http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230089

A invisibilidade do trabalho real:
o trabalho docente e as contribuições da ergonomia da atividade

Wanderson Ferreira Alves[I]

RESUMO

Se temos interesse pela educação escolar e desejamos que esta realize suas finalidades sociais, é preciso considerar o trabalho que, individual e coletivamente, os docentes desenvolvem nas escolas. Essa questão é o fio condutor das reflexões apresentadas, cujo objetivo é contribuir para uma análise do trabalho docente que considere o ponto de vista da atividade. Trata-se de um texto de natureza teórica, elaborado com base em pesquisas na área da educação e nas ciências do trabalho, especialmente a ergonomia da atividade. No texto são abordadas algumas heranças das pesquisas sobre o ensino, em seguida busca-se discutir a ergonomia da atividade e trazer seus aportes para levantar indagações e firmar a tese fundamental do texto: é preciso considerar o ensino como trabalho, aceder à complexidade das situações laborais e tirar consequências delas. No texto, a problemática trazida pela noção de *atividade* ocupa um lugar central.

PALAVRAS-CHAVE

trabalho docente; ergonomia; atividade; ensino.

[I]Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil.

THE INVISIBILITY OF THE REAL WORK: THE TEACHING WORK AND ACTIVITY ERGONOMICS CONTRIBUTIONS

ABSTRACT
If we are interested in school education and wish that this conduct their social purposes you need to consider the work individually and collectively develop teachers in schools. This is the central question of the reflections presented in this article, which aims to contribute to an analysis of teaching that consider the point of view of activity. This is a theoretical text, drawn from the research in the field of education and work sciences, especially the ergonomics of activity. In the text, we are initially addressed some legacies of research on teaching. Then the dialogue is sought with the ergonomics of activity, bringing their contributions to raise questions and establish the fundamental thesis of this text: it is necessary to consider teaching as work, access to the complexity of work situations and take consequences of them. In the text, the problems brought by the notion of activity occupies a central place.

KEYWORDS
teacher work; ergonomics; activity; teaching.

LA INVISIBILIDAD DEL TRABAJO REAL: EL TRABAJO DOCENTE Y LAS CONTRIBUCIONES DE LA ERGONOMÍA DE LA ACTIVIDAD

RESUMEN
Si tenemos interés en la escuela y deseamos que la ésta pueda realizar sus fines sociales, es necesario tener en cuenta el trabajo que, individual y colectivamente, los maestros desarrollan en las escuelas. Esta pregunta es el tema de las reflexiones presentadas, cuyo objetivo es contribuir a un análisis de la profesión docente a considerar el punto de vista de la actividad. Se trata de un texto teórico, elaborado a partir de la investigación en el campo de la educación y de las ciencias del trabajo, especialmente la ergonomía de la actividad. En el texto, se abordan algunas herencias de las investigaciones sobre la enseñanza, y luego se busca discutir la ergonomía de la actividad y traer sus aportes para levantar indagaciones y firmar la tesis fundamental del texto: es necesario considerar la enseñanza como trabajo, acceder a la complejidad de las situaciones de laborales y sacar sus consecuencias. En el texto, la noción de actividad ocupa un lugar central.

PALABRAS CLAVE
trabajo docente; ergonomía; actividad; educación.

O trabalho do pintor está sob a pintura, assim como a realidade está sob o visível. O trabalho e a realidade são, desse modo, dissimulados pela visibilidade que criam.
(Noël *apud* Guérin et al., 2001, p. 5)[1]

INTRODUÇÃO

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

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

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

1 Nota de abertura da edição brasileira do livro *Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia*, de François Guérin (2001).

> surpreender que os resultados sejam na maior parte do tempo tão decepcionantes? (Duraffourg, 2007, p. 59-60)

Tudo isso, anota o autor, é um modo de ver as pessoas como sendo o problema e ao final da formação, se as práticas não mudaram, os responsáveis estão eleitos.

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

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

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

PROFESSORES, ESCOLAS E MIRAGENS

À medida que se desenvolveram, as ciências da educação deram visibilidade aos diversos aspectos concernentes à escola e, progressivamente, fomos informados sobre a história dessa instituição, sobre os sentidos de seu oferecimento às populações, sobre quem são os docentes, os discentes, sobre como ocorre o processo de aprendizagem, sobre a existência e as implicações da desigualdade entre grupos e entre classes sociais, seja em relação à escolha profissional, às trajetórias escolares ou em relação à cultura, para falar de maneira mais ampla. Há nesse domínio, em que inumeráveis temas poderiam ser contabilizados, uma história que se confunde com as contribuições disciplinares da sociologia, da psicologia, da filosofia, etc. e no curso do qual a instituição social escola restou mais e melhor conhecida. Obviamente ainda há muito a ser pesquisado, mas é fato que, hoje, por meio de estudos e

pesquisas que por vezes não guardam entre si nenhuma conivência em relação aos seus aspectos teóricos e metodológicos, nós sabemos mais sobre as escolas e sobre os sujeitos que nela se fazem presentes. Todavia, é possível dizer mais a esse respeito.

