

### 3

## Referenciais teórico-metodológicos da pesquisa

### 3.1

#### Companheiros de Caminhada

Os referenciais teóricos da pesquisa, tais como Tardif, Lessard, Therrien, Perrenoud e Schwartz nos ajudarão a pensar o trabalho docente como um trabalho interativo, em que a investigação da atividade em situações de trabalho é essencial para o reconhecimento dos saberes e competências utilizadas. Utilizar-se-á como suporte metodológico alguns princípios da ergonomia da atividade ou situada e da ergologia.

Na tentativa de compreender o trabalho docente como atividade, marcada pelas singularidades das situações cotidianas da prática pedagógica e as renormatizações necessárias feitas pelos sujeitos que trabalham, escolhemos Tardif. Além dos elementos de sua pesquisa sobre o trabalho docente como uma atividade interativa, utilizaremos também a noção de saberes docentes, com ênfase nos saberes da experiência, produzidos em situações reais de trabalho.

O que sabem os professores, ou seja, os saberes docentes, além de tema de muitas investigações sobre o ensino, aparecem no bojo de inúmeras reformas educacionais.

A ênfase no estudo dos saberes de base da profissão docente, no início dos anos 80, dá-se a partir da crise pela qual passa a escola, pois as diversas transformações culturais, políticas e sociais trazem, para a sala de aula e para a profissão docente, novos desafios. Alguns autores, como Tardif et al.(1991,2000) e Gauthier et al.(1998), defendem, para o enfrentamento do complexo cenário em que o ofício de mestre se encontra, a discussão sobre a profissionalização do magistério. Apresenta-se como necessário conhecer e definir a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base para o exercício da docência. Não é mais possível pensar no saber disciplinar como suficiente para o ensino nesse novo contexto; nem atribuir a um dom natural de indivíduos privilegiados à habilidade de saber ensinar. Faz-se mister a busca por um *ofício com saberes diversos* que pressupõe um olhar para o ambiente cotidiano da escola e da sala de aula; distante, entretanto, dos modelos de racionalidade técnica que procuraram organizar um código de saberes descontextualizados da atividade docente,

desconsiderando as singularidades, instabilidades e incertezas inerentes ao ato pedagógico.

Surgem pesquisas que pretendem identificar os conhecimentos produzidos pelos professores no exercício de seu ofício que contribuam para o processo de profissionalização docente e que reconheçam os docentes como produtores de saberes. De acordo com Tardif (2002, p. 247) “a questão da epistemologia da prática profissional se encontra, evidentemente, no cerne desse movimento de profissionalização”. Parte-se, então, para uma observação das atividades docentes mais de perto, a fim de renovar os fundamentos epistemológicos da prática profissional. Qual a natureza dos conhecimentos que servem de base à docência? Questionamentos como esse orientam o estudo do conjunto de saberes utilizados pelos docentes em suas situações (singulares e complexas) cotidianas de sala de aula objetivando o cumprimento de suas tarefas.

Os estudos de Gauthier (1998), Pimenta (2002), Tardif (2002), Therrien (1997) e Therrien e Loiola (2001) tratam a profissionalização docente em sua especificidade e constituição com base nos processos de socialização e a partir da categoria “saber docente” e analisam a complexidade dos saberes constituídos na e para a docência.

Segundo Tardif apud Gariglio (2004, p.46) “a epistemologia da prática profissional intenciona, portanto, revelar e compreender como os saberes profissionais são integrados concretamente nas tarefas dos professores, e como e por que esses os incorporam, produzem, utilizam, aplicam, validam, transformam, ressignificam ou abandonam, em função dos limites, das contingências e dos recursos inerentes às atividades educativas”. De acordo com a epistemologia da prática o profissional de ensino produz um saber variado e singular durante sua atividade, saberes da experiência.

Esses saberes não provêm das instituições de formação ou dos currículos, esses saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou teorias: eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente)  
(TARDIF E LESSARD, 1991, p.228)

Trabalhamos com a noção ampla de “saber” apresentada por Tardif (2002, p.255), a qual congrega conhecimentos, competências, habilidades e atitudes desenvolvidas no momento de seu fazer, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. Os saberes docentes, segundo as análises de estudos empíricos de Tardif (2000), são caracterizados como plurais, compósitos, heterogêneos,

pois as fontes de conhecimentos utilizados no exercício do ofício são diversas e de natureza diferenciada. O professor, em sua atividade, visa concretizar objetivos diferentes que integram, para sua efetiva realização, conhecimentos e saberes variados. Destacamos os saberes produzidos na experiência e por ela validados, por considerar os saberes da experiência provenientes da reorganização dos demais. Tais saberes não são “para” a prática e “sim” da prática e são produzidos nas atividades cotidianas ao se confrontarem com as condições de atuação do professor.

Os saberes da experiência são “incorporados à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus*<sup>1</sup> e de habilidades, de saber fazer e saber ser” (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991, p. 220).

Embora vários estudos destaquem a importância dos conhecimentos práticos na formação profissional, não se pretende valorizar apenas nos processos de formação os conhecimentos das ciências básicas e aplicadas, os conhecimentos técnicos e operatórios, codificados e descritos previamente, voltados para resolução de problemas que o profissional deverá enfrentar no seu dia-a-dia (Borges, 2004). Os conhecimentos práticos, segundo Tardif (2000 a) são conhecimentos que permitem ao profissional responder as situações inéditas de trabalho com autonomia e discernimento. Desta maneira, é pertinente estabelecer articulações entre os conhecimentos teóricos da formação acadêmica e os conhecimentos práticos experimentados durante a atividade.

Therrien (2002 a) destaca a articulação dos saberes docentes diante da complexidade das situações de trabalho, enfrentadas pelo professor, no chão da sala de aula e caracteriza os saberes da experiência como originais. O mesmo autor utiliza a conceituação de “saber da experiência do professor” ou “cultura docente em ação” (2000), e define cultura docente como “a pluralidade de saberes ou o repertório de conhecimentos constantemente disponível e mobilizado pelo docente para conduzir sua ação pedagógica no contexto da sala de aula.”

