

O trabalho do professor. Entre o prescrito e o real, o gênero profissional

Maria Cecília Souza-e-Silva*

RESUMEN

Estamos ante una paradoja: el trabajo que más se estudia es el de la enseñanza, sin embargo no sabemos nada sobre la enseñanza como trabajo. De otra parte, los estudios que relacionan Ciencias del Lenguaje con Ciencias del Trabajo resultan productivos en análisis e intervenciones vueltas hacia distintas actividades profesionales, pero no hacia la docencia. Nos proponemos centrar la discusión en algunos puntos que en la actualidad contribuyen a la emergencia de un nuevo objeto de investigación: el trabajo del profesor.

Palabras clave: *enseñanza como trabajo; ciencias del lenguaje/ciencias del trabajo; el trabajo del profesor.*

ABSTRACT

We face a paradox: teaching is a piece of work most of the studies are devoted to, but we know almost nothing about teaching as work. On the other hand, in the studies which connect language sciences with labor, sciences have revealed to be very productive in their analyses and manifestations involving different professional activities, but not teaching. I intend here to present some points which are contributing to the emergence of a new object of research: the teacher's work.

Key words: *teaching as work; language sciences/work sciences; teacher's work.*

0. Estamos em face de um paradoxo: o ensino é o trabalho mais estudado, mas não sabemos quase nada sobre o ensino como trabalho. Isto porque tais estudos foram desenvolvidos fora dos quadros e das tradições de pesquisa da análise do trabalho. Por outro lado, as ciências

* Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Correo electrónico: <cecilinh@uol.com.br>.

do trabalho, como a ergonomia da atividade e a psicologia do trabalho, têm desenvolvido pesquisas voltadas para diferentes atividades profissionais, mas não para a atividade docente. Finalmente, os estudos que relacionam ciências da linguagem e ciências do trabalho, embora produtivos, não deram o passo suplementar, o de estudar o trabalho do professor.¹ Proponho-me aqui a fornecer alguns pontos que vêm contribuindo para a emergência deste novo objeto de pesquisa: o trabalho do professor.

1. As preocupações com a pesquisa sobre o ensino podem ser situadas em três períodos, correspondentes a três modelos teóricos: os estudos do processo-produto, o paradigma do pensamento dos professores e a abordagem ecológica dos processos interativos (Saujat, 2002).²

O *paradigma processo-produto* é o quadro de referência de inúmeros trabalhos de pesquisa que tentam avaliar a eficácia do ensino, estudando as relações entre o comportamento, isto é, as práticas dos professores em sala de aula (processo) e a aprendizagem/desempenho dos alunos (produto). Tais pesquisas, além da preocupação em desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, visavam também à sua melhoria e permitiram vários avanços: deram relevância ao ensino como objeto de estudo, constituíram um vasto *corpus* de conhecimentos com base em resultados de grande fiabilidade e evidenciaram o papel da formação na obtenção dos comportamentos *desejáveis* dos professores. Em seu conjunto, no entanto, baseiam-se em análises multivariadas, cujas variáveis, definidas *a priori* e de modo macroscópico, não permitem *filtrar* a realidade cotidiana da ação do professor em sala de aula.

O *paradigma do pensamento dos professores* alimentou-se tanto da abordagem cognitivista — dando origem a dois eixos: *os julgamentos do professor/lo processo de decisão* e a *maestria no ensino* — quanto da abordagem etnográfica, que também possibilitou a emergência de dois outros eixos: *as histórias pessoais da experiência* e a *reflexão-em-ação/lo professor reflexivo*.

¹ Exceção feita aos grupos Ergape, Alter e Atelier. A equipe interdisciplinar Ergape (Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation) desenvolve seus trabalhos na Université de Provence. O grupo de pesquisa Atelier é formado por pesquisadores brasileiros vinculados a diferentes universidades, interessados pelo binômio linguagem e trabalho. O grupo Alter, também interessado por esse binômio, centra suas pesquisas no trabalho educacional.

² O rápido panorama dos três paradigmas está baseado na apresentação do estado da arte traçado por Saujat (2002).

No âmbito da abordagem cognitivista, os trabalhos desenvolvidos pelo eixo *os julgamentos do professor/lo processo de decisão* concebem o ato de ensino como resultado de uma decisão consciente ou inconsciente dos professores, tomada após um tratamento complexo da informação disponível. Esses estudos que se destacam pela preocupação com a modelização, têm o mérito de haver rompido com as pesquisas do tipo *processo-produto*, mas também revelam consideráveis dificuldades metodológicas, como o problema do valor das verbalizações para o acesso às cognições dos professores. Seus trabalhos consideram os julgamentos a chave do processo de decisão do professor, mas não os estudam tais, conferindo-lhes, freqüentemente, um estatuto de caixa-preta.