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

Quando adotarmos essa perspectiva, uma primeira aproximação à questão nos leva a um gênero de pesquisa que, assim nomeada, pode parecer à primeira vista não muito familiar ao Brasil, mas que nos países anglo-saxônicos percorreu todo o século XX e, ainda hoje, se faz presente nas pesquisas em educação.[2] Trata-se da investigação sobre a eficiência do ensino. Bem cernir esse vasto conjunto de pesquisas ajuda a identificar o lugar do trabalho docente nas pesquisas e ir ao encontro de compreensões e ideários sobre o professor que possuem forte presença entre nós.

EM BUSCA DO BOM PROFESSOR E DE SUA MANEIRA DE ENSINAR

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

A pesquisa desenvolvida por Kratz não é uma espécie de inusitada iniciativa de intrépido pesquisador, mas a expressão de uma tendência em determinado momento das ciências da educação: relacionar o ensino e a personalidade do professor. Até meados da década de 1950, aponta Gauthier (2006), a consideração da eficiência do ensino estava correlacionada aos traços da personalidade — o professor entusiasta, amigo, imparcial, acolhedor, interessado pelos alunos, etc. — e isso significava para a pesquisa todo um esforço teórico e metodológico tendo em vista identificar tais atributos. Sucederam-se numerosos estudos nessa direção ao passo que a abordagem foi se modificando; também, os especialistas acadêmicos e diretores de escolas foram chamados a indicar quais seriam esses traços característicos dos professores reconhecidos como bons. Depois, escalas com conceitos passam a ser utilizadas para caracterizar e comparar os professores e, em outro momento, as preocupações se inclinam para os métodos, ou melhor, "para o rendimento dos métodos" (Gauthier, 2006, p. 46). O caso narrado por Rosenshine é emblemático dessa perspectiva:

2 Cf. por exemplo Carnoy (2009).

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

As pesquisas nesse período parecem chegar a impasses importantes evidenciados em falhas metodológicas e na dificuldade de correlacionar as características do professor — mesmo definidas em inúmeras formas: a aprendizagem dos alunos. Isso fez com que alguns pesquisadores sentenciassem que essa era uma proposta de pesquisa sem mérito (McNergney e Imig, 2003) e que um grupo de outros, formado pelo que foi nomeado de comitê de investigação sobre a eficiência do ensino,[3] declarasse, em 1953, que após décadas de pesquisa sobre o tema não se chegou a nenhum resultado significativo (Gauthier, 2006).

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

As mencionadas pesquisas, majoritariamente de base behaviorista, partiam do postulado de que o professor era uma variável fundamental e que precisava ser mais bem estudada em seus efeitos sobre os alunos. Há uma mudança de plano analítico sensível aqui, pois se passa, cada vez mais, a ter a sala de aula como local de pesquisa, o que até então não era o mais usual,[4] pois, antes de 1960, a consideração sistemática das práticas docentes em sala de aula era coisa rara (Borges, 2003; Gauthier, 2006).

---

3 Grupo de pesquisadores que fomentará a elaboração do primeiro *handbook of research* da American Educational Research Association (AERA), obra coordenada por Nathaniel Gage apresentando a síntese e as perspectivas para a pesquisa naquele período. Ver Gage (1963).

4 A pesquisa empírico-analítica predominava no período, o que resultava em análises que buscavam correlações entre variáveis antes que o estudo do contexto escolar e de sua dinâmica. Isso é marcante nas ciências da educação na primeira metade do século XX, como testemunha o caso da sociologia da educação. Assim, por exemplo, na sociologia da educação estadunidense nascente, o editorial de uma influente revista dos anos de 1920 indagava: "Será a sociologia da educação uma ciência ou poderá vir a se transformar em ciência?", cuja resposta culminava na seguinte sentença: "Para se tornar ciência, explicava o editorial, a investigação em sociologia da educação tinha de ser experimental" (Bogdan e Biklen, 1994, p. 29).

Assim, nas pesquisas do tipo processo-produto, muitos dos estudos são trabalhos de campo, mas efetuados com base em uma abordagem quantitativa. Buscava-se analisar o comportamento do professor durante o ensino (processo) e suas implicações no tocante à aprendizagem dos alunos (o produto). Em tal projeto, o intuito é identificar o que é eficaz no ensino e fazer uso aplicado desses conhecimentos na formação docente e no aperfeiçoamento do exercício profissional. Trata-se, por exemplo, de buscar correlações entre a aprendizagem dos alunos e certos comportamentos estáveis dos professores, como o fato de o professor iniciar a aula explicitando o assunto e os objetivos da aula, o número de indagações realizadas pelos professores e de interações entre docente e discente.

Se desejarmos lançar um olhar crítico sobre tal gênero de pesquisas, talvez possamos começar com uma indagação elementar: se as pesquisas processo-produto buscavam correlacionar comportamento do professor e aprendizado, o que elas retinham como sendo o aprendizado?

