

A precarização na sala de aula: reflexões sobre seus efeitos na ótica docente

Laura Cristina Vieira Pizzi
(UFAL) – lcvpizzi@hotmail.com

Isabela Rosália Lima de Araujo
(UFAL) – isabelarosalia@hotmail.com

Wanessa Lopes de Melo
(IFAL) – waneslm@hotmail.com

Resumo

Este trabalho visa analisar os impactos das condições precárias do trabalho docente na sala de aula, na ótica dos professores. Partimos da análise dos dados de duas pesquisas realizadas em duas escolas públicas da cidade de Maceió/AL, cujos dados foram coletados através da ferramenta da Autoconfrontação desenvolvida por Yves Clot na Clínica da Atividade. As escolas apresentam em comum um grau extremo de dificuldades institucionais que se refletem na sala de aula, fruto de condições materiais precárias. Essa precariedade, e os problemas decorrentes, já são considerados normais pela frequência que ocorrem. Dessa forma, esses problemas estariam irremediavelmente se constituindo no próprio gênero da profissão docente, comprometendo a qualidade do ensino de maneira geral. Para Clot (2007), é o gênero que carrega os procedimentos, as atitudes e as posturas desenvolvidas ao longo da história e serve como orientador para o coletivo profissional, definindo as normas, portanto, o que é aceitável ou não no trabalho. Esse processo de precarização vem afetando negativamente também a profissão docente.

Palavras-chave: Precarização do trabalho docente. Atividade docente. Clínica da Atividade. Gênero.

Precariousness in the classroom: effects on teacher's perspective

Abstract

This study aims to analyse the impacts of precarious conditions of teachers' work in classroom, in the view of teachers. We start from the analysis of data of two researches conducted in two public schools in the city of Maceió/AL, which were collected through self-confrontation tools developed by Yves Clot at Activity Clinic. The schools have in common an extreme degree of institutional difficulties which are reflected in the classroom, as a result of the poor conditions. This precariousness and problems related are already considered normal by the frequency they occur. Thus, these problems would irreparably constitute the very genre of the teaching profession, compromising the quality of education in general. For Clot (2007), is the genre that carries the procedures, attitudes and behaviors developed through history and serves as guide to the professional collectivity, setting standards and what is acceptable or not at work. This process of precariousness is negatively affecting the teaching profession as well.

Key words: Precariousness of teaching work. Teaching activity. Activity Clinic. Genre.

1 Introdução

Muitos estudos vêm sendo realizados em torno do trabalho docente, e nosso propósito nesse trabalho será abordar o problema da precarização do trabalho docente dentro do escopo das discussões teórico-metodológicas da Clínica da Atividade (CLOT, 2007). Em estudos anteriores¹ observamos como a precarização vem atingindo a atividade real do docente, restringindo o real da atividade a ponto de estar se tornando o próprio gênero definidor do trabalho docente, em particular na rede pública do ensino fundamental.

A Clínica da Atividade, seguindo a vertente da ergonomia francesa, tem analisado as formas através das quais ocorre a adaptação do trabalho ao homem e vice-versa, dando ênfase a saúde, segurança, conforto e eficácia (Almeida, 2011). A problemática da precarização do trabalho das professoras² será analisada a partir dos dados coletados em duas escolas públicas, municipal e estadual, de ensino fundamental da cidade de Maceió/AL. A realidade precária da educação, segundo Oliveira (2004), faz parte de todo o cenário educacional brasileiro. É essa precarização da atividade docente na sala de aula que buscaremos captar.

Portanto, não analisaremos como as professoras deveriam ser ou ensinar. Queremos problematizar como e em que condições de fato essas profissionais estão atuando e como percebem a precarização no seu fazer pedagógico em sala de aula. Para nós, a valorização da profissão depende da valorização da instituição onde o profissional atua. O ambiente escolar deveria ser o reflexo dessa valorização para garantir o bom desempenho profissional, bem como processos de ensino e aprendizagem satisfatórios e saudáveis.

Na ótica desenvolvida por Clot (2010a), o trabalhador é um sujeito social, inserido em situação de trabalho real, que sofre com as limitações de sua condição social e de trabalho. O sujeito não é, portanto, um mero estoque de aptidões adquiridas em cursos de formação, pois essas aptidões dependem das condições e das situações de trabalho que ele encontra para atuar. Sendo assim, é relevante observar as situações e os contextos que produzem determinados padrões de desempenho profissional.

¹ Pesquisas de doutorado em Educação (em andamento): "A atividade docente e seu desenvolvimento: estilo e catacrese" e de mestrado em Educação: "Atividade docente: uma análise do prescrito e do realizado no currículo escolar", vinculadas ao PROCAD-CAPES (UFAL, PUC/SP, UNESA/RJ).

² As professoras e as pesquisadoras serão tratadas no feminino nesse artigo.

