajo, esse oscuro objeto de la ergonomía. In: Castillo, J. J. & Villena, J. (Eds.). *Ergonomía: conceptos y métodos*. Madri: Editorial Complutense, p.141 – 162.
- Tessac, G. (1995). Le travail organisé: faut-il repenser le travail? *Actes du XXX congrès de la société d'Ergonomie de Langue Française*, Biarritz, France, p. 5-9.
- Tessac, G. & Maggi, B. (2004). O trabalho e a abordagem ergonômica. In: Daniellou, F (Org.). *A Ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos*. São Paulo: Editora Edgar Blücher.
- Torres, C. A. (1995) Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo In: Gentili (Org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes.
- Torres, J. C. (2007). Programa bolsa família e a lógica da contrapartida educacional: revisitando os direitos sociais brasileiros. Minas Gerais: 31º *Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS)*.
- Vasconcelos, A. C. L. (2005). *O Trabalho e a saúde mental de professoras do ensino fundamental de João Pessoa – PB*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Vicenti, A. (1999). Ivar Oddone, intelectual orgânico e pesquisador heterodoxo. *Les territoires du travail, Catéis Marseille*, n. 3, p. 33-42.

- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Weber, S. (2003). Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. Campinas: *Revista de Educação & Sociologia*, v. 24, n. 85.
- Wisner, A. (1994). *A Inteligência no trabalho: textos selecionados em ergonomia*. São Paulo: FUNDACENTRO.
- Wisner, A. (2004). Questões epistemológicas em ergonomia e em análise do trabalho. In: Danniellou, F. (Coord). *A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos*. São Paulo: Edgar Blücher.
- Zarifian, P. (1998). *Eventos, autonomia e enjeux na organização industrial*. In: Leite, M. & Neves, M. (Orgs.). *Trabalho, qualificação e formação profissional*. São Paulo: ALAST.
- Zarifian, P. (2001). Mutação dos sistemas produtivos e competências profissionais: a produção industrial de serviço. In: Salermo, M. (Org.). *Relação de serviço: produção e avaliação*. São Paulo: SENAC.

ANEXOS

Anexo I: Questionário Sócio-Demográfico

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social
Grupo de Pesquisa Subjetividade e Trabalho
58059-900 João Pessoa, PB-Brasil
Tel./ Fax 32167286

INFORMAÇÕES SÓCIO-DEMOGRÁFICAS: Gostaríamos de conhecer algo mais acerca dos (as) participantes desse estudo. Uma vez mais, lembramos que nosso propósito não é identificá-los. A seguir **escreva ou marque** as respostas de cada questão no espaço determinado.

1. **Sexo:** ☐ Masculino ☐ Feminino
2. **Idade:** _____ Anos
3. **Naturalidade:** _____
4. **Estado Civil:** ☐ Solteiro ☐ Casado (a) ☐ Convivente
☐ Com companheiro (a) ☐ Separado (a) ☐ Viúvo (a)
5. **Você tem filhos?** ☐ Sim ☐ Não **Quantos?** _____
6. **Qual o seu nível de escolaridade?**

7. **Há quanto você trabalha como professor (a)?**

8. **De quanto é o seu salário mensal?**

9. **Qual a situação salarial de sua família?**

10. **Quantas pessoas moram em sua casa?**

11. **Qual o bairro de sua residência?**

12. **Qual o bairro da escola em que você trabalha?**

Anexo II: Quadro das observações sistemáticas da atividade de trabalho

Número da Observação:

Dia:

Escola:

Nome e função do (a) professor (a):

<i>HORA</i>	<i>LOCAL</i>	<i>AÇÕES</i>	<i>COMENTÁRIOS</i>	<i>OBSERVAÇÕES</i>

Fonte: Quadro das observações sistemáticas inspirado em Guérin *et al.* (2001) e Muniz (2001).**Anexo III:** Consigna da Instrução ao Sósia

“Suponha que eu seja teu sósia e que amanhã eu venha te substituir no seu trabalho, quais as instruções que você deve me transmitir a fim de que ninguém perceba essa substituição?”
(Oddone et al., 1986)

Anexo IV: Roteiro com as questões-temas dos encontros das *comunidades ampliadas de pesquisa* - CAPS

PRIMEIRO TEMA: A INSERÇÃO/ FORMAÇÃO PROFISSIONAL

01. Como vocês chegaram a serem professor (as)? Como ocorreu a sua inserção na educação?
02. A formação profissional se deu antes ou depois de entrar na escola?
03. Segundo estudos realizados a grande maioria dos professores (as) do primeiro nível do ensino fundamental é composta de mulheres. Por quê? O que vocês acham dessa constatação?
04. Vocês desenvolveram outras atividades antes de chegarem a essa escola (de forma assalariada ou não)? Vocês trabalham (de forma assalariada ou não) atualmente em outro lugar? Por quê?