A resposta à interrogação acima efetuada pode ser conferida na síntese que Gauthier (2006) apresenta da ampla literatura crítica que se acumulou sobre as limitações das pesquisas processo-produto. Conforme Gauthier, no que concerne à aprendizagem, as mencionadas pesquisas tendiam ao domínio da memorização, compreensão e aplicação, não se prestando bem aos processos mais complexos, como o próprio aprender a pensar. As referidas pesquisas foram também criticadas por levarem em conta somente a variável docente em seus modelos de análise; tais estudos produziam uma visão simplificadora dos fenômenos que se apresentam na sala de aula, no que o aluno se converte em figura secundária, cujo estatuto passa a ser o de um receptor de informações. Uma importante crítica foi também apresentada a respeito da premissa de que a frequência de certos comportamentos do professor incidiria sobre o aprendizado dos alunos, isso porque antes que simplesmente a frequência, talvez o mais importante para a aprendizagem dos alunos fosse o nível mais adequado, a forma ótima, o que significa que certos comportamentos do professor podem se repetir poucas vezes e ter grande importância para o processo de aprendizagem. As pesquisas processo-produto foram criticadas, ainda, em sua ambição de se constituir em conhecimento aplicado para a formação docente, pois não consideravam e não traziam dados sobre os elementos de contexto no qual se realizava o ensino, seus resultados tinham, assim, baixa transferibilidade. Outra crítica diz respeito ao fato de que ao considerar na análise apenas as dimensões observáveis, sujeitas a quantificação e ancoradas no presente, arrisca-se a negligenciar o fato de que as práticas dos professores carregam uma história e de que esta é individual e coletiva.

No contexto anglo-saxônico, especialmente o estadunidense, os anos de 1960 guardam ainda dois aspectos que merecem nota e que se desenvolverão em paralelo ao que foi apresentado nos parágrafos precedentes. O primeiro aspecto diz respeito ao entendimento de que a origem e o contexto social são os fatores determinantes no êxito escolar dos estudantes, cujo disparador nos Estados Unidos foi o hoje famoso Relatório Coleman (ver a seção seguinte). Embora o relatório assim não se manifestasse explicitamente, um de seus resultantes foi a proeminência dos fatores sociais amplos na explicação do sucesso ou fracasso dos alunos e, na outra ponta, a indicação

subliminar de que no êxito escolar a atuação docente não era o mais importante. O segundo aspecto diz respeito a todo um conjunto de pesquisas que, instadas pelas políticas educacionais do período, vão se mobilizar em direção à compreensão da relação entre os professores e os programas de ensino aportados às escolas em função das mudanças nos programas de química, física, matemática e biologia.

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

EM BUSCA DE ESCOLAS EFICAZES

As pesquisas sobre as escolas eficazes, conhecidas internacionalmente como *school effectiveness*, têm sua origem nos Estados Unidos e na Inglaterra, em um contexto no qual a escola é questionada diante da sua contribuição para a nação e certos estudos, como o chamado Relatório Coleman, de 1966, apontavam que variáveis externas (origem social, posição de classe dos alunos, etc.) eram os determinantes do sucesso escolar, muito mais do que o vivido nas escolas.[5] O mencionado relatório integra uma tendência do período — note-se, por exemplo, que *Les héritiers*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, foi publicado em 1964 — e em resposta a tal linha de argumentação surge o mote de que a escola conta, ela pode fazer a diferença.[6]

O ponto de partida para a construção da contra-argumentação era o seguinte: considerando dados referentes a indicadores educacionais, como escolas situadas em bairros pobres, atendendo uma população socioeconomicamente desfavorecida, conseguiam êxito nos referidos indicadores? Era preciso ver o que seria esse diferencial escolar.

Assim, nos anos de 1970 e 1980 essas pesquisas se desenvolvem e se consolidam ao passo que testes, padrões e indicadores se convertem no que Normand (2006) ironicamente denomina de panóplia do paradigma das escolas eficazes. Enfim, ao longo do tempo as análises se tornam mais nuançadas com a elaboração de novos conceitos, como a noção de valor ajuntado, que considera variâncias referentes à origem das famílias, às variáveis regionais, etc. na composição dos indicadores utilizados na explicação do desempenho diferencial das escolas. A ideia era captar o "efeito escola" com base em variáveis como "a atitude dos alunos", "o clima

5 Coleman (1966).

6 Para conhecer a argumentação daqueles que adotam a perspectiva das escolas eficazes, ver Mello (1994); para uma visão crítica, ver Normand (2006).

escolar" e "o comportamento dos professores" (Normand, 2006, p. 35). Ora, mas o que sabemos sobre os resultados desses estudos? O que eles captaram nas escolas consideradas exitosas?