[...] os professores não rejeitam totalmente os outros saberes; ao contrário, eles os incorporam a sua prática, retraduzindo-os em categorias através dos seus próprios discursos. Nesse sentido a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão [...] A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. (Therrien et ali apud Therrien e Loiola, 2003)

---

<sup>1</sup> Habitus entendido como esquemas interiorizados, através dos quais as experiências sociais são geradas e organizadas. (Bourdieu, 1972)

Numa prática pedagógica, “aprender é fazer e conhecer fazendo” (Tardif apud Borges, 2004, p.48). É preciso desenvolver uma lógica profissional que valorize o estudo das tarefas e realidade dos professores a fim de amenizar a distância entre a teoria apresentada nas agências de formação e a prática cotidiana dos profissionais.

O professor, munido de saberes, de acordo com Gauthier (1998), ao ser confrontado com uma situação de trabalho complexa, mas que resiste à simples aplicação de saberes para resolvê-la, deve deliberar, julgar, decidir em relação à palavra a ser aplicada, ao gesto a ser feito, durante e após o ato pedagógico.

Segundo Tardif (2002, p.15), “o saber dos professores é um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com os outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade”. O saber do professor se estabelece, então, na dinâmica entre o que ele é, sua personalidade e experiência e o que ele faz, considerando as condições concretas em que realiza seu trabalho.

Entendemos a docência, assim como Habermas (1997), como uma profissão situada e relacionada ao mundo vivido, e, de acordo com Dubet apud Tardif (1999) caracterizada como trabalho de humano com o humano e para o humano. Trabalharemos sob a perspectiva de Tardif (2005) que nos apresenta a docência como uma forma de trabalho sobre o humano, um trabalho interativo, em que há a relação entre trabalhador e seu objeto de trabalho. Intencionamos perceber, ao longo da pesquisa, os saberes mobilizados e produzidos por esses profissionais de acordo com as situações de trabalho e as interações estabelecida com outros agentes no processo de ensino aprendizagem, privilegiando as dimensões da atividade e da experiência, por reconhecer as especificidades do local de atuação, a escola na prisão. Percebe-se esse espaço como uma fonte constante de tensões e dilemas e capaz de exercer influência nas ações do docente e a existência de especificidades nas relações estabelecidas entre os agentes do processo educativo, professor e sujeito privado de liberdade.

Optamos, a fim de entender a prática docente em um contexto diferenciado como o da prisão, em que o inesperado se faz presente com constância, trazer Perrenoud que parte da análise da atividade docente a fim de concluir a existência de saberes produzidos nas interfaces entre a improvisação regulada e a rotina de atuação do profissional de ensino. Ao analisar a atividade docente em situação real de trabalho compreende as competências como “capacidades de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”

(Perrenoud,1999, p.7). Entendemos as competências como capacidades de ação, que mobilizam saberes para a ação, mas não se reduzem a eles, saberes que estabelecem relações com outros saberes, técnicos e teóricos, mas que tem outras origens, outras formas, outro estatuto.

Le Boterf apud Perrenoud (2001), chama de competência “a capacidade de um sujeito de mobilizar o todo ou parte de seus recursos cognitivos e afetivos para enfrentar uma família de situações complexas”. (Perrenoud, 2001, p.21). Sendo assim, é pertinente, a fim de reconhecer as competências, saberes, habilidades, enfim, toda a gama de recursos utilizados pelo docente no ato pedagógico, a análise das situações de trabalho. É preciso perceber de que maneira, no contexto diferenciado em que atua e a partir das interações estabelecidas com o sujeito privado de liberdade, o professor “orquestra” os diversos recursos cognitivos e afetivos de que dispõe e os saberes que produz em suas atividades para enfrentar o dia-a-dia da docência.

Na ergonomia, conforme Montmollin apud Perrenoud (2001), “propôs-se o conceito unificador de competências para caracterizar o que explica as atividades do operador”. Logo, inferimos as competências do trabalhador a partir de uma observação das atividades realizadas nas situações de trabalho. (Perrenoud, 2001, p.167)

A atividade docente, o ato de ensinar, segundo Perrenoud (2001), é construído, cotidianamente, a partir de situações complexas e singulares, onde se faz presente à dinamicidade de ações, por conta das imprevisibilidades existentes entre a tarefa prescrita e a real, com as quais o profissional, durante o exercício de seu ofício, precisa se confrontar.

pouco definidas e nas quais os contextos da ação são pouco estruturados: pensamos em situações pouco habituais para as quais não foram previstos procedimentos ou eles não podem ser aplicados sem controle. Nesse caso, é preciso mobilizar *savoir-que-faire*<sup>\*2</sup> que permitirá definir o que deve ser feito, analisar o contexto, reelaborar o objetivo a ser alcançado, organizar a ação no seio de um grupo. [...] Nessas situações, o raciocínio é condicional e os funcionamentos por rotinas ou por adaptações das regras ao contexto são pouco pertinentes. Além disso, as escolhas a fazer tornam-se ainda mais complexas quando as soluções são mais numerosas e variáveis, e as tomadas de decisão ocorrem em contextos de urgência, de incerteza e, às vezes, de risco. Por fim, a estrutura organizacional está baseada em uma descentralização da decisão e em processos de coordenação que dependem de comunicações e cooperações.

(TERSSAC, 1996, p. 227-228 apud PERRENOUD, 2001, p.14)

---

<sup>2</sup> Essa expressão refere-se ao “saber o que fazer” em determinada situação.

Não se pretende apresentar a docência como uma profissão marcada apenas pelas decisões tomadas em um contexto de urgência e incerteza, pois como o próprio autor nos alerta, esses dois fatores, não são permanentes, pois também ocorrerem momentos de tranquilidade e de decisões fáceis, em que as rotinas se alternam com o imprevisto.