2 A Clínica da Atividade e as condições de trabalho

As categorias da clínica da atividade de Yves Clot são ferramentas que permitem refletir sobre a realidade do ensino brasileiro, na medida em que vem apontando novos caminhos para problematizar a atividade docente. Sua base teórica mais importante é o materialismo histórico-dialético, cuja concepção de homem se centra na compreensão de uma rede complexa de relações que envolvem, ao mesmo tempo, as dimensões sociais, históricas, individuais e o seu meio. Foi dessa forma que as professoras, participantes das nossas pesquisas, foram consideradas e suas experiências pessoais e profissionais foram importantes para fins de análise, desenvolvendo seu trabalho. Ação, pensamento, desejos e afetos em interação com o meio e dos sujeitos entre si, não se separam na perspectiva da Clínica da Atividade.

Segundo Clot (2007) a atividade de trabalho em si não é o centro das preocupações, e sim com os trabalhadores. Para o autor, analisar a atividade deve ter o objetivo principal de resgatar os sujeitos atuando em atividades desgastantes e opressivas. Portanto, o trabalho deve sempre se adequar aos trabalhadores e não o contrário. Partindo dessa perspectiva, daremos destaque às professoras e às situações de trabalho com a intenção, acima de tudo, de analisar sua atuação em sala de aula, considerando as possibilidades de bem estar e de crescimento que propiciam e as condições necessárias para que suas ações pedagógicas com seus/as alunos/as sejam bem sucedidas.

A falta de condições para a realização das atividades didáticas e curriculares com o mínimo de qualidade nas escolas brasileiras, em particular na rede pública, está se tornando natural. As escolas públicas de qualquer parte do país apresentam situações extremamente precárias, seja no aspecto físico, recursos didáticos, salariais, de falta de profissionais, ou de outra ordem. Alguns desses aspectos são passíveis de serem observados de imediato, tais como as condições físicas e os recursos didáticos das escolas e das salas de aula. Outros são mais sutis e afetam o indivíduo de várias formas, tais como sua saúde psicológica, emocional, física, etc. e que necessitam de um mergulho mais demorado na escola e nas salas de aula. Outros envolvem as políticas de valorização docente, como os baixos salários, jornadas de trabalho extenuantes, formas precárias de contratação ou a falta de um plano de carreira compatível com a sua importância social.

A precarização, de fato, vem trazendo dificuldades reais para o trabalho docente, afetando seu ser, sua subjetividade e sua atividade profissional, trazendo dificuldades para eles próprios, com implicações danosas para todos que convivem e dependem de seu trabalho, direta ou indiretamente, especialmente seus estudantes.

3 Da Atividade real ao real da atividade

Na perspectiva de Clot, a atividade vai além da tarefa realizada, ou seja, aquela atividade efetivamente feita e passível de observação e descrição. Para o autor, os conflitos, as escolhas, as preocupações e os desvios presentes no contexto da atividade são reais e também fazem parte da atividade de trabalho e devem ser considerados na atividade (CLOT, 2007).

A atividade exige a mobilização física e psíquica do trabalhador em face de um meio em constante variação. Assim para realizar o seu trabalho o sujeito faz escolhas, antecipações improvisações e toma decisões, que convocam a subjetividade no trabalho, o que se efetiva como realização de desvios inventivos que permitem que a tarefa prescrita possa ser realizada (TEIXEIRA; BARROS, 2009, p.82).

As situações de trabalho são dinâmicas e não podem ser previstas totalmente, através de procedimentos prescritivos. Nessa perspectiva, seria praticamente impossível prescrever a atividade docente em todos os seus detalhes. A atividade real é sempre algo mais amplo do que a tarefa prescrita; a atividade realizada ou atividade real assume dimensões mais complexas, apesar de tomar o prescrito como ponto de partida e também o conter, mas não se limita a ele. Nem sempre o que foi efetivamente realizado fazia parte da tarefa prescrita para a atividade (ALVES; CUNHA, 2008, p.02).

Por outro lado, apesar da atividade prescrita não ter sido realizada total ou parcialmente, ela não deixa de fazer parte da atividade, pois a atividade também é aquilo que não se faz. "A atividade não é simplesmente aquilo que se vê, não é só o que se pode descrever, aquilo que se pode observar diretamente. Portanto, a atividade não é simplesmente a atividade realizada." (CLOT, 2010a, p.226). O real da atividade envolve um conjunto complexo de fatores, de vão desde os aspectos planejados, os que não foram planejados, o que foi feito de fato e o que não foi feito ou foi impedido, por vários motivos, de ser feito.

Nesse sentido, o conceito de atividade pode ser substantivamente ampliado, considerando que o real da atividade é sempre maior do que a atividade efetivamente realizada. A Clínica da Atividade estabelece assim, definições distintas e ao mesmo tempo complementares entre a atividade real e o real da atividade. A atividade real "é o que se pode ver, se pode observar, se pode descrever"; é o que efetivamente foi feito, realizado, mas seria uma parte relativamente pequena, em relação ao que seria possível realizar, as que por uma série de razões, não o foi (CLOT, 2007, p.226), configurando o real da atividade.