Baseando-se na síntese das pesquisas sobre o tema da eficácia escolar elaborada por Terrence Wendel,[7] Lessard (2008, p. 42-43) aponta o que foi apurado como elementos tidos como variáveis explicativas dos estabelecimentos de ensino reputados como "performantes". Tais estabelecimentos teriam uma direção profissional, por sua vez firme, participativa e visionária; uma visão comum e integrada das finalidades e objetivos, coerência das práticas e colaboração entre os pares; são escolas em que há um ambiente de aprendizagem organizado e atraente; uma concentração sobre o processo de ensino e aprendizagem, com otimização do tempo de aprendizagem e foco sobre os saberes que devem ser dominados; um bom acompanhamento dos alunos e de sua aprendizagem, bem como avaliação da própria instituição sobre o que ela faz; são escolas nas quais há enunciação e respeito dos direitos e das responsabilidades dos alunos, construção da autoestima e controle do trabalho realizado pelos alunos; uma organização escolar eficiente, com objetivos claros, aulas estruturadas e propostas de forma adaptada e flexível; são escolas nas quais a formação contínua ocorre e é centrada na própria escola; sendo, também, instituições em que as ações contam com importante participação da família dos estudantes.

Contudo, as escolas não são instituições tão simples como gostariam os partidários da perspectiva das escolas eficazes e a realidade do trabalho docente não parece se prestar a essa labilidade dócil. Como destaco a seguir, ainda com base na síntese elaborada por Lessard (2008), essa corrente de pesquisa anglo-saxônica foi submetida a críticas substantivas. Senão vejamos:

- primeiramente, uma crítica importante está no fato de que a mensuração das performances se faz por uma via redutora da missão da instituição escolar, conformando uma visão minimalista da escola e do tipo *back to basics*;
- outro aspecto está no fato de que são os professores que ao fim das contas produzem o essencial dos efeitos sobre a aprendizagem — as escolas, como tal, não ensinam aos alunos, ironiza Lessard — e, no entanto, restaram obscurecidos em seu fazer e saber em sala de aula, pois as pesquisas sobre as escolas eficazes sobrevalorizaram variáveis como a direção escolar, o clima, etc.;
- diferentemente do que querem fazer acreditar, do ponto de vista científico as pesquisas sobre as escolas eficazes não atestam nada de maneira inequívoca. Sim, as características aventadas podem mesmo existir nas escolas, mas tais escolas são as verdadeiras causas das diferenças significativas de aprendizagem? Os dados disponibilizados pelas pesquisas "dizem respeito a um conjunto suficiente de estabelecimentos, e sobre um longo período de tempo, com controle suficiente das variáveis em jogo e suas múltiplas e possíveis interações de modo a razoavelmente tirar

7 Wendel (2000).

conclusões firmes no plano do conjunto?" (Lessard, 2008, p. 44). Ademais, se aplicarmos a esses estudos a lógica da pesquisa empírico-analítica, seria preciso distribuir os alunos de maneira uniformemente aleatória nos estabelecimentos de ensino, tendo previamente isolado o que diferencia as escolas no tratamento dos alunos. Uma ação praticamente impossível e eticamente muito discutível;

- os defensores da perspectiva das escolas eficazes gostariam que a identificação de uma boa gestão e de um ensino de qualidade engendrasse a boa performance dos alunos, no entanto, pode bem ser que o contrário seja verdadeiro. Isso porque as relações entre eficiência escolar, variáveis contextuais, culturais, qualidade da gestão e do ensino estão longe de serem simples e lineares. Com frequência, as escolas percebidas como boas envolvem uma massa de alunos motivados e com bom desempenho, são escolas com recursos materiais e financeiros suficientes, e são ambicionadas pelos bons professores; assim, a moral do conjunto dos atores escolares é elevada e os professores podem se concentrar sobre um ensino exigente e imaginativo. De maneira inversa, nas escolas em situação de dificuldade ou crise, o esforço da direção e dos professores é desviado da missão essencial da escola e se volta para o enfrentamento de questões comportamentais, sociais e familiares. Junta-se a isso o fato de que ensinar exige muito dos professores física, emocional e intelectualmente, o que em situações adversas pode favorecer comportamentos de fuga, defensivos ou de abandono da profissão;[8]
- supondo que fosse possível demonstrar relações causais nesse domínio, a pesquisa até então existente não nos ensina nada sobre a gênese das escolas tidas como performantes, nem mesmo sobre o que as mantém nesse patamar ao longo do tempo, enfim, não se sabe nada sobre o que assegura sua duração. Não se sabe de onde vieram, nem por quanto tempo restarão assim.

Logo após sumarizar essas críticas, Lessard conclui apontando algo que me parece muito importante: essas questões, ele diz, não são apenas acadêmicas, elas podem ter consequências sobre o nível de responsabilidade que se imputa aos estabelecimentos de ensino, como igualmente sobre a construção de padrões de competência exigidos de seus profissionais ou padrões de qualidade exigidos das instituições, portanto, "prudência antes de pretender que a pesquisa permita elaborar a receita exitosa, e que nos seria suficiente aplicar com um certo cuidado em todo lugar" (Lessard, 2008, p. 45). Considerando as políticas educacionais e as

8 Esse gênero de pesquisas não indaga pelos custos humanos que os resultados alcançados demandaram dos profissionais envolvidos. Interessadas em compreender o que, aparentemente, deu certo, não perguntam pela saúde que o docente arriscou e, sobretudo, pela saúde consumida daqueles que não entraram nas estatísticas exitosas dignas de seu interesse.

práticas de gestão contemporâneas, a recomendação efetuada por Lessard parece bastante pertinente.