Tardif (2002), Perrenoud (2002) e Therrien (2002) nos ajudam a (re)pensar a formação do profissional de ensino, frente aos desafios impostos a estes pelas mudanças significativas que vêm ocorrendo na contemporaneidade e incidem diretamente sobre o espaço de atuação docente e seu objeto de trabalho, o humano. Para esses autores, apresenta-se como necessário o repensar a formação inicial e contínua do professor, desenvolvendo uma abordagem mediada pelo exercício da reflexão crítica, na qual o trabalho docente tem como base uma prática em saberes. É preciso diminuir o espaço, nos processos de formação, da lógica disciplinar; e ampliar o espaço para as informações e conhecimentos daqueles que vivem o trabalho.

A formação de professores pouco leva em conta as práticas, o trabalho real dos professores no dia-a-dia, em sua diversidade e ambiente atuais (Perrenoud, 2002). Muitos cursos de formação baseiam-se, ainda hoje, em uma visão prescritiva da profissão, relegando a segundo plano uma análise precisa da realidade das atividades pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar, descrevendo as condições e limitações do trabalho real dos professores. Em vista disso, os profissionais quando se deparam com realidades específicas não se sentem preparados para enfrentá-las, pois não há um reconhecimento entre os saberes adquiridos na formação com os saberes e competências necessários à resolução de problemas advindos das situações de trabalho.

Perrenoud (2001) atesta que a formação de um profissional competente deve significar formá-lo para reagir de maneira adequada no lapso de tempo deixado pelas circunstâncias da ação, preparando-os para, se necessário, agir em momentos de urgência, quando não é permitida uma reflexão maior. Apresenta-nos, como possibilidade de trabalhar a formação de professores, três eixos complementares. São eles: a reorganização e tematização dos saberes eruditos em função dos limites e das exigências da prática; a identificação das competências efetivas dos professores novatos ou veteranos e a análise do *habitus* profissional em todos os seus componentes e, por último, a teorização e valorização dos saberes provenientes da experiência, fazendo-os circular, confrontando-os entre si e relacionando-os com os saberes eruditos. Corroboramos com o autor por entender que uma formação baseada nesses três eixos

talvez amenize a distância percebida, sentida, sofrida pelos profissionais de ensino entre a formação acadêmica e a prática pedagógica, principalmente quando se trata de um contexto diferenciado como o de uma escola prisional.

O trabalho docente, segundo Therrien e Loiola (2001), é concebido como prática situada, contextualizada, e é fruto da multiplicidade de saberes oriundos da formação, das disciplinas, do currículo, da experiência, da prática social. Entendemos o trabalho assim como a ergonomia, através de suas dimensões, a tarefa e a atividade

Uma atividade finalizada, realizada de uma maneira individual ou coletiva, em determinado período de tempo, por um determinado homem ou mulher, situada em um contexto particular que fixa as limitações imediatas da situação. Esta atividade não é neutra, compromete e transforma, até mesmo aquele que a realiza.  
(Teiger apud Sousa, 2005)

O trabalho docente é marcado por toda estrutura organizacional escolar, em que se incluem as tarefas concretas a serem pelos professores realizadas, mas também as exigências reais do trabalho cotidiano. Segundo Tardif (2005, p.111) esses dois pontos de vistas nos ajudam a analisar a carga de trabalho do professor, e são assuntos comuns tratados pela ergonomia (Durand apud Tardif, 2005), em que situamos a análise entre a tarefa prescrita, tal como é definida pelos “padrões” e a atividade ou tarefa real tal como se realiza no processo concreto do trabalho. Desse ponto de vista consideramos o trabalho docente como parcialmente flexível e de limites imprecisos e variáveis de acordo com os indivíduos e as circunstâncias.

A metodologia, que nos pareceu mais apropriada e capaz de nortear a investigação sobre a atividade docente em seu lócus de atuação, baseia-se nos princípios da ergologia, que aprofunda algumas questões oriundas da ergonomia da atividade, de origem francesa. A metodologia representa "o caminho e o instrumental próprios de abordagem da realidade", incluindo as concepções teóricas, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador. (Minayo, 1992, p. 22).

Ao longo do desenvolvimento do trabalho, procuramos uma abordagem teórico-metodológica capaz de iluminar a prática docente em seu espaço de realização, a partir da análise de sua atividade em contexto singular e complexo, a sala de aula de uma escola prisional. Tendo como foco central a atividade docente, considerando como seus valores, seu modo de vida e experiências pessoais interferem em sua atividade profissional, como dá conta das lacunas deixadas pela formação, de que maneira age, a

fim de amenizar a distância entre o prescrito e o real e quais saberes mobiliza e produz em sua prática. O interesse despertado pelo foco da atividade está na possibilidade de se fazer conhecer o ponto de vista de quem trabalha para, assim, integrar-se as experiências destes no processo de produção de conhecimento e articular e retrabalhar os conceitos em diálogo crítico com os saberes da experiência.

## 3.2

### Metodologia: A Ergonomia Situada e a Ergologia

A ergonomia<sup>3</sup>, construída por dois radicais, *ergon*, do grego, (*ação, trabalho e obra*) e *nomos*, (*regras, leis*) e que etimologicamente significa “Ciência do trabalho”, estuda e busca entender a adaptação do trabalho ao homem, os fatores humanos referentes aos instrumentos utilizados pelo homem em sua atividade de trabalho e se orienta, em sua origem, pelo paradigma da biomecânica. A ergonomia como arte, ciência, método ou disciplina, tem por objeto a atividade de trabalho.

Os períodos das duas grandes Guerras Mundiais e o taylorismo<sup>4</sup> foram momentos importantes para o desenvolvimento da ergonomia, pois, esta é convocada a contribuir com a modernização da indústria bélica e com modificações das máquinas nas fábricas, em busca de melhores condições de trabalho e melhor desempenho do homem em suas atividades laborais. Segundo Sousa (2004), “a ergonomia tem como eixo principal a produção de conhecimento sobre o trabalho e também a construção de ferramentas a fim de possibilitar a transformação das condições de trabalho tendo como perspectiva a melhoria da relação homem/tarefa”.(p.24)

---

<sup>3</sup> A ergonomia surgiu na Grã-Bretanha, em 1947, como resultado de pesquisa desenvolvida a serviço da Defesa Nacional Britânica, durante a Segunda Guerra Mundial, por uma equipe interdisciplinar, com o intuito de atenuar os esforços humanos em situações extremas.