O real da atividade, segundo Clot (2007), significa olhar e analisar a atividade na sua complexidade. Para ele o que não se fez, o que não se pode fazer, o que se tentou fazer sem conseguir, o que se teria querido ou podido fazer, o que se pensou ou o que se sonhou poder fazer, o que se fez para não fazer aquilo que seria preciso fazer ou o que foi feito sem o querer ou sem necessidade, também fazem parte da atividade, pois interferem no que foi realmente realizado, portanto no que foi efetivamente feito (CLOT, 2007, p. 116).

A atividade é aquilo também que não se pode fazer, aquilo que não se faz, que gostaríamos de ter feito, é aquilo que guardamos no estômago, é a atividade (re) engolida, impossível, as atividades suspensas, as atividades impedidas. Não foi realizado, mas faz parte da atividade. É por isso que podemos dizer que a atividade realizada não tem o monopólio do real da atividade, o real da atividade é muito mais vasto que a atividade realizada. [...] a atividade realizada é a atividade que venceu entre muitas outras atividades possíveis, a atividade que venceu é uma das possibilidades (CLOT, 2010a, p.226).

A abordagem de Clot (2007), no nosso ponto de vista, acrescentam novas possibilidades de análise sobre o trabalho docente, uma vez que compreende as ações planejadas, executadas e suas possibilidades de realização. Incluem, portanto, todas as intenções, os desejos e os impedimentos para que uma aula, por exemplo, seja realizada ou não pelo/a professor/a na forma como planejou. Deve, dessa forma, ser considerada também como parte da atividade. Clot (2010b) procura mostrar ainda que as limitações impostas sobre o poder de agir do trabalhador podem ser possíveis causadoras de estresse, doenças e o cansaço, relacionados à profissão.

Cotidianamente os docentes se vêm desafiados a atuar nas precárias condições físicas e didáticas das escolas, convivendo com a violência, as inúmeras carências, além das suas e as de seus estudantes. Ainda que não de forma consciente, isso pode deixar marcas de desgaste e adoecimento no profissional, que ao mesmo tempo, se forma e se forja na atividade de trabalho (PASCHOALINO, 2009, p.65).

O cansaço, por exemplo, pode ser resultado do trabalho em si, mas também pode ser provocado pelos impedimentos presentes no trabalho, que inviabilizam as possibilidades de fazer o que se gostaria, afetando o desempenho profissional. "Portanto, segundo Clot, o que cansa é a atividade impedida, a atividade que retorna, a atividade impossível, a atividade não realizada" (SANTOS, 2006, p. 36-37).

O trabalho poder se tornar tanto prazeroso, com possibilidades de realização e crescimento pessoal, quanto castrador, se tornando um fardo para quem o realiza, um verdadeiro sofrimento. Há um risco potencial de desgaste do trabalhador na atividade que ele muitas vezes não chega a

realizar, pois a configuração da atividade a partir do desenho proposto pela tarefa prescrita é que se torna cansativa.

No entanto, não é possível relegar a atividade real a um segundo plano, pois é na realização da atividade que estão os impedimentos, mas também é onde surgem as novas possibilidades, ao menos nos aspectos relacionados ao seu fazer imediato. No caso do docente, as possibilidades de inovação metodológica e curricular também podem existir, apesar das adversidades. Assim, a boa prescrição, ou seja, a boa tarefa é aquela que permite que o sujeito se desenvolva enquanto realiza suas atividades. A prescrição, ao mesmo tempo em que pode limitar e constranger o trabalhador, também autoriza, orienta e permite que sua atividade aconteça.

Existe, por um lado, a prescrição, a tarefa, e por outro lado, um sistema de obrigações partilhadas por um coletivo profissional, da qual não podem de todo desconsiderar. E ao redor de tudo, há um ambiente social. Essa espécie de prescrição coletiva, prescrição de origem interna das profissões, refere-se às obrigações que um coletivo de trabalhadores partilha num determinado espaço e tempo, assumindo um caráter histórico. Esse coletivo profissional é a possibilidade que os trabalhadores têm de se reconhecerem socialmente no que fazem e através do que fazem. Representa, portanto, a construção de uma história que não é apenas dos sujeitos, mas da história de um ofício; que não pertence a um sujeito particular, mas a todos (CLOT, 2011, p.73). Esse conjunto de características coletivas da profissão é definido como gênero.

4 Gênero, estilo e precarização do trabalho docente

Segundo Clot (2007), a atividade sempre é mediada pelo gênero, uma vez que é esse que carrega os procedimentos, atitudes e posturas desenvolvidas ao longo da história, podendo ser chamada de "alma social" da atividade. Assim, o gênero tem uma origem social, que se constitui na e pela atividade, e serve como orientador para o coletivo profissional. O gênero orienta a atividade, na medida em que postula os procedimentos e as regras gerais que devem ser seguidas, define as normas a respeito do que é aceitável e o que não é aceitável em um determinado trabalho.