***

O que permite que o ensino se realize? Em surdina, não é outra a questão que reside no que acaba de ser apresentado. Cada pesquisa, ao tentar compreender o ensino, traz uma resposta a essa indagação. São argumentações de diferentes gêneros: trata-se de traços da personalidade, dos métodos, de inovações curriculares, de constituir programas escolares que impeçam a interferência do professor, trata-se do clima escolar ou da liderança do diretor. Mas, se o que foi exposto nos parágrafos acima faz sentido, a questão resta em aberto: o que permite que o ensino se realize? Aparentemente simples, e evocando de outro modo a questão da eficácia,[9] a indagação ganha interessante valor heurístico quando se considera o ensino como trabalho, especialmente quando se constata que há muito a se conhecer nesse domínio.

O exercício profissional do magistério não é uma sorte de objeto de estudo que vai por si, mesmo que as práticas e o local em que os docentes atuam sejam frequentados pelos pesquisadores. O paradoxo é apenas aparente se considerarmos certa tradição pedocêntrica[10] nas pesquisas sobre o ensino — especialmente na psicologia da educação — e se considerarmos que as ciências da educação se constituíram com quase nenhuma interlocução com as ciências do trabalho. Como assinala Saujat (2004, p. 19), "atualmente, o ensino é, sem dúvida, o trabalho mais estudado, tão grande é o número de pesquisas que lhes são consagradas, mas não sabemos quase nada do ensino como trabalho". Esforços nessa direção vêm sendo feitos por diversos autores em âmbito nacional e internacional em um debate bastante profícuo.[11]

Tendo em vista contribuir para a discussão do ensino como trabalho, baseando-me em certa tradição em análise dos processos laborais que os toma a partir de uma abordagem clínica,[12] na seção seguinte apresento um pouco do quadro analítico e algumas questões suscitadas pela ergonomia da atividade no que concerne ao professor e à escola.

9 Ligada à tecnicidade inerente ao trabalho humano, a questão da eficácia do ato — e dos gestos profissionais — pode ser por essa razão obscurecida ou deturpada, mas não suprimida. Embora não haja aqui espaço para desenvolver o tema, pois obrigaria a um longo *détour*, é pertinente observar que a área educacional escolar, não raro, desqualifica a referida questão, seja pela crítica incapaz de efetuar distinções, seja pela adesão sem mais às políticas interessadas em instrumentalizar o trabalho e o saber docente, fato já apresentado neste artigo.

10 No sentido de que o interesse primeiro da pesquisa correspondeu ao aluno, e não ao professor. A expressão é de Amigues (2003).

11 A título de ilustração e respeitadas suas diferenças, ver no Brasil as pesquisas realizadas por autores como Dalila Andrade Oliveira, Álvaro Moreira Hypolito, Milton Athayde, Jussara Brito, Aparecida Neri de Souza; em âmbito internacional, as pesquisas realizadas por Deolidia Martínez (Argentina), Françoise Lantheaume (França), Claude Lessard (Canadá), Jenny Ozga (Reino Unido), entre outros.

12 Uma síntese das perspectivas em clínicas do trabalho pode ser vista em Bendassolli e Soboll (2011).

ERGONOMIA, TRABALHO DOCENTE E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR

A ergonomia compreende um corpo de conhecimentos teóricos e metodológicos que permitem a análise do trabalho tendo em vista compreendê-lo para transformá-lo, considerando as exigências dos processos laborais, sua eficácia e a saúde do trabalhador. Trata-se de uma análise clínica, portanto situada, que atendendo a determinada demanda coloca em análise uma situação laboral específica e seus determinantes internos e externos.

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

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

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

Todavia, o que acima foi sumariamente descrito como uma busca por compreender "o que se passa" comporta mais dificuldades do que se pode imaginar à primeira vista. É que o *trabalho real* não se confunde com o *trabalho prescrito*, e compreender a passagem entre um e outro envolve encontrarmos a problemática da *atividade* e nos determos no quadro conceitual que funda a ergonomia de base francófona.[13]

TRABALHO PRESCRITO, TRABALHO REAL, ATIVIDADE

Os ergonomistas identificaram em meados do século XX, momento no qual o taylorismo penetrava já fortemente nas indústrias francesas, uma decalagem entre

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

o que se especificava aos trabalhadores e aquilo que realmente era realizado. Isso foi a gênese de uma distinção fundamental e de uma constatação: há sempre distância entre o *trabalho prescrito* e o *trabalho real*. Em se tratando de trabalho assalariado (questão econômica e de poder) e da visão que comumente se tem sobre o trabalhar (questão política e epistemológica), isso arrasta uma problemática subversiva, pois afirma-se que "todo trabalho feito 'como foi mandado' é sempre, também, um trabalhar de outra maneira" (Di Ruzza e Schwartz, 2003, p. 5).