As pesquisas desenvolvidas no âmbito da chamada *maestria no ensino* centraram-se no estudo do pensamento dos professores novatos e experientes e desenvolveram métodos de pesquisa para permitir a identificação e a descrição do tratamento da informação específica dos professores experientes, em oposição ao dos novatos. Trata-se, porém, de experiências desencarnadas porque ficam mais preocupadas com o tratamento da informação desenvolvido pelos professores do que com as dificuldades que estes se esforçam em vencer, quando buscam construir a significação de seus atos.

Como reação a essa busca de eficácia foram desenvolvidos trabalhos que favoreceram a emergência da segunda fonte do *paradigma do pensamento* dos professores, a abordagem etnográfica, a qual também se desdobra em duas vertentes. A primeira, *histórias pessoais da experiência*, apóia-se em estudos de caso, recorre a métodos qualitativos, situa-se no prolongamento da pesquisa de campo e apóia-se na colaboração narrativa com o pesquisador para ressaltar o fato de que o conhecimento dos professores vai além do que eles podem dizer sobre esse conhecimento. Seu foco está na singularidade da experiência profissional.

A segunda vertente, *reflexão-em-ação e o professor-reflexivo*, que sofreu a influência da escola de pesquisa social de Frankfurt e de Habermas (noção de *autodeterminação reflexiva e contextualizada*), baseia-se em uma abordagem empírica que caracteriza o pensamento profissional como uma *reflexão no curso da ação*, reflexão que incide sobre essa ação e sobre a conduta em um determinado contexto. Esse saber não se formula, mas encontra-se incorporado e é a fonte da eficiência da

atividade profissional, que pode ser representada como um diálogo dos profissionais com os problemas das situações com que se defrontam. A experiência profissional é assimilada à experimentação, entendida como uma forma de confrontação com o real que se produz no contínuo de um curso de ação situada. Cada uma das experiências realizadas em prol dessa confrontação alimentaria a dinâmica de uma reflexão na ação, articulada a uma reflexão sobre a ação conduzida *a posteriori*, fonte de novos conhecimentos para o profissional. O conceito de *professor reflexivo*, que tinha no início um caráter descritivo, tornou-se pouco a pouco mais normativo, começando a orientar os programas de formação.

O terceiro paradigma, a *abordagem ecológica dos processos interativos*, vê a complexidade da tarefa do professor a partir de uma categorização, relacionada aos acontecimentos de sala de aula e que apresentam as seguintes características: são *múltiplos e simultâneos*; *imediatos e rápidos*; *imprevisíveis e visíveis* (isto é, públicos); e desenvolvem-se em uma trama temporal, que remete a uma *historicidade* referente tanto às regras de funcionamento e de gestão do grupo como aos conteúdos ensinados.

Esse paradigma, à semelhança do anterior, pode ser observado a partir de dois eixos. O primeiro, o modelo dos processos interativos contextualizados, permite definir o ensino como *um processo interativo, interpessoal, intencional, finalizado pela aprendizagem dos alunos*. Requer uma cultura profissional baseada em critérios que permitem descrever os *estilos pedagógicos*, em três dimensões interdependentes: o *estilo pessoal*, o *estilo relacional interacional* e o *estilo didático*. Tais trabalhos constituíram-se em um avanço importante no esforço de se considerar o modo como cada professor, em uma cultura profissional partilhada, tenta resolver, de modo mais ou menos singular, os problemas que encontra na sala de aula.

O segundo eixo, *o estudo das práticas em contexto*, tem por preocupação central compreender melhor as práticas efetivas, no âmbito de um modelo para o qual a prática se atualiza nas interações em contexto, nas quais se desenvolvem processos organizadores. Sobressai desses trabalhos a idéia de que a variabilidade das práticas de um mesmo professor é inerente a essa prática e, portanto, deve ser estudada por si mesma. A fim de integrar nessa prática, as dimensões histórica e temporal, prefere-se falar de *prática em contexto* e não de *prática situada*.

Essa opção permite conferir bastante importância à história profissional do professor, constituído de representações, e também de projeções para o futuro, daquilo para o que ele tende, do que deseja ser profissionalmente para si mesmo e para os outros.

Esse rápido panorama permitiu-nos constatar que o ensino é um objeto de pesquisa inscrito em uma longa tradição inspiradora de inúmeros trabalhos. Como lembra Saujat (2004), as escolhas teóricas, epistemológicas e metodológicas levaram as sucessivas pesquisas a considerar o professor sob múltiplas figuras: como professor eficaz nos primeiros estudos processo-produto; como ator racional; depois, como sujeito cognitivo portador de representações; em seguida, como sujeito singular considerado no fluxo de um vivido subjetivo; reaparecendo, recentemente, sob os traços de um professor reflexivo. Dessa visão geral, conservaremos a preocupação recente, porém cada vez mais afirmada, de privilegiar o pólo do professor.