De acordo com Davis e Aguiar (2010), o gênero media as relações dos sujeitos entre si e deles com seus objetos de trabalho, constituindo a atividade real e o real da atividade. O gênero é composto também por toda espécie de regras escritas ou subtendidas, que todos seus membros têm conhecimento e que, de uma forma geral, sabem que precisam seguir. Para Clot (2007), é o gênero que conserva a história da profissão, porém não é imutável. O gênero seria ainda:

Um corpo intermediário entre os sujeitos, um interposto social situado entre eles, por um lado e entre eles e o objeto do trabalho. [...] um gênero sempre vincula entre si os que participam de uma situação, como co-autores que reconhecem, compreendem e avaliam essa situação da mesma maneira. A atividade que se realiza num gênero dado tem uma parte explícita e outra sub-entendida [...] a parte sub-entendida da atividade é aquilo que os trabalhadores de um meio dado conhecem e vêem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem, é o que lhes é comum e o que lhes reúne em condições reais de vida; é o que eles sabem o que devem fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa cada vez que ela se apresenta (CLOT, 2007, p. 41-42).

De acordo com Clot (2007), é o gênero quem faz com que o sujeito lute para quebrar possíveis barreiras e dificuldades em busca de superações, através do que ele veio a chamar de estilo. É o estilo que liberta o profissional do gênero. Portanto, entre a atividade prescrita e a realizada, existe o estilo. O estilo seria a forma com que o indivíduo se apropria do gênero, podendo redefinir e ressignificar a tarefa prescrita, criando assim uma variante original e subjetiva da profissão. É o modo individual e pessoal de fazer determinada atividade, mas que é também social e histórico, podendo se torna parte do gênero ou mesmo modificar o gênero.

No caso do docente, cada um teria a possibilidade de desenvolver uma forma única de se apropriar dessa espécie de cultura profissional docente. A redefinição da tarefa joga um papel importante, na medida em que esse profissional se relaciona com uma diversidade de perfis de alunos, culturas e de contextos educacionais. Nessa medida, é importante considerar também a participação dos estudantes como protagonistas ativos nas salas de aula, interferindo no estilo docente e na aula planejada. A atividade docente, portanto, é atravessada por várias subjetividades. Como explicam Guedin e Franco (2008), o objeto em educação tem uma perspectiva multidimensional e complexa de se estudar e trabalhar, na qual ao mesmo tempo acolhemos como um objeto singular, único, irrepitível, que traz muitas descobertas e inquietações.

Vejamos as colocações de Clot e seus colaboradores sobre o estilo:

É uma espécie de libertação diante de certas imposições genéricas. No entanto vemos o estilo como uma dupla libertação. Por um lado, a libertação da memória impessoal. Nesse aspecto o indivíduo tenta se distanciar da imposição, procurando conservar as vantagens do recurso e se necessário até retoca a regra, o gesto ou a palavra, inaugurando uma variante do gênero cujo futuro dependerá do coletivo. Fazendo isso fica assegurado o desenvolvimento e, portanto, a vida do gênero, pois este recebe novas atribuições por re-criação pessoal, avaliadas e depois eventualmente validadas pelo coletivo. Por outro lado, a libertação da história pessoal. Nesse caso, são os esquemas pessoais que mobilizados na ação, são ajustados pelo impulso dos sentidos da atividade e das eficiências das operações. Também nesse caso, é através do desenvolvimento de sua

experiência sua própria experiência do gênero que o sujeito pode distanciar-se de si mesmo. O estilo é, portanto um "misto" que descreve o esforço de emancipação do sujeito, diante da memória impessoal e diante da sua memória singular, o esforço buscando sempre a eficácia do trabalho (CLOT, FAITA, FERNANDEZ E SCHELLER, 2001, p.3).

Para Clot (2007), o estilo tem o poder de ampliar as possibilidades de transformação pessoal e profissional dos sujeitos, mas, para isso é, necessário que ele ultrapasse os limites impostos pelo gênero. Davis e Aguiar (2006) alertam que a possibilidade do indivíduo de transformar o gênero depende dos recursos disponíveis para a realização da atividade. Depende também do acesso a novos recursos que ampliem os horizontes técnicos, mas também culturais. Esses elementos são fundamentais quando se trata da atividade docente e está diretamente relacionada ao meio em que a atividade se desenvolve.

No entanto, quando há dificuldades que vão além do poder de alcance de solução do docente, seu estilo fica impossibilitado de se desenvolver, cristalizando o gênero dentro de situações adversas de atuação. Essas situações adversas podem ser traduzidas como trabalho precário, que pode se torna o próprio gênero da profissão, dada sua generalização dentro do sistema de ensino público brasileiro.