Isso que se nomina como *trabalho prescrito* envolve um conjunto de elementos situados *ex-ante* às situações de trabalho: a perspectiva sobre o que será obtido, as condições determinadas de realização e, por fim, a tarefa, ou seja, o que deve ser realizado. Contudo, nas situações de trabalho, no *trabalho real*, vai-se do objetivo à realidade: há variações do contexto, as condições determinadas não são as condições reais e o resultado visado não é totalmente o efetivado (Alves, 2016). Conforme bem resume Guérin *et al*. (2001, p. 15), trata-se da diferença entre "o que se pede" e "o que a coisa pede". O relato a seguir ilustra a questão.

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

> *Trabalho Prescrito:* em uma escola que também possuía a educação infantil, as professoras devem realizar a seguinte tarefa: após realizar as atividades que se seguem ao almoço e ao lanche, iniciar às 16h30 o banho nas crianças e aprontá-las para os pais que irão buscá-las às 17h. São 14 crianças sob responsabilidade de duas professoras. *Trabalho Real:* as crianças normalmente se atrasam para o banho, pois algumas comem o lanche mais lentamente que outras, isto acaba por diminuir o tempo destinado ao banho e preparação das crianças para o retorno para casa; para que o banho se inicie é preciso que cada criança esteja com sua sacola de pertences para que possa se trocar, elas devem então apanhá-los na respectiva sala e isso demanda tempo; as professoras dispõem de dois chuveiros, um instalado em um banheiro masculino e outro no feminino, ambos sem dispositivos próprios para o banho, o que as obriga a se abaixarem todo instante; há dificuldade para controlar as crianças, pois é preciso conjugar atividades simultâneas: cuidar da fila, acompanhar o banho e direcionar as vestimentas das roupas que, não raro, acabam se molhando pois no banheiro não há armários ou prateleiras. Como há somente um chuveiro e as professoras são obrigadas a ficar em banheiros diferentes, a demora no banho e a água quente faz com que os banheiros adquiram ares esfumaçados e umidade semelhantes a uma sauna devido ao mal dimensionamento das janelas. (Alves, 2014, p. 8)

A *atividade* dos homens e das mulheres no trabalho situa-se no centro dessa problemática aqui destacada, pois é por ela que se compreende a maneira como os processos foram realizados, os meios que foram utilizados para se obter os resultados, as exigências que aquilo demandou, os incidentes que precisaram ser geridos, a saúde que se arriscou... Em ergonomia, a *atividade* compreende a presença humana na me-

diação do prescrito ao real, aquilo que o trabalhador faz, engaja e mobiliza (inteligência, interfaces com o coletivo, corpo, memória...) no processo de realização da tarefa.

Em torno dessa questão há ainda dois pontos que merecem nota. Primeiramente, é preciso sublinhar que a decalagem entre trabalho prescrito e real não se origina de uma falha na especificação, o que de fato está em jogo é a impossibilidade da plena estandardização do momento produtivo (Schwartz, 2000). Assim, a análise ergonômica do trabalho evidencia que, em que pese a importância do previamente prescrito, ater-se linearmente a ele é impossível, pois em situação real há *variabilidades* de toda ordem — dos contextos e das pessoas. Dos contextos porque nas situações de trabalho precisamos gerir um conjunto de aspectos que remontam da dinâmica própria do meio laboral: o equipamento novo e recém-adquirido pela universidade apresenta falhas, um paciente chega com a ficha de internação incompleta, no setor de triagem de uma agência dos correios vários códigos apareceram trocados interferindo no despacho das cartas, uma reunião realizada com os docentes de uma escola no momento do recreio se estendeu e agora aqueles que lecionarão após esse período dispõem apenas de 30 minutos de aula. Das pessoas porque não somos os mesmos homens e mulheres pela manhã e à noite: os ritmos circadianos assinalam nossos diferentes estados funcionais ao longo do dia; somos sujeitos a variabilidades concernentes ao gênero, como na condição feminina face ao ciclo menstrual; como também somos sujeitos à variabilidades conforme nossa idade e percursos biográficos, conforme também as nossas trajetórias de formação, entre outros aspectos.[14]

O segundo ponto diz respeito ao fato de que a ação — atingir certo objetivo em determinadas condições, aquilo que os ergonomistas nominam como *tarefa* — pode ser objeto de uma prescrição, mas que a atividade é imprescritível. A vitalidade da atividade, por assim dizer, depende da relação que se constitui entre a ação do sujeito e o meio laboral.[15] A distinção entre ação e atividade, bem desenvolvida por A. Leontiev, mostra que uma ação não guarda sua inteligibilidade nela mesma e que não basta efetuar uma descrição de contextos para apreendê-la. Imaginemos uma escola de ensino médio, o professor de química está com seus alunos no laboratório. A ação ali em curso responde a um objetivo, pode ser realizada individualmente, partilhada ou no quadro da divisão social do trabalho. A atividade nos envia em direção aos valores partilhados, às redes de relações sociais, à história do grupo social. As dimensões sociais estão em ambas, mas para que se possa apreender e conferir sentido à ação é preciso relacioná-la a atividade dos outros, bem como aos seus motivos. Conforme a arguta observação de René Amigues:

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

14 A respeito da relação entre trabalho e variabilidade humana, ver Guérin (2001) e Wisner (1994); neste último, ver especialmente o Capítulo 2, "As marcas da vida entre os trabalhadores".