2. As preocupações com a análise do trabalho do ponto de vista da ergonomia da atividade³ e da psicologia do trabalho datam de meados do século passado e nos remetem a Ombredane e Faverge, psicólogos do trabalho, cuja obra publicada, na França, em 1955, deu origem formalmente à análise do trabalho.⁴ Os dois autores contribuíram para alargar o campo dessas disciplinas, deixando de centrá-la na avaliação de atitudes e ancorando-a no princípio segundo o qual, se se quer compreender o trabalho, é preciso observá-lo onde ele se desenvolve, é preciso interrogar os operadores sobre o que há a fazer e como eles o fazem. Suas pesquisas foram seguidas de perto por Wisner, médico do trabalho, que traça caminho análogo, ao tirar a fisiologia do trabalho dos laboratórios, onde

³ Na fase inicial dos estudos ergonômicos, a noção de *atividade* era entendida como realização por oposição à *tarefa*, compreendida como prescrição de objetivos e procedimentos.

⁴ Recuperando rapidamente o percurso histórico dessa disciplina, 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. Simultaneamente, na França, apareceram pesquisas direcionadas para a observação do trabalho humano, entre elas a de Pacaud, 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 Pacaud, começou a ser desenvolvida, formalmente, na França na década de 1950.

ela estava fechada, e fazê-la penetrar nas fábricas. Atribui-se, assim, um sentido novo à noção de *atividade de trabalho*, situando-a em suas relações com o funcionamento técnico, social e econômico da empresa (Guérin *et al.*, 1991).

A especificidade do ponto de vista ergonômico está relacionada ao questionamento da noção de *trabalho*, formalizada no início do século XX por Taylor, responsável pela elaboração de um conjunto de princípios, conhecido como Organização Científica do Trabalho. Um dos efeitos desse movimento, concebido como doutrina, foi a separação entre o *trabalho prescrito* e o *trabalho efetivo*. Cria-se, a partir de então, um duplo ponto de vista: o da organização do trabalho que reduz o conhecimento da atividade de trabalho àquilo que ela julga necessário para a organização dessa atividade e o dos próprios trabalhadores, atores sociais que desenvolvem suas atividades. Essa lógica de concepção, que reduz o esforço do operador⁵ a um automatismo que exclui a inteligência e a iniciativa e ignora a especificidade de funcionamento das diferentes atividades, conduziu a impasses custosos para os trabalhadores e para a produção.

Faltava um elo unificador entre eles. Daí a emergência de um movimento promovido pela ergonomia da atividade e destinado a reconhecer o ponto de vista da atividade efetiva do trabalho. Passa-se, então, a considerar a variabilidade do trabalho dos indivíduos e das situações nas quais eles trabalham, anulando assim a ilusão subjacente a uma concepção generalizante de trabalho, pensada em termos de “um homem que, na realidade, não existe”, nas palavras de Wisner (1955). Esse mesmo movimento fez emergir a atividade dos indivíduos e do coletivo permitindo perceber o que há “a fazer”, o prescrito, e como os trabalhadores o “fazem”, o real. Firmou-se um novo paradigma que tornou visíveis as lacunas da concepção clássica, herdada do taylorismo, que considera o trabalho como um sistema predeterminado, configurado em função de um programa a executar. Esse novo paradigma mostrou que as situações de trabalho não podem ser concebidas sob a dependência de uma visão estrita, rígida, referente ao modo de realizar as tarefas, visão

⁵ Estamos designando por *trabalhador* e/ou *ator social* e/ou *operador* toda pessoa que exerce uma atividade profissional, qualquer que seja sua característica (ofício, classificação, sexo, e outros).

essa que —ao contrário do que se supunha— volta-se contra a eficácia do sistema, a saúde e a integridade física do trabalhador.

A abordagem ergonômica considera que a ação é simultaneamente uma resposta às prescrições, mas também uma questão a elas endereçada; portanto, o ato de trabalhar consiste não apenas em operacionalizar as prescrições, mas também em colocá-las à prova e delas reapropriar-se para a experiência individual e coletiva. O amálgama prescrições/realizações participa plenamente da constituição de qualquer atividade e de sua evolução. Se as prescrições estão na origem das atividades, as atividades delas se afastam porque a realização efetiva visa a uma eficácia particular em contexto, a um trabalho de reelaboração daquilo que é preciso fazer, daquilo que há a fazer em determinada situação.

As pesquisas, intervenções advindas da ergonomia da atividade, vêm acumulando um vasto corpo de conhecimento, principalmente na França,⁶ mas também no Brasil.⁷ Essas aquisições decorrem de pesquisas, intervenções, análises realizadas em fábricas, indústrias, hospitais, empresas, mas não no domínio da educação. Resta, então, refletir sobre o aporte desse ponto de vista ao conhecimento do trabalho do professor.