<sup>4</sup> Também a Grã-Bretanha abrigou a primeira Sociedade de Pesquisa Ergonômica, congregando pesquisadores cujo objetivo era adaptar a máquina ao homem, mais precisamente, levar em consideração fatores humanos na concepção de dispositivos técnicos, equipamentos, máquinas, instrumentos, a fim de atenuar danos ao organismo humano provenientes da industrialização.

A ergonomia desvincula-se do taylorismo ao atentar para as questões de situações reais do trabalho humano, valorizando a atividade real e afastando-se da idéia de trabalho aos moldes da racionalidade técnica e dos experimentos laboratoriais, em que o homem era visto como um mero executor de tarefas prescritas. O trabalho, em sua acepção clássica, é entendido como uma seqüência de operações a serem realizadas independentemente de quem irá realizá-las; porém com as contribuições da ergonomia francesa, a complexidade do trabalho, como objeto de estudo, que precisa de um suporte multidisciplinar e a consideração de aspectos variados como, os políticos, culturais, sociais, psicológicos, econômicos, entre outros, é trazida a tona. Além desses aspectos a serem considerados é preciso apreender a realidade no espaço e no tempo a fim de se produzir conhecimentos a respeito do trabalho.

De acordo com Athayde apud Sousa (2004, p.24)

Quando se aborda o trabalho tendo como base a análise da atividade real, desdobrando a ficção da tarefa prescrita, depara-se com disfuncionamentos, falhas e situações atípicas, e também com as formas de regulação dos trabalhadores frente aos imprevistos. Percebe-se a ‘nudez do rei’ (a pretensa verdade contida nas prescrições da gerência capitalista) que falha ao não considerar as atividades psicológicas (cognitivas e psíquicas) sempre complexas, imprescindíveis ao curso da produção, mesmo em tarefas simplificadas e que não eram contempladas na prescrição da gerência. (Athayde, p.207-8)

Utilizaremos, em nossa pesquisa, a ergonomia situada ou da atividade, de origem francesa<sup>5</sup>, que tem como objeto de estudo a atividade, o trabalho propriamente dito; em detrimento da ergonomia de origem inglesa<sup>6</sup> cujo objeto é o equipamento, na adaptação da máquina ao homem, e a análise feita através de simulações em laboratórios. De acordo com Souza e Silva (2005, p.87) a ergonomia francófona é levada, pela ausência da França na aventura tecnológica produzida pelas exigências militares da Segunda Guerra Mundial e a ligação de alguns ergonomistas com o movimento operário, a estabelecer uma relação menos marcada pela aplicação de

---

<sup>5</sup> Na França pesquisas direcionadas para a observação do trabalho humano, entre elas a de Picaud, filósofa de formação, cujos estudos no fim da década de 1940 entre agentes de estação de trem e telefonistas mostraram a complexidade de suas atividades, aparentemente simples e mecânicas. Essa prática, inaugurada por Picaud, começou a ser desenvolvida na França na década de 1950, mas só alcançou estatuto institucional na década de 1960.

<sup>6</sup> Segundo Wisner (1987), enquanto na Grã-Bretanha a ergonomia visava à adaptação da máquina ao homem, na França, a preocupação central era com a adaptação do trabalho ao homem, entendida como ergonomia situada ou ergonomia da atividade.

conhecimentos científicos e ancorar-se em questões epistemológicas relacionadas aos efeitos reais da ação ergonômica sobre o trabalho.

Como nos informa SOUSA (2004, p. 26), “Esta corrente da ergonomia [francesa] se desenvolveu mais contemporaneamente e trouxe uma contribuição no sentido de buscar entender os determinantes da atividade de trabalho, compreendendo a organização do trabalho, os procedimentos adotados, as estratégias operatórias. O foco é voltado tanto para ‘o como do trabalho’, ‘o que deve ser feito’, ‘o que o trabalhador faz’”. A ergonomia francófona analisa o trabalho a lupa, em situação real, a fim de saber o que o indivíduo faz em seu trabalho, por que faz e se poderia, a partir de condições diferentes, fazer melhor; mas ela não trabalha sozinha, impregna-se de conhecimentos e informações provenientes de outras disciplinas, tais como, a fisiologia, a psicologia, a sociologia, entre outras. A ergonomia da atividade trabalha com os conceitos de trabalho prescrito, o que deve ser feito; e trabalho real, o que realmente o trabalhador/a faz, e “é centrada no entendimento das condutas das pessoas em situação real de trabalho, voltada para o âmbito das variabilidades devido às limitações da prescrição. Busca compreender o modo pelo qual o/a trabalhador/a é mobilizado/a para dar conta das imprevisibilidades, marca inerente de todo trabalho.” (Montmollin, 1998).

Sendo assim, a ergonomia da atividade nos oferece subsídios para o conhecimento sobre a maneira como os trabalhadores vivem as imprevisibilidades do meio, como se comportam diante do hiato entre o prescrito e o real, como se colocam, regulam suas ações no cotidiano de seu trabalho e como são “convocados”, por inteiro, a dar conta da distância existente entre o prescrito (burocraticamente formalizado ou por conta de sistematizações ineficientes ou irrisórias) e a atividade real, com suas diversas possibilidades de realização. O trabalho docente por ser realizado por meio de interações entre pessoas já apresenta uma diversidade de imprevisíveis com os quais o trabalhador/a se depara ao longo do exercício de seu ofício e que não são antecipáveis nas prescrições. Ao realizar suas atividades em uma escola no cárcere, esses imprevisíveis tendem a se complexificar por conta das especificidades do local e das características diferenciadas do aluno detento. A ergonomia busca mediar a relação de trabalho no que diz respeito a sua eficácia e ao bem estar do trabalhador.