SEGUNDO TEMA: A PRESCRIÇÃO DO TRABALHO

01. O que existe em termos de prescrição por parte do MEC, da Secretaria da Educação do Município e da Direção da escola para a atividade de professor (a)?
02. Quais são as prescrições e orientações que devem ser seguidas no desenvolvimento do trabalho na escola? Quem define as tarefas que devem ser realizadas?
03. Essas prescrições e orientações são adequadas à realidade? Elas são satisfatórias? Elas são claras? São excessivas ou insuficientes? Elas são falhas?
04. Vocês têm alguma autonomia para modificarem essas prescrições e orientações?
05. Qual a carga horária semanal prevista de vocês? Como se dá a distribuição dessa carga horária?
06. Quando vocês entraram na escola, quais as informações e normas (escritas e/ou orais) que receberam sobre o trabalho a ser desenvolvido?
07. Qual a avaliação de vocês acerca das políticas educacionais que vêm sendo implantadas na última década pelos governos federal e municipal? Por exemplo: Existe a política de aprovação automática? Como vocês a avaliam? Existe a incorporação do adicional de produtividade (antigo pó de giz) ao salário de vocês?
08. Como se deu a implantação do dispositivo de ponto eletrônico? Houve uma discussão anterior à sua implantação? Como vocês, a categoria e o sindicato têm se posicionado sobre esta medida?

TERCEIRO TEMA: A ATIVIDADE DE TRABALHO NA ESCOLA: UM DIA DE TRABALHO/ IMPREVISTOS, ESTRATÉGIAS DE REGULAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO.

01. Comentem com todos os detalhes um dia de trabalho de vocês (desde a chegada até a saída)?
02. Que competências são utilizadas no exercício da docência?
03. O que vocês fazem quando ocorre algum imprevisto? Utilizam alguma estratégia?
04. As condições para a realização dos seus trabalhos são satisfatórias? O que vocês acreditam estar faltando para melhorar suas condições de trabalho?
05. O que é um dia bom de trabalho? E um dia ruim?
06. O que vocês gostam de fazer no trabalho? E o que não gostam de fazer no trabalho?

QUARTO TEMA: A DINÂMICA DAS RELAÇÕES PSICOSSOCIAIS NO TRABALHO

01. Há espaços (formais e informais) para reuniões/encontros entre vocês? Esse contato é freqüente? De que forma acontece? É satisfatório?
02. Como são as relações entre os/as colegas? Existem relações de confiança e cooperação entre vocês?
03. O trabalho de vocês é avaliado por quem? O que acha desse tipo de avaliação? Vocês se sentem reconhecidas pelos pais, alunos, familiares, hierarquia e sociedade em geral?
04. Existe algo no trabalho de vocês que gostariam de fazer e não fazem?

Anexo V: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa intitula-se “A atividade de trabalho de professoras do ensino fundamental de escolas públicas municipais” e está sendo desenvolvida por Mônica Rafaela de Almeida, aluna regularmente matriculada no Mestrado de Psicologia Social, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da professora doutora Mary Yale Rodrigues Neves. Os objetivos da pesquisa são: estudar os elementos das condições e organização do trabalho das professoras, apreender as estratégias de regulação no trabalho e analisar as competências que as professoras utilizam para realizar suas atividades no cotidiano escolar. A finalidade desta investigação é contribuir para a compreensão do trabalho realizado nas escolas públicas municipais, especificamente a atividade de professoras, bem como construir junto às trabalhadoras participantes desta pesquisa novas formas de promover a saúde no ambiente de trabalho, na perspectiva de compreender o trabalho para transformá-lo.

A sua participação na pesquisa é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado a fornecer e/ou colaborar com os procedimentos requeridos. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na instituição. Solicito sua permissão para que a entrevista seja gravada e o acompanhamento da atividade seja registrado, como também sua autorização para apresentar e publicar os resultados desta pesquisa em eventos, jornais, revistas e periódicos científicos. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. As pesquisadoras estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____,
declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia desse documento.

João Pessoa - PB, ____/____/____.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Fone de contato da pesquisadora: 8839 0729 (Cel); 3216 7286 (UFPB). E-mail da pesquisadora responsável: monicaaufpb@yahoo.com.br

Anexo VI: Protocolo de aprovação no Comitê de Ética

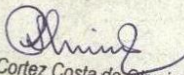
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA - UFPB
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO LAURO WANDERLEY - HULW
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-CEP



CERTIDÃO

Com base na Resolução nº 196/96 do CNS/MS que regulamenta a ética da pesquisa em seres humanos, certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Lauro Wanderley da Universidade Federal da Paraíba, aprovou o parecer favorável do relator desse Comitê, autorizando a pesquisadora **MARY YALE RODRIGUES NEVES** publicar a pesquisa intitulada **AS CONDIÇÕES E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DE PROFESSORAS DE ESCOLAS DO ENSINO PÚBLICO FUNDAMENTAL**. Protocolo CEP/CCS Nº. 63/07.

João Pessoa 30 de outubro 2009.



Iaponira Cortez Costa de Oliveira
Coordenadora do Comitê de Ética
em Pesquisa - CEP/HULW

Iaponira Cortez Costa de Oliveira
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa-HULW

Endereço: Hospital Universitário Lauro Wanderley-HULW - 4º andar. Campus I - Cidade Universitária.
Bairro: Castelo Branco - João Pessoa - PB. CEP: 58051-900 CNPJ: 24098477/007-05
Fone: (83) 32167302 — Fone/fax: (083)32167522 E-mail - cepulw@hotmail.com