Voltemos ao panorama geral sobre as pesquisas no ensino as quais têm começado a privilegiar o pólo do professor. Pistas interessantes têm sido abertas, seja em relação aos seus diferentes papéis como suporte, mediador, regulador da atividade cognitiva do aluno, seja via reativação de questionamentos sobre a interação professor-aluno. Tais pesquisas, apesar de sua produtividade, não levam em conta, de modo mais formalizado, o papel das prescrições, isto é, dos aspectos institucionais e normativos, quer formais ou informais, que regem o trabalho do docente no seu dia-a-dia. Abandonam, assim, o que Amigues (2002) denomina *abordagem descendente* das prescrições que diz o que o coletivo de trabalho deve ou deveria fazer. Essa ruptura com os aspectos institucionais e normativos manifesta-se também na ausência do papel das prescrições na análise dos processos de planejamento e deliberação. O *prescrito*, o papel do professor na organização e a gestão do trabalho

⁶ Veja-se, por exemplo, obra organizada por Daniellou (1996), na qual diferentes autores debatem questões ligadas aos estudos ergonômicos.

⁷ Ferreira e Donatelli (2001).

dos alunos, é, geralmente, deixado em suspenso, enquanto o *realizado*, as atividades dos alunos —as estratégias que eles desenvolvem, o que eles retêm, os diferentes modos de interação entre os pares— é considerado independentemente das prescrições às quais são submetidos e, conseqüentemente, àquelas que concernem aos próprios alunos.⁸ No entanto, o trabalho do professor consiste, a partir das prescrições que lhe são feitas, em organizar as condições de estudo dos alunos. No âmbito de uma organização escolar, esse trabalho é objeto de uma reelaboração constante por parte dos professores, segundo as tarefas que lhes são prescritas e as que eles prescrevem aos alunos, levando em conta o nível de escolaridade, o contexto socioeconômico em que estão inseridos, e outros. A abordagem ergonômica do trabalho voltada para o ensino está ainda pouco desenvolvida no meio educacional, mesmo na França, onde despontam os trabalhos desenvolvidos pela equipe Ergape; no Brasil, começa-se um movimento nesse sentido, por meio de pesquisas desenvolvidas pelos grupos Alter e Atelier.

Como nas demais profissões, o trabalho do professor consiste em utilizar procedimentos concebidos por outros, advindos de uma cascata hierárquica, desde o nível nacional, com a Lei de Diretrizes e Bases, passando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN,⁹ os quais são retomados/repensados no âmbito de cada estabelecimento escolar e dos coletivos de trabalho. As atividades do professor se realizam, portanto, a partir de prescrições e de *espaços* já organizados: constituídos pelas salas de aula, pelas atividades a serem aí desenvolvidas, pelo tempo a elas dedicado, pela adoção ou não de determinados livros didáticos. Tais prescrições —às vezes muito coercitivas, outras extremamente vagas, por vezes contraditórias, e não definidas pelo próprio professor, mas impostas por uma organização, que pode ser *oficial*, e advir, por exemplo, do projeto do estabelecimento escolar, ou *oficiosa*, mas igualmente efetiva, como os *conselhos de classe*— não podem ser ignoradas se se quer compreender o que é possível fazer, o que é autorizado, tolerado ou proibido. A dificuldade com a qual se depara o professor em situação

⁸ As reflexões referentes ao trabalho do professor estão baseadas em Amigues (2002).

⁹ Essa lei, revista e reformulada em 1996, define os deveres dos vários níveis de governo em relação ao ensino. Os PCN são referenciais, decorrentes dessa lei, para a renovação e reelaboração da proposta curricular do ensino fundamental e médio.

não concerne apenas à natureza das prescrições, mas também ao seu modo de circulação no âmbito dos diferentes estabelecimentos escolares, cujas formas de organização do trabalho são extremamente variadas e cujos *efeitos* são constatados sem que seus mecanismos subjacentes sejam explicitados e explicados, lacuna que uma análise ergonômica do trabalho pode preencher. Para a análise do trabalho, a organização escolar (assim como a aprendizagem dos alunos e as prescrições), não podem estar separadas das atividades do professor. Entre as prescrições e os alunos existe um trabalho de reorganização das tarefas e dos meios pelos coletivos de trabalho.

A mobilização do coletivo dos professores não é somente uma resposta a uma injunção administrativa, trabalhar em equipe, mas é, sobretudo, uma iniciativa conjunta, mobilizada de modo a dar uma resposta comum às prescrições. Esse coletivo de trabalho produz *regras de funcionamento*, tais como a operacionalização dos objetivos esperados, a discussão do conteúdo das aulas, a avaliação das competências, e outros. “O trabalho não é somente organizado pelos consultores e as direções. Ele é reorganizado por aquele(a)(s) que o faz(em) e essa organização coletiva comporta prescrições indispensáveis à realização do trabalho real” (Clot, 2000: 9).