15 Em outra perspectiva, trata-se de uma relação de valor entre o vivente e seu meio, no sentido conferido por Canguilhem (2009).

> tituído de "características" histórico-culturais particulares; o meio (de trabalho) no qual se realiza uma ação é uma fonte de reorganização dos processos psíquicos que a compõe, do desenvolvimento da experiência etc. (Amigues, 2003, p. 8)

Estudar o trabalho docente *sur le terrain* exige, portanto, não apenas considerar o que os professores fazem com as prescrições, mas também o que as prescrições não dizem e que o real demanda; exige não somente considerar a ação do docente, mas algo muito mais enigmático, a atividade.[16] O trabalho real não se vê, exige-se, para isso, a análise da atividade. Se seguirmos as pistas abertas pela ergonomia, com quais referentes podemos analisar o trabalho docente nas escolas?

PRESCRIÇÕES, COLETIVOS DE TRABALHO, REGRAS DO OFÍCIO, FERRAMENTAS

Contrariando o senso comum, a atividade do professor não é apenas dirigida ao aluno. É certo que, como bem notou Paro (2005), se pensarmos os elementos do processo de trabalho,[17] no ensino temos a atividade do professor, o aluno possui sua especificidade, constituindo-se em objeto/sujeito, e o conhecimento compreende uma sorte de matéria-prima ou mesmo ferramenta para a consecução do trabalho educativo; mas é certo também que no trabalho pedagógico não há objeto, mas objetos, não há ferramenta, mas ferramentas, e que a atividade individual encontra a atividade dos outros, possuindo uma história cujas dimensões são sociais e coletivas. São essas questões adicionais que desejo desenvolver aqui. Com base em Amigues (2003), gostaria de destacar quatro aspectos apontados por esse autor que me parecem relevantes: a questão das prescrições, dos coletivos de trabalho, das regras do ofício e das ferramentas.

As prescrições — uma tarefa não é o trabalho, mas o que é prescrito ao trabalhador tendo em vista a realização de algo. A prescrição é, por assim dizer, imposta ao trabalhador: em primeira instância, ela lhe é exterior, determina e impõe exigências à atividade; mas, ao mesmo tempo, é uma baliza indispensável para que o trabalhador possa agir (Guérin *et al*., 2001). Por exemplo, na emergência de um hospital as enfermeiras devem, sistematicamente, lavar as mãos utilizando determinada técnica e devem seguir etapas no descarte da agulha utilizada, cujos parâmetros são dados por instituições situadas a distância de seu local de trabalho, como a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA); o diretor da escola deve assinar, com os conselheiros escolares, o recebimento de recursos provenientes do poder público e deve efetuar a prestação de contas no prazo de 90 dias. Enfim, não há trabalho sem o prescrito, isso se desenvolve em vários níveis intermediários e o próprio trabalhador elabora prescritos para si mesmo, a exemplo do plano de aula do professor.

16 Nesse ponto reside uma marcante diferença da perspectiva aqui desenvolvida em relação à abordagem do trabalho docente elaborada por Maurice Tardif. Importante pesquisador canadense, bem conhecido no Brasil, sua abordagem do trabalho docente se faz pelas vias abertas por Donald Schön, cuja a ação — e não a atividade — é a chave interpretativa dos meios profissionais.

17 Seguindo uma caracterização marxiana bastante conhecida, o processo de trabalho compreende a atividade do trabalhador, o ferramental utilizado e o objeto de trabalho.

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

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

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

As regras do ofício — ingressar e exercer determinada atividade profissional significa se inscrever em algo que preexiste à sua existência como indivíduo. Ainda que se possa ajudar a desenvolvê-la (e se pode), uma profissão é, no sentido forte do termo, uma realidade social e histórica. O noviço se depara, por exemplo, com a linguagem do *métier* — "precisei subir aulas", diz um professor, "tive de pegar na mão do aluno", diz outro... — e com regras não escritas que, circulando nas trocas linguageiras, definem o que é aceitável e o que não é naquele meio profissional.[18] As regras do ofício compreendem aquilo que liga os profissionais entre si, são, ao mesmo tempo, uma memória comum e uma caixa de ferramentas (Amigues, 2003). Comumente invisíveis, tais regras implícitas ganham visibilidade quando são afrontadas. Nesse sentido, podem ser pensadas no quadro daquilo que Clot (2006) denomina de gênero profissional, uma sorte de memória social da profissão expressa, por exemplo, nas situações em que os trabalhadores de um

18 A respeito das trocas linguageiras no trabalho como lugar de circulação e transmissão das regras do ofício ver o estudo realizado por Damien Cru (2014). Sobre a relação entre trabalho e linguagem ver no Brasil as obras de Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva e seu grupo de pesquisas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

determinado local dizem: "aqui a gente faz assim". Essa questão joga importante papel no desenvolvimento da atividade e, por essa via, na saúde do trabalhador (cf. Clot, 2010).