De fato, a precarização do trabalho docente nas escolas está se impondo como um modelo generalizado, se transformando no gênero da profissão, limitando as possibilidades de desenvolvimento do estilo de cada professora e cada professor. Acreditamos que o docente que trabalha em condições adversas para a realização da atividade pode vir a esconder de si próprio seu poder de renovação, pela falta de um ambiente que permita seu desenvolvimento pessoal e profissional. E o seu estilo, sendo uma inovação, uma criação pessoal, depende do seu estado emocional e o grau de satisfação que o sujeito se encontra, dos recursos que dispõe para poder criar, ousar, agir frente ao novo.

Se ação, pensamento e afeto não se separam na atividade, a insatisfação pode gerar a inibição da ação ou mesmo sua negação e recusa, podendo causar dificuldades didáticas e até problemas de saúde ao professor, fato cada vez mais frequente, como mostra Vieira (2010).

As condições rudimentares e inadequadas da estrutura física das escolas, os baixos salários dos professores e a intensificação e em alguns casos a autointensificação do trabalho docente, como mostram Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), vem a afetar a identidade docente e a prejudicar sua autonomia, revelando o quanto vêm sendo desconsiderados como profissionais. Machado e Bronckart (2005) mostram como os docentes são desconsiderados nos próprios documentos oficiais prescritivos que serviriam para orientá-los, agravando o problema.

5 A autoconfrontação simples e cruzada e suas contribuições

Para atingir a complexidade da atividade, Clot tem desenvolvido algumas ferramentas metodológicas, entre elas destaca-se a autoconfrontação (CLOT, 2011). Para nossas análises sobre a atividade docente, a autoconfrontação vem se mostrando um recuso inspirador, na medida em que a professora, ao mesmo tempo esteja vivenciando sua situação real de trabalho e também, que possa falar de sua própria atividade (FAÏTA, 2002) aproximando os pesquisadores do real da atividade.

Essa estratégia possibilita chegar mais perto do "que se faz na situação concreta de trabalho, por meio da observação da atividade (como filmagem, descrição e notas de campo), contraposto ao que se pensa que se faz nessa mesma situação (como entrevista, comentário e discussão)" (VIEIRA, 2004, p.215).

A autoconfrontação representa a possibilidade de coletar dados e de visualizar com mais riqueza o momento de realização da atividade em suas condições reais. Esse método propõe olhar a atividade do trabalhador como indissociável do coletivo de trabalho no mundo social. Executar uma atividade de trabalho não constitui numa atividade simples, circunscritas às responsabilidades e aos desejos individualizados de um sujeito (VIEIRA; FAÏTA, 2003).

O principal recurso desse método reside no fato de que é a própria professora quem produz o material para análise na autoconfrontação, e não a pesquisadora. Esse material é produzido no momento que ela está realizando sua atividade de trabalho, ou seja, nas condições reais de trabalho e nas análises posteriores.

A filmagem promove o retorno da imagem e do som, dos cenários, dos atores, dos movimentos, o retorno acurado da informação, possibilitando a reflexão daquilo que foi realizado e do que deixou de ser realizado, das intenções e dos resultados esperados. Com a filmagem as condições reais de trabalho docente (estrutura física das escolas, os recursos materiais e didáticos, bem como todos sujeitos envolvidos) são visualizadas nitidamente, tornando-se um fator decisivo nas reflexões sobre as possibilidades ou impedimentos de realização da atividade (LAROCCA; SADALLA, 2004).

As seções de autoconfrontação (simples e cruzada) ocorreram em momentos posteriores à gravação da atividade docente e destinam-se a suscitar e apreender o processo reflexivo do sujeito durante a análise das imagens. Ao se autoanalisar e expor isso dialogicamente, permite uma certa desnaturalização das situações desenvolvidas no seu cotidiano, em geral repletas de componentes materiais, simbólicos, cognitivos e afetivos (VIEIRA; FAÏTA, 2003).

Para o desenvolvimento da coleta de dados, o pesquisador deve realizar filmagens de algumas sequências das professoras realizando sua atividade em sala de aula com seus estudantes. Nas seções pesquisadoras e professoras observam minuciosamente todos os movimentos realizados pelas professoras durante as filmagens, procurando explicar e 'desnaturalizar' a atividade. Percebemos nesse momento como a história de vida pessoal e profissional das professoras pode interferir na forma como elas interpretam e realizam a atividade. Na observação de "cada circunstância, redescobrimos que o sujeito no trabalho traz e transporta uma história e uma experiência", que algumas vezes pode ser confundida pela observação exterior, feita de forma demasiadamente rápida, "com um conjunto de automatismos e rotinas". (CLOT, 2010b, p.239)

Na autoconfrontação simples, a discussão fica focada na observação de dois agentes: a) a professora, que, ao ver-se na tela, fala sobre o que fez (a atividade real) e o que poderia (ou não) ter feito (real da atividade) b) a pesquisadora que, querendo se assegurar de ter compreendido bem os argumentos da professora, tece comentários e questionamentos sobre eles. "O pesquisador não procura compreender por que se fez o que é feito. Essa 'verdade' não é diretamente acessível. Ele procura, de preferência, levar os trabalhadores a se interrogarem sobre o que eles observam da própria atividade" (CLOT, 2010b, p.240). Nesse momento, a filmagem deve enquadrar na cena, tanto a professora quanto a pesquisadora.