A organização do trabalho efetuada pelos professores é, assim, uma resposta às prescrições. É também uma atividade dirigida sobretudo aos alunos, mas extensiva também a suas famílias e à sociedade. Entre as prescrições e as realizações em sala de aula, o coletivo dos professores exerce (mais freqüentemente do que se pensa) um papel decisivo, que pode variar segundo seu caráter mais ou menos estruturado, oficial ou oficioso, permanente ou ocasional. Cruzamento entre o prescrito e o realizado, os coletivos do trabalho constituem também o suporte a investimentos subjetivos constantes para responder àquilo que as prescrições não dizem e também para fazer o melhor em uma zona de incerteza; esse engajamento pessoal é tanto mais forte quanto mais ele for sustentado por um coletivo de trabalho.

As prescrições *impessoais* às quais estão sujeitos os professores são por eles personalizadas e transmitidas aos alunos. Concebidas a partir das próprias expectativas, o modo como tais prescrições, que constituem a

tarefa esperada, são apresentadas aos alunos e o modo como eles as interpretam interferem nas interações em sala de aula.

De maneira geral, pensa-se que a tarefa prescrita aos alunos desencadeia instantaneamente o engajamento de cada um deles na tarefa. Mas, mesmo quando a realização da tarefa se dá individualmente, é necessário um tempo coletivo para a definição do que *deve ser feito*, sobretudo se a tarefa é nova ou se ela supõe novos conhecimentos. Não se trata, no entanto, apenas de completar, via instruções orais, um enunciado escrito, ou de explicá-lo *com outras palavras*, a fim de facilitar a melhor compreensão desse enunciado. O diálogo que se instaura entre professor e alunos refere-se ao sentido do trabalho a fazer, o qual sempre marca uma transição entre aquilo que os alunos fizeram precedentemente e o que farão posteriormente. A prescrição da tarefa pelos professores dá origem a uma atividade coletiva professor/alunos, cujo objeto é a *regulação* do processo de realização. No entanto, o tempo dedicado a essa transferência de iniciativa varia de acordo com o caráter inovador da tarefa, o nível de escolaridade e o grau de conhecimento dos alunos e a singularidade de cada um deles.

Nessa perspectiva, a ação do professor não se restringe ao contexto e às interações, ela se inscreve em uma história didática da classe e participa da manutenção da evolução dessa história. Os ajustamentos necessários se apóiam sobre o *capital* acumulado até o momento pela classe, assim como sobre a projeção desse capital em um futuro próximo ou distante. Faz parte dessa história o conjunto de conhecimentos adquiridos pelos alunos e suas experiências sobre o modo de trabalhar e de interagir com o saber, com os colegas e com o professor. A atividade desempenhada a cada dia em sala de aula depende das atividades já realizadas e daquelas exigidas futuramente. O modo de fazer próprio ao meio-classe, instaurado progressivamente no tempo, dá sentido ao trabalho a ser realizado e permite enfrentar os imprevistos e riscos eventuais. A ergonomia da atividade insiste sobre a necessidade de situar a questão da interação na história do meio-classe e no eixo temporal passado-presente que a sustenta. As observações das situações isoladas, por mais finas que sejam, não podem dar conta da atividade da classe e de seu desenvolvimento. O que o professor realiza em situação não é apenas um plano de ação adaptável às circunstâncias, mas é também um *ato de concepção em situação*,

preparatório da sessão seguinte. Realizar uma tarefa não consiste apenas em atingir os objetivos propostos, mas implica também a realização de um projeto, de uma intenção a partilhar com os alunos; portanto, o meio, o grupo e o desenvolvimento da atividade são indissociáveis. Para a ergonomia da atividade, a questão não consiste apenas em saber como um professor faz para gerenciar as interações sociais em sala de aula, mas como ele faz para organizar um meio de trabalho que mobiliza um grupo/classe de modo a realizar coletivamente uma tarefa. O resultado dessa ação coletiva se inscreve na história da classe: passado e futuro. Definir, assim, o trabalho do professor em classe estabelece o contorno do exercício da profissão e suas dificuldades e sublinha também a não coincidência entre o tempo de ensino e o tempo da aprendizagem.

3. O interesse de alguns lingüistas pela análise do trabalho e a preocupação de profissionais pertencentes às ciências do trabalho pelas práticas languageiras, embora recente, já conta com várias referências de base sobre o assunto, sobretudo na França, mas também no Brasil. Artigos, dissertações, teses e livros têm divulgado pesquisas desenvolvidas em diferentes setores, como a indústria automobilística, a petroquímica, o setor agroalimentar, os hospitais, os *call centers*, as empresas de companhia aérea,¹⁰ e outros, mas, apesar da profundidade dessas investigações, a preocupação com a escola e com o ensino como trabalho é recente (Amígues, 2002; Machado, 2004).