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

CONCLUSÃO

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

Essas questões representam aspectos que interessam dos pontos de vista científico, metodológico e político. Do ponto de vista científico porque um objeto de pesquisa não vai por si e parece oportuno indagar em que medida temos referentes para entender, compreender e desenvolver o trabalho docente; metodológico, visto que sua importância segue em duas direções complementares — a primeira diz respeito ao fato de que aceder à complexidade das situações de trabalho exige mais que efetuar correlações, realizar entrevistas ou observações, exige, antes, métodos indiretos e de coanálise da atividade, como as instruções ao sósia, a autoconfrontação cruzada, entre outros (cf. Guérin *et al.*, 2001, Clot, 2006); em outra direção, temos que à medida que compreendemos a atividade humana de trabalho fica evidente como certo ideário de condução do ato educativo — como vimos, a elaboração de "programas escolares à prova de professor", "novos métodos de ensino", "curso para..." — possui curto alcance ou deriva em contradições graves. Não é a ação em si que precisa ser investida,[19] mas a atividade e o seu perímetro. Como fazê-lo compreende uma questão importante e de limites mal definidos, mas sabe-se que ao falarmos em

19 Vale grifar que essa era a concepção em jogo quando nos primeiros parágrafos do texto narrei um caso a respeito da formação continuada de professores. Ela é solidária de uma outra que pensa o trabalho sem os meios de realizá-lo.

formação do trabalhador o melhor caminho é aquele que possibilita o encontro entre a potência dos conceitos e a experiência humana do trabalho, para falar à maneira de Yves Schwartz. Remetendo-se a Vygostki, Yves Clot resume bem a natureza do projeto a ser desenvolvido: a ação, ao ser passada pelo crivo do pensamento, transforma-se em outra ação, que é pensada (Clot, 2006).

Tudo isso interessa do ponto de vista político porque estamos lidando com relações sociais, econômicas e de poder. A constituição de outras formas de trabalhar, de outras formas de gestão educacional, de outras perspectivas para o movimento sindical e mesmo o desenvolvimento do ideário de profissionalização docente dificilmente ganharão substância se a *atividade* restar encoberta. Tudo isso envolve dimensões profundamente políticas e nas quais os trabalhadores da educação, em seus diferentes níveis, segmentos e patamares de responsabilidade, estão implicados.

REFERÊNCIAS

Alves, W. F. *O trabalho dos professores*: saberes, valores, atividade. Campinas: Papirus, 2010.

_____. *Os desafios de conhecer e estudar o trabalho*. In: Seminário Terças na Pós. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2014. Mimeo, p. 1-16.

_____. Avaliar e gerir: força e miséria de um ideário nas políticas educacionais contemporâneas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 64, p. 189-207, jan.-mar. 2016.

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

Bendassolli, P.; Soboll, L. (Orgs.). *Clínicas do trabalho*: novas perspectivas para compreender o trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011.

Bogdan, R.; Biklen, S. *Investigação qualitativa em educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

Borges, C. *Os professores da educação básica de 5a. a 8a. série e seus saberes profissionais*. 2003. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) — Departamento de Educação PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2003.

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

Carnoy, M. *A vantagem acadêmica de Cuba* – por que seus alunos vão melhor na escola. São Paulo: Ediouro, 2009.

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

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

Coleman, J. S. *Equality of educational opportunity*. Washington: Office of Education, U.S. Department of Health, Education, and Welfare, 1966.

Cru, D. *Le risque et la règle*. Le cas du bâtiment et des travaux publics. Paris: Eres, 2014.

Di Ruzza, R.; Schwartz, Y. De l'activité militante à elaboration de savoirs. *Education Permanente*, Paris, v. 154, n. 1, p. 1-9, 2003.

Duraffourg, J. O trabalho e o ponto de vista da atividade. In: Schwartz, Y.; Durrive, L. (Orgs.). *Trabalho e ergologia*: conversas sobre a atividade humana. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007.

Gage, N. *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand MacNally, 1963.

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

Guérin, F. *et al*. *Compreender o trabalho para transformá-lo*: a prática da ergonomia. São Paulo: Blücher, 2001.

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

Mcnergney, R; Imig, S. Teacher evaluation. In: Guthrie, J. W. (Ed.) *Encyclopedia of education*. New York: Macmillan, 2003.

Mello, G. N. *Escolas eficazes:* um tema revisitado. Brasília: MEC/SEF, 1994.

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

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

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

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

_____.; Durrive, L. (Orgs.). *Trabalho e Ergologia*: conversas sobre a atividade humana. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

Wendel, T. Creating equity and quality. A literature review of school effectiveness and improvement. *Society for the Advanced of Excellence in Education*, SAEE Research Series #6, B.C. Canadá, 2000. Disponível em: <http://education.devenir.free.fr/Documents/CreatingEquity.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2014.

Wisner, A. *A inteligência no trabalho*: textos selecionados de ergonomia. São Paulo: Fundacentro, 1994.

SOBRE O AUTOR

Wanderson Ferreira Alves é doutor em educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Universidade Federal de Goiás (UFG).
E-mail: wandersonfalves@yahoo.com.br

Recebido em 7 de novembro de 2016
Aprovado em 20 de julho de 2017

© 2018 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd
Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.