No segundo momento, ocorre a autoconfrontação cruzada, que reúne "um binômio de pares, colegas do mesmo nível"; a professora que voluntariamente se deixou filmar, na realização de sua atividade, e um/a outro/a colega que compartilha de um mesmo gênero profissional, além da pesquisadora. O encontro é inteiramente filmado, com a professora, a professora convidada e a pesquisadora de frente, configurando a terceira etapa de filmagens (CLOT, 2010b).

A pesquisadora apresenta, então, o registro da atividade da professora, solicitando que a professora convidada comente, confrontando-se, assim, com as observações da colega. As professoras encontraram semelhanças no modo de realizar a atividade, causadas pelo gênero social e diferenças provocadas pelo estilo pessoal, dado por cada um mediante as condições para realização da atividade (CLOT, 2010b, p.240). A autoconfrontação cruzada tenta simular possíveis diálogos entre colegas de trabalho sobre o próprio trabalho.

As discordâncias profissionais entre as duas profissionais, revelam-se, revelando seus estilos de ação. O nível de distanciamento dos estilos, avaliado por contraposição às normas prescritas para o grupo profissional estudado, permite que os gêneros profissionais e suas variantes entrem em uma zona de desenvolvimento proximal (CLOT, 2007; CLOT, 2010b), permitindo trocas e abrindo novas possibilidades de realização daquela mesma atividade.

As pesquisadoras não devem confundir o seu papel com o da protagonista direta da atividade; a professora pensa o que poderia ou deveria ser o trabalho, ao mesmo tempo em que vive e reformula a atividade. Dessa forma é importante considerar que "a atividade sobre a atividade em que se constitui a autoconfrontação não pode substituir a atividade mesma, uma vez que, nessa segunda fase, o processo de produção de sentido é realizado a partir do trabalho observado no suporte vídeo" (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p.33).

6 A precarização das escolas e a percepção das professoras

Nossa intenção aqui será analisar a influência do processo de precarização do trabalho docente na ótica de duas professoras da rede pública que atuam em situações de extrema precariedade. As análises são feitas através de dados coletados entre 2008 e 2009 em uma escola pública de ensino fundamental da Rede Municipal de Maceió, localizada em um bairro periférico e entre 2011 e 2012 em uma escola pública da Rede Estadual de Alagoas, que tem uma localização mais central, mas os alunos são das favelas da cidade. As professoras participantes das pesquisas avaliaram os seus desempenhos profissionais em sala de aula, utilizando o recurso da autoconfrontação simples. É importante destacar que alguns aspectos da precarização que afetam o trabalho dessas professoras são bastante visíveis a qualquer pessoa que visite as escolas pesquisadas. As duas escolas que denominaremos de A e B, têm muitas características em comum, em termos de precariedade de funcionamento.

A escola A pertencente à Rede Municipal de Maceió, funcionava numa pequena casa improvisada e recebia crianças das 1ª à 4ª série durante o dia e EJA durante a noite. Tinha um total de 252 alunos no período em que foi realizada a pesquisa. Situa-se num dos bairros considerados mais violentos da cidade de Maceió. Não adota o ensino de nove anos porque não tem uma quinta sala de aula disponível para mais uma turma. A escola possuía 8 professoras e 3 profissionais que atuam na gestão e coordenação pedagógica.

A escola era muito pequena, não havia pátio, biblioteca, refeitório ou qualquer espaço além de 4 salas de aula, uma secretaria, uma cozinha, dois banheiros com um vaso sanitário cada e um almoxarifado. Possuía poucos recursos didáticos, além do DVD e uma televisão. Quando chovia a escola ficava completamente alagada e as aulas eram suspensas. A sala de aula observada, de segundo ano, tinha 30 alunos/as e era relativamente grande. Era mal ventilada e mal iluminada. Não possuía forro, nem ventiladores. O piso era de cimento e estava cheio de buracos. Os recursos didáticos se constituíam de um quadro branco, um armário com dicionários, um fichário para nomes

e calendário e cartazes nas paredes, com trabalhos de alunos, o alfabeto e os numerais. A falta de espaço de recreação na escola fazia com que as crianças ficassem sem recreio, indo para casa mais cedo. As professoras e a equipe gestora também não tinham uma sala própria. Trabalhavam numa mesa disposta numa área externa apenas coberta, bem na entrada da escola.

A escola B (da rede estadual) funcionava num prédio próprio, de porte grande, que funcionava do 3º ano do ensino fundamental ao ensino médio, mas com muitas carências em termo de estrutura e também pedagógico, pois a maioria de seus professores eram monitores, ou seja, contratados temporariamente. A professora participante da pesquisa era uma das poucas professoras efetivas na escola. A escola contava com um laboratório de ciências e sala de leitura, mas que estavam sempre fechados e sujos. O retroprojetor estava quebrado. A sala de informática não funcionava por problemas técnicos e a quantidade de xerox era limitada por turma.