Lembremos que desde a crise do modelo taylorista, as transformações dos modos de produção, dos modos de gestão dos assalariados, do conteúdo mesmo do trabalho e também das inovações tecnológicas modificaram profundamente as práticas languageiras (Zarrifian, 1996; Boutet, 1998): a leitura e a escrita que, na organização científica do trabalho, estavam reservadas aos dirigentes e aos conceptores do trabalho, se difundiram e se generalizaram ao conjunto dos assalariados e das profissões. Esse movimento, associado ao grande desenvolvimento

¹⁰ Entre os livros, podemos citar: *Paroles au Travail* (Boutet, 1995), *Le monde du travail* (Kergoat, Jacot e Linhart, 1998), *Linguagem e Trabalho* (Duarte e Feitosa, 1998), *Espaces de Travail, Espaces de Parole* (J. Richard-Zappella, 1999), *Langage et Travail-communication, cognition, action* (Borzeix e Frankael, 2001), *Linguagem e Trabalho-construção de objetos de análise no Brasil e na França* (Souza e Silva e Faïta, 2002) e *O ensino como trabalho-uma abordagem discursiva* (Machado, 2004).

tecnológico, vem gerando uma obrigação de letramento inclusive para os ofícios menos qualificados; hoje em dia já não se liga um trem a outro por meio das mãos do operador, mas pela leitura dos gráficos na tela do computador.

Todas essas mudanças endereçam questionamentos à escola e ao trabalho. Como aceder a esse trabalho e como estudá-lo do ponto de vista discursivo? Uma pista encontra-se na distinção conceitual operada pela clínica da atividade¹¹ para melhor compreensão do trabalho (Clot, 1998) e na introdução da noção de *dialogismo* e de *gênero de discurso* no campo da análise do trabalho (Faïta, 1997; Clot e Faïta, 2000).

Explicuem-nos: apesar da produtividade da distinção tradicional entre tarefa prescrita e atividade realizada, é preciso ir além: a atividade realizada e o real da atividade não se recobrem, o realizado não tem o monopólio do real. Aquilo que se faz e que se pode considerar como atividade realizada é apenas a atualização de uma das atividades possíveis. Nessa situação, a atividade que venceu é governada pelo conflito entre atividades rivais eliminadas que poderiam realizar a mesma atividade. O real da atividade tem vários destinos possíveis os quais nenhuma das realizações particulares pode resumir (Clot *et al.*, 2001). As atividades suspensas, contrariadas ou impedidas, as contra-atividades devem ser admitidas na análise. Analisar o trabalho implica, então, encontrar o *real* sob o realizado, isto é, as escolhas, as decisões que precedem a tarefa, o que poderia ter sido feito de outro modo, mas não o foi; os acordos estabelecidos entre os interlocutores reais ou potenciais; no caso do professor, as instituições, os estabelecimentos, os coletivos do próprio trabalho, os alunos e, ainda, por extensão, as famílias, a sociedade.

Inseridos, portanto, nesse movimento de análise do trabalho pela revalorização da compreensão da atividade,¹² Faïta (1997) e Clot e Faïta

¹¹ Equipe de pesquisa, vinculada ao laboratório de psicologia do trabalho e da ação do Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), que há alguns anos desenvolve o método da autoconfrontação.

¹² Não podemos deixar de mencionar aqui a grande contribuição de Schwartz (1997) para a conceptualização de *trabalho* e para a reflexão sobre o método da autoconfrontação, coerente com a definição de *atividade de trabalho* como debate entre normas antecedentes e renormalização.

(2000) desenvolvem o método da autoconfrontação,¹³ um procedimento metodológico que avança na compreensão da complexidade do encontro entre atividade e discurso.¹⁴ Aqui a introdução da noção de *gênero de discurso* no campo da análise do trabalho é fundamental.

Do mesmo modo que os *gêneros de discurso* constituem uma economia porque eles fixam em um determinado meio o regime social de funcionamento da língua, existem formas prescritivas que os trabalhadores se impõem para poder agir e que funcionam simultaneamente como coerção e recurso. Se fosse necessário criar a cada vez na ação cada uma das atividades, o trabalho seria impossível. O gênero da atividade, tomado neste artigo como equivalente a *gênero profissional*,¹⁵ fundamenta-se em um princípio de economia da ação; ele é, de algum modo, a parte subentendida da atividade, aquilo que os trabalhadores de um dado meio conhecem, esperam, reconhecem, apreciam; o que lhes é comum e o que os reúne sob condições reais de vida; o que eles sabem dever fazer sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta.