A ergonomia utiliza como método de pesquisa a Análise Ergonômica do Trabalho (AET), a fim de compreender o trabalho como é efetivamente realizado e seus determinantes. Como instrumento intenciona conhecer o comportamento humano durante a realização da atividade e como método de ação pretende apresentar sugestões

para a modificação das situações de trabalho. A ergonomia produz um conhecimento sobre a atividade humana a partir dos saberes produzidos pelas diversas áreas da ciência em consonância com os saberes daqueles que desenvolvem a atividade, os trabalhadores, ou seja, é um conhecimento construído a partir da troca entre os teóricos, entre os pesquisadores e os protagonistas do processo.

A AET pressupõe algumas etapas, tais como, a análise da demanda, o conhecimento geral do espaço de atuação, a análise da atividade e o diagnóstico com as sugestões que possam viabilizar a transformação e oferecer melhores condições de atuação aos trabalhadores. Em nossa pesquisa, no entanto, não utilizaremos todas as etapas da AET em seu modelo formal. Focaremos nossa atenção nas etapas referentes à análise da atividade e ao diagnóstico, buscando oferecer subsídios capazes de transformar as condições de trabalho do professor em uma escola prisional.

É preciso destacar que a ergonomia tem sido convocada a oferecer melhorias nas condições de trabalho, em face de situações que geram problemas, inclusive de saúde, ao trabalhador. A pesquisa parte do conhecimento das situações de trabalho, através da investigação da atividade desenvolvida, e em caso de verificar situações adversas ao exercício da profissão, pode oferecer propostas capazes de amenizar tais efeitos a pessoa do trabalhador.

Esta pesquisa não partiu da demanda de algum órgão, departamento ou pessoa responsável pelas escolas prisionais, parte de meu interesse em entender como um ambiente insalubre, de confinamento e massificação humana, com ínfimas condições de higiene e instalações, muitas vezes incompatíveis com a prática docente, pode trazer “satisfação”<sup>7</sup> aos trabalhadores que lá desenvolvem seu ofício.

Partimos, então, para investigar o que realmente faz esse trabalhador e, nessas condições, de antemão por nós (re)conhecidas do sistema prisional brasileiro, da falta de políticas públicas direcionadas às escolas que funcionam no cárcere, compreender como esse profissional desenvolve suas atividades frente a esses desafios e oferecer subsídios que gerem transformações positivas ao exercício da docência nas escolas de presídio.

Os instrumentos utilizados na pesquisa para coleta de dados foram as observações das atividades docentes e as entrevistas com os professores das turmas de

---

<sup>7</sup> No início de minhas atividades em uma escola prisional percebi, através do discurso dos professores, a satisfação em trabalhar com alunos detentos, a valorização de seu trabalho por aquelas pessoas e algumas condições de trabalho, naquele espaço, favoráveis a implementação e desenvolvimento das atividades planejadas, como por exemplo, o número de alunos em sala e a ausência de problemas disciplinares.

Ensino Fundamental II e Ensino Médio, da escola Henfil, situada na Unidade prisional Vicente Piragibe, no Complexo Penitenciário de Bangu. A escolha por esses professores deveu-se ao número maior de turmas e profissionais desses segmentos na escola em que a pesquisa estava sendo realizada, possibilitando maior número de dados ao estudo. Utilizou-se também como fonte preciosa de informações um diário de campo. O diário de campo mostrou-se fundamental para sentirmos o clima das instituições analisadas, prisão e escola na prisão, para podermos mergulhar nestes espaços e conhecê-los melhor, a partir das observações e anotações feitas. Mostrou-se instrumento fundamental para a pesquisa, pois possibilitou refazer os caminhos percorridos durante o período de imersão no campo. Ressaltamos que os registros feitos no diário consistem em objeto de análise e conferem significados às discussões levantadas durante as análises dos dados. Esse tipo de estratégia é de grande ajuda ao pesquisador, conforme nos mostra Breitman (1989, pág.36), pois “conjugado com os outros procedimentos de coleta material, como entrevistas, relato de história de vida, documentos oficiais e escritos produzidos pelos sujeitos, oferece densidade descritiva, ilustrando as características do grupo social em questão, confrontando-se as diversas informações recebidas pelo pesquisador.”

A ergonomia, porém, não estará só frente ao desafio de investigar o fazer real dos trabalhadores. A ergologia utiliza e aprofunda algumas questões pertinentes à ergonomia, como a noção de trabalho prescrito e de trabalho real, que correspondem, na ergologia aos conceitos de tarefa e atividade, respectivamente. A ergologia nos faz saber da impossibilidade de antecipação total do trabalho e se constitui em uma abordagem pluridisciplinar. Na abordagem ergológica, o trabalho é estudado em sua dimensão micro e a partir da atividade concreta de quem trabalha.

De acordo com Schwartz , a ergologia

[...] não é uma disciplina no sentido de um novo domínio do saber, mas, sobretudo, uma disciplina de pensamento. Essa disciplina ergológica é própria das atividades humanas e distinta da disciplina epistêmica que, para produzir saber e conceito no campo das ciências experimentais deve, ao contrário, neutralizar os aspectos históricos. A démarche ergológica, mesmo tendo como objetivo construir conceitos rigorosos, deve indicar nesses conceitos como e onde se situa o espaço das (re)singularizações parciais inerentes às atividades de trabalho. (2000, p.45)

Entendemos, então, a ergologia como “um conjunto de normas de produção de conhecimento sobre a atividade humana” (Muniz, 2000, p.23)

Segundo Muniz,

No início da década de 1980, o declínio parcial do paradigma taylorista-fordista da produção de massa e a presença de inovações tecnológicas e organizacionais abruptas no mundo do trabalho criaram entre os trabalhadores e pesquisadores franceses uma demanda de espaços de formação e reflexão que os instrumentassem a intervir nessa conjuntura histórica. Um grupo de professores e pesquisadores de diferentes especialidades do conhecimento constituiu um coletivo pluridisciplinar de formação, pesquisa e intervenção sobre as situações de trabalho, denominado Análise Pluridisciplinar das Situações de Trabalho. (Muniz, 2000, p.18-19)

A ergologia é uma disciplina de pensamento e busca convocar, para o estudo de situações de trabalho, disciplinas diversas. Isso se reflete na metodologia das pesquisas, pois os saberes que emergem dos trabalhadores são também convocados e considerados na produção dos novos conhecimentos sobre o trabalho.