Durante o ano letivo de 2011 na escola B, houve greve e várias paralizações. Uma das manifestações ocorreu por causa de um assassinato que houve dentro da escola e outra, devido ao desabamento de parte do teto da escola. Algumas turmas precisaram terminar o ano letivo em outra escola, que cedeu algumas salas de aula, mas limitou o acesso dos/as alunos/as à própria sala de aula. A turma do 3º ano, que era a da professora participante da pesquisa, também teve que ser transferida para essa escola. Era uma turma aparentemente calma, mas que tinha alunos com histórias de vida complicadas e que muitas vezes demonstravam isso na sala de aula. Outro complicador foi a falta de coordenação, pois a coordenadora havia ficado doente e não teve nenhuma substituta. O ano letivo de 2011 da escola B só terminou em março de 2012.

Foram nessas condições que realizamos a primeira etapa das nossas pesquisas, filmando a atividade docente. Foram realizadas várias tomadas de filmagens semanais em cada escola, resultando na seleção de duas cenas completas. A autoconfrontação simples foi a segunda etapa da pesquisa. Nesse momento, as professoras filmadas puderam se observar nas filmagens da sua atividade real, e apontar o que acharam da sua própria aula apresentando os objetivos e analisando o que deu certo e o que não deu. Nesse momento, o real da atividade aparece mais efetivamente, pois as professoras tiveram a oportunidade de expressar de que forma planejaram a aula, avaliando seus resultados e revelando suas intenções.

Quando a professora da escola A foi indagada sobre o que foi possível realizar, diante do que havia sido previamente planejado, apontou aspectos relacionados à atividade em si. Sua aula foi extremamente performática e movimentada, com gestos, movimentos largos, mímicas e diálogos com os/as alunos/as. A professora A se movimentava o tempo todo na sala, ora sentava-se no chão com seu/as alunos/as, ora representava, ora apontava os lápis das crianças, falando o tempo todo. O

recurso principal foi o quadro. Apontou que, o tempo da atividade deveria ser redimensionado para mais de uma aula, em decorrência da complexidade do tema escolhido. Afirmou também que precisava estudar mais o conteúdo daquela aula. Como problema institucional, mencionou apenas o fato de não ter apoio pedagógico na escola, de uma suposta equipe, para desenvolver os conteúdos e as atividades. Afirmou que precisaria melhorar mais e aprofundar mais a aula desenvolvida, de uma maneira geral.

A professora não menciona em momento algum que as condições precárias de trabalho, tais como falta de material didático, biblioteca e laboratórios, a acústica ruim da sala, a sujeira, o calor, a falta de espaço para recreação, entre outros aspectos da escola, poderiam interferir no desenvolvimento da atividade, sugerindo-nos uma certa naturalização da precarização das condições de trabalho e de seus efeitos sobre o seu desempenho na sala de aula. A professora tende a assumir grande parte dos objetivos que planejou, mas que não conseguiu alcançar, como uma responsabilidade pessoal, uma limitação pessoal sua.

A professora da escola B, por sua vez, assistiu as filmagens das suas aulas e foi indagada, da mesma forma, a refletir sobre os objetivos da atividade e os resultados alcançados para aquela aula. Sua aula era mais expositiva e o quadro foi o recurso principal da aula. Seus alunos pouco saiam do lugar. Permaneciam sentados em filas individuais e eram relativamente silenciosos. A professora teve dificuldade em reconhecer que a aula planejada não havia atingido os objetivos pretendidos. Percebemos que o objetivo não tinha sido alcançado pelo fato de não ter dado tempo de finalizar a atividade, pois os alunos se cansaram na realização da cópia do texto e não conseguiram avançar para a realização da atividade, que seria o reconto da uma fábula. A professora, ao ser questionada sobre o objetivo chegou a explicar um outro objetivo, que seria o de praticar a escrita dos alunos, mas em nenhum momento, até então, ela apontou questões institucionais.

Observamos que as professoras tenderam a não atribuir os problemas de suas aulas à precariedade das condições de trabalho das escolas que atuam no momento de analisar a aula planejada. Nas análises das filmagens, e na autoconfrontação simples, percebemos que todo o desenvolvimento didático das aulas, nas duas escolas pesquisadas, dependia única e exclusivamente da performance individual de cada uma das professoras, uma vez que as mesmas não contam com recursos didáticos diversificados, além da lousa, nem de espaço físico para desenvolverem suas aulas. A precariedade de recursos tende a sobrecarregar física e psicologicamente as professoras, afetando sua criatividade e, em particular, a sua voz, dada a acústica muito ruim das salas de aula observadas.