A estabilidade do gênero profissional, à semelhança do gênero discursivo, é transitória: o gênero fornece aos trabalhadores as expectativas, os pressupostos, os macetes do ofício, que são por eles ajustados por meio do que os autores designam como a personalização dos gêneros profissionais, o *estilo profissional*, uma metamorfose do gênero durante a ação. Há, portanto, uma interioridade recíproca dos estilos e dos gêneros profissionais.

Se considerarmos que, de um ponto de vista empírico, a noção de *práticas languageiras* remete ao princípio de que toda atividade de linguagem está em interação permanente com as situações sociais no interior das quais ela é produzida, justifica-se a adoção nas pesquisas do procedimento de autoconfrontação, cujo princípio é fazer da atividade passada do trabalhador o objeto especial de sua atividade presente, isto é, organizar o diálogo entre atividades pertencentes a esferas disjuntas.

¹³ Esse método, proposto pela primeira vez por Faïta (1997), tendo sido utilizado pelas equipes APST, Clinique de l'Activité, e Ergape.

¹⁴ Sobre este assunto, consulte-se Vieira (2003).

¹⁵ Para uma distinção mais fina, consultar Clot e Faïta (2000), nos quais nos baseamos para apresentar a síntese no que se refere a este assunto.

Mas “[...] essa análise só pode ser realizada com a condição expressa de que o lingüista se interesse por tais diálogos não só como objeto mas como recurso principal dessa abordagem metodológica”.¹⁶ Essa postura implica criar um *espaço-tempo* diferente por meio do método das *autoconfrontações*, a fim de que o movimento dialógico se desenvolva, os implícitos possam ser melhor explicitados, o não-dito possa ser dito, as coerções sociais, técnicas, hierárquicas tenham sua incidência atenuada, porque, evidentemente, nunca cessam, e cada ator, locutor possa ultrapassar os limites das normas e das regras que lhe são impostas ou que ele próprio se impõe.¹⁷

Esse método, que utiliza a imagem como suporte das observações, pode ser descrito em quatro fases: constituição do grupo de análise, autoconfrontação simples, autoconfrontação cruzada e extensão do trabalho de análise ao coletivo profissional. Começa-se pela observação das situações dos meios profissionais, a fim de produzir concepções partilhadas entre os pesquisadores e os trabalhadores. O coletivo de trabalho está, então, em condições de escolher o grupo ou os pares que lhe parecem mais representativos para participar do trabalho de co-análise e determinar as seqüências de atividades a serem filmadas.¹⁸

Na fase da autoconfrontação simples, são registradas em vídeo as seqüências de atividades de cada dupla ou membro do grupo e os comentários que o sujeito, confrontado às imagens de sua própria atividade, faz na presença do pesquisador (autoconfrontação simples: sujeito/pesquisador/imagens). À atividade do trabalhador que, vendo-se na tela, diz aquilo que ele faz ou que ele teria ou não podido fazer, corresponde a atividade do pesquisador que pontua, via controle remoto, o discurso do trabalhador e procura também indicar-lhe que a minúcia da observação da atividade realizada é um recurso de acesso à atividade real. Este acesso é possível, pois a atividade do pesquisador se opõe à do trabalhador, cuja palavra é voltada não somente para o objeto (situação

¹⁶ Palavras de Faïta em conferência apresentada no Seminário de Pesquisa 2002, do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de Lingüística, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, de 30 de setembro a 2 de outubro.

¹⁷ Idem.

¹⁸ É importante filmar os membros do grupo em situações semelhantes, a fim de possibilitar as comparações entre os pares, características da terceira fase.

visível), mas também para a atividade do pesquisador. A hipótese subjacente é a de que o objeto dos comentários do trabalhador consiste na maior ou menor distância entre ele próprio e o gênero profissional.

A fase da autoconfrontação cruzada reúne dois trabalhadores e o pesquisador. As seqüências que foram objeto da autoconfrontação simples são selecionadas e apresentadas a cada um dos atores sociais que participam da fase anterior e estes tecem comentários, agora sobre a atividade filmada do colega (dois trabalhadores/pesquisador/imagem do colega). São comuns as controvérsias profissionais sobre os estilos das ações de cada um dos participantes. Diferenças de estilo vistas em relação às formas genéricas próprias àquele grupo profissional. A intervenção do pesquisador, por meio do controle remoto, permite alternar períodos de diálogo, momentos nos quais os trabalhadores falam dos estilos de suas ações a partir dos gêneros, e períodos nos quais sua atenção se volta para a atividade filmada, momentos em que os sujeitos vêem os gêneros a partir dos estilos de suas ações.