A ergologia reconhece o espaço central do humano através do trabalho. Sendo assim, trazemos como interlocutor Yves Schwartz, com a noção do *uso de si*, conceito ergológico, e a distância estabelecida entre o trabalho prescrito e o trabalho real, ou seja, respectivamente, a tarefa e a atividade.

Sabe-se que os métodos ergológicos, como observação e entrevistas, para produzir conhecimentos a partir das situações reais de trabalho, desnudam a ação humana num movimento de confronto entre os traços objetivos das situações reais de trabalho e os traços subjetivos inerentes à ação humana.

Segundo Lima apud Cunha (2007,p.3) “trata-se de compreender a atividade por dentro, reconstituir a sua lógica em seu curso próprio de ação”, cujo objetivo das análises feitas é a incorporação de conhecimentos novos às práticas dos trabalhadores/as e também a possibilidade de transformações nas situações de trabalho. Todo esse movimento de produção de novos conhecimentos e de transformação carregarão a marca daqueles que vivem as situações de trabalho.

Considera-se, com o instrumental da ergologia, que a atividade é realizada por um ser vivente, capaz de inventar sempre sua relação com o meio, mesmo carregando consigo valores e regras. Ampliando a idéia de prescrição trazida pela ergonomia, a ergologia nos traz a noção de *normas antecedentes* que, conforme Sousa (2004, p.36)

Supõe o conhecimento da cultura local onde a escola está inserida, a experiência coletiva presentificada na organização do trabalho e nas condições de trabalho, bem como os valores da sociedade que fazem parte do patrimônio histórico e cultural que irão repercutir sobre a atividade. (...) abrange ainda as diretrizes formuladas pelas instâncias que prescrevem o trabalho bem como a ausência das prescrições, enfim, um conhecimento que ultrapassa aquele disponível pelas teorias ou disciplinas científicas, pelo saber formal, o que requer do/a professor/a um manejo bem particular nas turmas em que trabalha.

Conforme Telle apud Marchiori (2004, p.5) “as normas antecedentes , jamais serão suficientes para ‘dar conta’ da situação presente, são retrabalhadas, ou colocadas à prova por um ser vivente, em busca de reconstruir ‘seu’ meio em função do complexo de valores que local e singularmente é o seu.”

Deste modo, é fato que nos deixar guiar apenas pelas prescrições torna o trabalho “invivível” para os homens. É preciso viver o trabalho, indo além das prescrições, recriando meios e normas novas para operar. Na busca de tornar o trabalho vivível, o homem *renormatiza* as regras de trabalho a partir de suas próprias regras. o conceito de renormatização, também proposto pela ergologia, mostra-nos que o trabalhador/a não se adapta ao meio, mas sim, cria normas a fim de tornar o trabalho vivível.

Outro conceito que nos interessa é o de *uso de si*, que nos mostra, a partir das noções anteriormente apresentadas de normas antecedentes e renormatizações, que trabalhar é, além de gerir uma atividade, gerir a si próprio, utilizando seu “arsenal” de saberes, experiências, conhecimentos; é utilizar sua criatividade, é ultrapassar limites, quando o vazio das normas se apresenta, em uma situação de trabalho, ou quando as normas antecedentes não mais nos subsidiam em nossas atividades.

De acordo com Schwartz (2004, p.323),

[...] dizer que o trabalho é uso de si significa dizer que é lugar de um problema, de uma tensão problemática, um espaço de possíveis sempre negociáveis: não há execução, mas uso, e isso supõe um espectro contínuo de modalidades. É o indivíduo em seu ser que é convocado, ainda que não aparentemente; a tarefa cotidiana requer recursos e capacidades infinitamente mais vastas do que são explicitadas.

As situações de trabalho vividas pelos sujeitos trazem sempre inovações postas por esses a partir de renormatizações e do uso de si que fazem. “Para a Ergologia, se o trabalho tem sempre uma dimensão do prescrito, ele tem sempre também uma dimensão

histórica que nos re-envia a uma experiência do ‘uso de si’ que fazem os trabalhadores. E eles o fazem segundo suas próprias normas, seus valores e saberes.” (Cunha, 2007,p.7)

Utilizamos em nossa pesquisa conceitos da ergonomia da atividade e da ergologia, pois entendemos que “buscar compreender o ponto de vista da atividade humana no trabalho é restabelecer sentidos, significados, razões, valores, motivos e crenças que permeiam as ações do sujeito humano no trabalho”. (Cunha, 2007,p.2)

Interessa-nos conhecer de perto o que é vivido em uma escola prisional pelos professores, suas interações com os alunos e de que modo dão conta dos imprevisíveis do trabalho ressaltados pelo ambiente da prisão onde desenvolvem suas atividades. Intencionamos entender de que maneira o aluno detento e o espaço de atuação, a prisão, influenciam sobre o agir e o viver do trabalho docente. O trabalho é por nós entendido como ação dos humanos sobre a natureza, na intenção de transformá-la. Corroborando Marx,

[...] o trabalho é um processo consciente por meio do qual o homem se apropria da natureza para transformar seus materiais em elementos úteis para a sua vida. O trabalho torna o homem ‘verdadeiramente humano’, pois ao atuar por meio deste movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.  
(Marx, 1983, p.149)

É nesse cenário, em que os homens instituem interações e transformam a si mesmos e criam novas realidades, de complexidade do trabalho, que enfatizamos um dos aspectos integrantes do processo de trabalho: a atividade. Entendemos o trabalho, a partir da ergonomia da atividade e da ergologia, como uma unidade problemática entre a atividade humana, as condições reais de trabalho e os resultados alcançados. Segundo Schwartz apud Cunha (2007,p.7) “o trabalho é lugar de acontecimentos complexos”.