Finalmente, a última fase consiste na apresentação da montagem dos filmes ao coletivo do trabalho. Estabelece-se, então, um ciclo entre o que os trabalhadores fazem, aquilo que eles dizem sobre o que eles fazem e o que eles fazem daquilo que eles mesmos dizem. Os pesquisadores procuram refratar a atividade dos membros do coletivo para criar uma espécie de desprendimento do gênero no qual essa atividade se realiza habitualmente, a fim de torná-la visível. “Se o estilo é uma reavaliação e um retoque dos gêneros na ação e para a ação, a análise do trabalho favorece, então, a elaboração estilística para revitalizar o gênero”.¹⁹

Esse método que está sendo utilizado pela clínica da atividade para analisar o trabalho em geral fornece subsídios para que possamos adaptá-lo ao nosso contexto e às nossas necessidades como fonte de reflexão sobre as práticas dos professores, seus conhecimentos e relações com as escolhas pedagógicas. No processo de análise de situação de trabalho em que se cruzam e se confrontam os diálogos de diferentes esferas é possível perceber as coerções e as especificidades do trabalho do professor, buscar características de sua posição em uma instituição, identificar os meios aos quais ele recorre para organizar seu projeto de ensino e o lugar que

¹⁹ Clot *et al.* (2001).

deixa para o aluno na realização desse projeto. Essa abordagem permite explicitar aspectos do trabalho deixados na sombra pela maioria das pesquisas voltadas para o ensino. Longe de ser resíduos, tais aspectos constituem o próprio cerne do ofício do professor, que só pode aparecer quando se avança na compreensão da complexidade do encontro entre atividade e discurso.

BIBLIOGRAFIA

- AMIGUES, R. "L'enseignement comme travail". En *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interactions*, compilado por P. Bressoux, 243-262. Note de synthèse pour Cognitique: Programme École et Sciences Cognitives, 2002.
- BORZEIX, A., y B. Frankael. *Langage et Travail: communication, cognition, action*. París: CNRS Éditions, 2001.
- BOUTET, J. "Quand le travail rationalise le langage". En *Le monde du travail*, coordinado por J. Kergoat, H. Jacot y D. Linhart, 153-164. París: Éditions La Découverte, 1998.
- . *Paroles au travail*. París: L'Harmattan, 1995.
- CLOT, Y. "La fonction psychologique du travail". En *Approches du collectif*, compilado por H. Bencheikroum y A. Weuil-Fassina. Toulouse: Octarès, 2000.
- . "Le méthode du sosie: clinique et langage". *Le travail sans l'homme: pour une psychologie en milieux de travail et de vie*. París: Éditions La Découvert, 1998.
- CLOT, Y., y D. Faïta. "Genre et style en analyse du travail". *Travailler*, núm. 4 (2000): 7-42.
- CLOT, Y. et al. "Entretiens en autoconfrontation croisée: un méthode en clinique de l'activité". *Éducation Permanente*, núm. 146 (2001): 17-25.
- DANIELLOU, F. *L'ergonomie en quête de ses principes: débats épistemologiques*. Toulouse: Octarès, 1996.
- DUARTE, E., y V. Feitosa. *Linguagem e trabalho*. Río de Janeiro: Lucerna, 1998.
- FAÏTA, D. "La conduite du TGV: exercices de styles". *Champs Visuels*, núm. 6 (1997): 75-86.
- FERREIRA, L. L., y S. Donatelli. "Ergonomia: o que se há para se ler em português". *Revista Ação Ergonômica* 1, núm. 2 (2001).
- GUÉRIN, François et al. *Comprendre le travail pour le transformer. La pratique de l'ergonomie*. París: ANACT, 1991.
- KERGOAT, J.; H. Jacot; y D. Linhart. *Le monde du travail*. París: Éditions La Découverte, 1998.
- MACHADO, A. R. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Porto Alegre: Eduel, 2004.
- RICHARD-ZAPPELLA, J. *Espaces de travail, espaces de parole*. Collection Dialang-CNRS. Rouen: Publications de l'Université de Rouen, 1999.
- SAUJAT, R. "O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama". En *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*, coordinado por A. R. Machado, 3-34. Porto Alegre: Eduel, 2004.
- . "Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle: une approche clinique du travail du professeur". Tesis de doctorado. Aix-en-Provence: Université de Provence em Sciences de l'Éducation, 2002.
- SCHWARTZ, Y. *Reconnaitances du travail. Pour une approche ergologique*. París: Presses Universitaires de France, 1997.
- SOUZA e SILVA, M. C. P. "O ensino como trabalho". En *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*, coordinado por A. R. Machado. Porto Alegre: Eduel, 2004.
- OUZA e SILVA, M. C. P., y D. Faïta, *Linguagem e Trabalho—construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.
- VIEIRA, M. "Autoconfrontação em clínica da atividade: metodologias de análise dialógica de situações de trabalho". *Intercâmbio* 12 (2003): 259-271.
- WISNER, A. *Réflexions sur l'ergonomie*. Toulouse: Octarès, 1955.
- ZARRIFIAN, P. *Travail et Communication*. París: Presses Universitaires de France, 1996.