São, os sujeitos, obrigados a fazer escolhas, a criar e a mobilizar todos os recursos disponíveis, a fim de realizar a tarefa, mediante um meio infiel, que nem sempre, no momento do agir, atende às prescrições. É preciso tomar consciência de que a docência, assim como todas as outras atividades de trabalho, são norteadas pelas prescrições, porém não está a elas restrita.

A atividade humana se apresenta no hiato entre o trabalho prescrito e o trabalho real. A análise da atividade humana pode ser feita a partir de

Comportamentos (gestos, posturas, deslocamentos...), de verbalizações ligadas diretamente à realização do trabalho ou que se fazem durante a realização do mesmo (reveladoras de situações conflituosas, de stress...) e de modo mais geral a partir do que é facilmente observável e apreensível. A partir destes ‘observáveis’, os mecanismos cognitivos que regulam o comportamento (avaliação, raciocínios, representações, resolução de problemas...), os componentes afetivos da atividade podem ser inferidos. As verbalizações dos operadores em auto-confrontação são particularmente preciosas pois elas permitem recolher o ponto de vista dos ‘operadores’ enquanto sujeitos de sua própria atividade.  
(RABARDEL ET all apud CUNHA, 2007, p.4)

A docência é considerada uma das mais antigas ocupações exercidas pelo homem, sendo a figura do professor anterior à institucionalização das organizações escolares. Com as transformações sociais, do mundo do trabalho, culturais e tecnológicas, o trabalho docente apresenta modificações na forma de seu exercício e novas exigências a seus agentes se impõem, as quais repercutem na maneira de viver o ofício e na vida pessoal desses trabalhadores. Segundo Esteve (1999), os professores precisam se adaptar a essas novas exigências, às mudanças evolutivas dos processos de trabalho na docência, mesmo que, muitas vezes, as condições de realização da atividade não tenham acompanhado tal evolução, ficando os profissionais de ensino com uma sobrecarga de trabalho no desenvolvimento de suas atividades. O professor é “convocado” a viver o ofício de maneira total, em condições materiais nem sempre favoráveis nos espaços escolares, a partir de uma formação nem sempre em consonância com as necessidades cotidianas do ofício, a fim de alcançar os objetivos da educação na preparação do aluno para interagir com a sociedade e este, como cidadão reflexivo, crítico e autônomo, ser capaz de transformar o meio em que vive.

Mergulhar na atividade da docência em seu local de trabalho exige do pesquisador a utilização de ferramentas metodológicas que possibilitem olhar a lupa o fazer desse ator social em situações cotidianas, marcadas tanto pelo fazer real, como pelas normas prescritas.

Ao escolhermos a abordagem ergológica como importante intercessor para a pesquisa da atividade humana, consideramos, assim como a Ergologia, que a atividade não se reduz às “instruções, procedimentos e modos operatórios, mas é também, ‘retratamento’ à prova da experiência dos ‘valores vindos de fora’. A atividade industriosa é sempre destino a viver, engaja pessoas” (Schwartz, 2000, P. 715).

Nesse sentido, operaremos com o conceito de atividade baseado em Vygotsky e Leontiev, o qual, segundo Teiger apud Sousa, (2004, p.20) apresenta-se como um mediador, o intermediário da manifestação entre o sujeito que trabalha e seu meio ambiente”. De acordo com Athayde apud Sousa (2004, p.20), “a atividade implica na relação entre o real material (aspectos simbólicos, comunicacionais e imateriais) com os outros e consigo mesmo. É a expressão de um compromisso que mobiliza o/a operador/a da atividade como um todo que se volta integralmente para a solução de problemas concretos”. Conforme Guérin et al apud Sousa (2004, p.16), a atividade “é o conjunto de fenômenos (fisiológicos, psicológicos, psíquicos,...) que caracterizam o ser vivo cumprindo atos. Estes resultam de um movimento de conjunto do homem (corpo, pensamento, desejos, representações, história) adaptado a esse objetivo”. Sendo assim, entendemos a atividade como a interação humana com a realidade objetiva.

Procuramos compreender o trabalho docente realizado em uma escola prisional, um espaço diferenciado, com especificidades e a relação de seus operadores, os professores, com o sujeito privado de liberdade, a fim de perceber a complexidade dessas relações. Ou seja, perceber a atividade de trabalho como o modo segundo o qual cada um dos indivíduos se relaciona com os objetivos propostos, com a organização do trabalho e com os meios que ele dispõe para realizá-los. Partimos do pressuposto de que os docentes sentem-se valorizados no exercício de seu ofício na instituição prisão em comparação com o desenvolvimento de suas atividades nas escolas extra-muros. Sentem-se até certo ponto satisfeitos com sua atividade na escola prisional, apesar das condições muitas vezes adversas do local de trabalho para realização da atividade e das dificuldades de todas as ordens apresentadas pelo aluno apenado. Buscamos entender por que o espaço da prisão para o exercício da ação pedagógica tem representado, para o docente que lá atua, mais gratificante do que os espaços escolares extra-muros, como este exerce seu ofício, como se dão às interações entre professores e alunos, quais as condições de trabalho em que se procuram cumprir os objetivos da educação no cárcere.

Pensamos que sem um maior conhecimento das atividades cotidianas dos professores no espaço da prisão, não se torna viável a elaboração de projetos ou planos que visem melhorar a produtividade, a formação e o alcance dos objetivos dos agentes envolvidos na educação prisional, por entender que esse espaço diferenciado e as características específicas do aluno influenciam diretamente as atividades desenvolvidas e as escolhas feitas pelos profissionais durante seu trabalho. É necessário um “descortinamento” das situações de trabalho e conhecimento das demandas daqueles

que vivem a atividade docente na prisão, a fim de entender seus processos de atuação, suas escolhas e perceber as reais necessidades dos agentes envolvidos no processo de educação na prisão, sempre objetivando uma maior eficácia na elaboração dos planos de ação e a contribuição para uma melhor formação desse profissional.

Segundo Wisner (1994), "(...) *uma das características mais notáveis dos seres vivos é a diversidade de suas reações numa dada situação*" (p.19). Procurou-se compreender como se efetivava a atividade dos professores em uma escola prisional, os tipos de variabilidades e prescrições presentes. Assim, observamos os modos operatórios dos professores para a realização da atividade, bem como estivemos atentos às interações, aos olhares e às conversas travadas no espaço da atividade entre professores e alunos. Busca-se também conhecer a maneira pela qual os docentes lidam com as infidelidades do meio, estabelecem regulações em suas ações no contexto diferenciado de uma escola na prisão e como buscam atingir os objetivos propostos para a educação no cárcere.

Na análise da atividade optamos em

- definir o objetivo da educação carcerária,
- observar as condições dadas para o cumprimento dessa tarefa e
- descrever a realização da tarefa em si pelos docentes,  
considerando as interações e relações de poder entre os agentes da escola e da  
instituição prisão.
- Entender o bem-estar apontado pelos docentes no trabalho  
realizado na prisão

Assim como Tardif (2005), interessamo-nos pelo que os professores realmente *são e fazem*, em detrimento do discurso normativo e moralizante, de raízes históricas no ethos religioso da profissão de ensinar, baseado no que os professores *deveriam ou não fazer*.

Não se pretende com a pesquisa desprezar o caráter normativo da docência, mas valorizar o que esses profissionais fazem em seus locais de trabalho, não reduzindo a atividade docente à mera reprodução de tarefas. Corroborando as idéias e o estudo de Tardif, entendemos a docência como um trabalho realizado além do que é prescrito, como uma atividade em que o agente investe em seu local de trabalho, dando significação e sentido a suas ações, vivenciando a função como uma experiência pessoal

em busca da construção de conhecimentos e de uma cultura própria da profissão. De acordo com o autor, “o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc.” (2005, p.38)

Entendemos que todo indivíduo, em seu trabalho, faz uso de sua história, de suas marcas pessoais. Chega ao trabalho impregnado de costumes e aprendizados que influenciam em suas situações de trabalho e em suas escolhas diante da realização das atividades, quando frente às variabilidades do meio. Para conhecer o trabalho docente realizado em uma escola na prisão buscamos, com o suporte dos instrumentos metodológicos da ergologia, observar, descrever, analisar o fazer do trabalhador inserido em um contexto real, objetivando apreender o trabalho efetivamente realizado, ou seja, como o homem se comporta para executar o que lhe é imposto pela organização do trabalho.

A docência apresenta aspectos rotineiros, codificados e formais, tais como: o espaço escolar organizado, de certa forma, estável e uniforme; o trabalho realizado por especialistas, com uma formação específica; o trabalho calculado, mensurado, planejado; entre outros. Sendo assim, pode-se perceber a docência como uma “atividade instrumental, controlada e formalizada” (Tardif, 2005, p. 42). No entanto, não se pode desconsiderar as invariabilidades e infidelidades do meio que acabam por gerar a atividade docente aspectos informais e indeterminados. Logo, essas imprecisões acabam por oferecer aos agentes a possibilidade de dar sentido a sua atividade, investindo de si para tentar amenizar a distância entre o prescrito e o que é feito no ambiente complexo da docência, o qual não pode ser inteiramente controlado, principalmente quando o objeto de trabalho é um ser humano.

Segundo Tardif (2005, p.43) “lidando com seres humanos, os docentes se confrontam com a irredutibilidade do indivíduo em relação às regras gerais, aos esquemas globais, às rotinas coletivas. Trata-se de um trabalho cujo produto ou objeto sempre escapa, em diversos aspectos, à ação do trabalhador (...)”. Importa-nos destacar as diferentes tarefas as quais o professor tem que cumprir em suas atividades, não só referentes ao espaço da sala de aula, mas também em relação à organização escolar, aos pares, aos alunos. A escola apresenta-se como uma organização influenciada pelo capital cultural, econômico e social, crenças, valores, etnias e identidades diferentes, de seus diversos agentes, inclusive os professores, ou seja, “uma organização aberta, de

fronteiras porosas, permeáveis a influências múltiplas” (Tardif, 2005); rejeitando assim caminhos exclusivamente prescritos e formais. Levando em conta que o trabalho docente abriga em suas atividades cotidianas aspectos formais e informais, apresentando-se como um trabalho flexível, mas codificado; controlado, mas com uma certa autonomia, a que Tardif (2005) chama de trabalho heterogêneo, por permitir a “convivência” de aspectos contraditórios e diversos.

Objetivamos *observar*, *descrever* e *analisar* a atividade docente realizada em uma escola prisional a fim de perceber as **exigências reais das tarefas** em busca do cumprimento dos objetivos da educação no cárcere, **as condições de trabalho** que levam esses profissionais a promoverem regulações em sua atividade, a fim de “driblarem” as variabilidades do meio, inclusive investindo o que são como pessoa e as **interações**, em sala de aula, com seu o aluno, sujeito privado de liberdade; interações marcadas pela heterogeneidade do grupo, pois oriundos que são de comunidades diferentes, de cidades diferentes, com marcas pessoais distintas, saberes e conhecimentos nem sempre valorizados, com sua auto-estima em baixa, entre outros fatores que exigem do profissional de ensino ir além do domínio dos saberes curriculares. Exige dos docentes afeto, doação, saberes diversos, humildade, aceitação do outro. Fatores esses nem sempre apontados nas prescrições e na racionalidade do trabalho em uma organização escolar, mas que fazem parte do repertório docente construído ao longo de sua trajetória, de sua socialização, de sua história como pessoa.

Pretende-se ao final da pesquisa, como proposta da metodologia escolhida, levar os dados e a respectiva análise desses ao grupo de participantes para que, após a discussão dos resultados, esses dados sirvam de referência na elaboração dos novos planos de ação da escola, como acordado entre pesquisadora e equipe pedagógica.