Também ficou evidente o isolamento dessas professoras nas escolas onde atuam. Não apenas pela falta de outros profissionais de apoio, como mencionaram nos depoimentos (auxiliares de sala, coordenadores pedagógicos, psicólogos, assistentes sociais, entre outros), mas também por não terem momentos na carga horária de trabalho, destinados para planejamento conjunto. Também não contam com materiais didáticos para consultarem ou pesquisarem, bem como de locais apropriados para se reunirem (salas de professores ou salas de reuniões).

Todo desenvolvimento da aula dependia única e exclusivamente de suas habilidades pessoais, físicas e mentais. A fala e os gestos eram usualmente utilizados para chamar a atenção e motivar seus alunos/as. Suas aulas dependem da sua inventividade, das suas capacidades de desenvolver atividades pedagógicas, sem praticamente recurso didático algum. Essa é a maior competência que o gênero precarizado da profissão docente parece desenvolver nessas professoras. Elas próprias estão sendo transformadas em objetos, em recursos didáticos. Seu corpo parece ser seu recurso didático mais importante e deve ser inesgotável em si mesmo, para garantir nova performance didática no dia seguinte. Toda complexidade de uma escola ficou reduzida ao espaço da sala de aula, com um docente e seus alunos/as. E, a sala de aula, reduzida ao desempenho individual da professora.

7 Concluindo provisoriamente

Nossa intenção nesse trabalho foi apontar o fato de que a precarização do trabalho docente pode estar se tornando o gênero da profissão docente e problematizar como os docentes, mergulhados que estão nesse contexto, percebem, ou não, essa condição. Os salários e as condições ínfimas de trabalho oferecidas, em particular nas escolas públicas de educação infantil e de ensino fundamental, são fatores que interferem significativamente na qualidade do ensino e na performance docente e muitos estudos apontam os efeitos dessa situação para sua própria saúde.

Quantas escolas, em Maceió e de outras cidades brasileiras podem estar representadas nessas mesmas condições precárias observadas nestas pesquisas, com clara demonstração de racionamento de recursos financeiros destinados ao ensino público fundamental? Qual a repercussão desse modelo educacional, para o desenvolvimento físico e intelectual das crianças e das próprias professoras? Qual o grau de frustração e de adoecimento que essa situação acarreta? Quais as implicações disso para a qualidade do ensino público? São questões que merecem ser aprofundadas.

Enquanto os trabalhadores da educação tiverem que conviver com a precarização, terão quase nenhuma possibilidade de aprimorar seu desempenho profissional e desenvolver seu estilo. Encontram-se presos em ambientes que exigem e exploram seus corpos e mentes ao extremo, sem oferecer as condições mínimas e dignas da importância social da sua profissão.

A proposta da Clínica da Atividade desenvolvida por Clot e seus colaboradores, tem o poder de mostrar que muitos dos problemas enfrentados pelos docentes podem estar fora de seu alcance e de seu poder de resolução didático individual, extrapolando para o campo político, ainda que muitos não consigam mais perceber.

8 Referências

ALMEIDA, R. G. de. *A ergonomia sob a ótica anglo-saxônica e a ótica francesa*. Vértices, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 13, n. 1, p. 115-126, jan./abr. 2011.

ALVES, Vanessa A.; CUNHA, Daisy M. *Aspectos metodológicos de uma análise situada da atividade docente: a autoconfrontação cruzada*. In: I Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Anais... Belo Horizonte: 2008. Disponível em: <<http://www.senept.cefetmg.br/>>. Acesso em: 07 mai. 2010.

ARAÚJO, Isabela R. L. *A Atividade Docente e seu Desenvolvimento: Estilo e Catacrese*. Tese em andamento (Doutorado em Educação) - Centro de Educação. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, em andamento.

CLOT, Yves. *A Função Psicológica do Trabalho*. Tradução de Adail Sobral. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. ISBN 978-85-326-3333-0.

_____. *A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade*. Fractal: Revista da Psicologia, v. 22 - n. 1, p. 207 - 234, Jan/Abril 2010a.

_____. *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010b.

_____. *Clínica do trabalho e clínica da atividade*. In: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea (Org.). *Clínicas do Trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade*. São Paulo: Atlas, 2011. p.71 - 83.

DAVIS, C.; AGUIAR, W. M. J. *Formar para transformar: uma proposta metodológica voltada para professores*. In: CAVALCANTE, M. A. da S.; FREITAS, M. L. de Q.; DAVIS, C.; AGUIAR, W. M. J. *Docência: pesquisa e intervenção*. Revista Educação - História da pedagogia. São Paulo: Editora Segmento, agosto/ 2010. p. 48 - 57. ISSN: 1415-5486.

FAÏTA, Daniel. *Análise das Práticas Linguageiras e Situações de Trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto*. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez e FAÏTA, Daniel. *Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. V. *Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente*. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009. ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org.

LAROCCA, Priscila; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. *Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação*. Educação e Pesquisa, vol. 30, n. 3, São Paulo, dez. 2004. p. 419 - 433. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/298/29830303.pdf> > Acesso em: 20 out. 2009.

LOPES, A. de A. *Trabalho docente, linguagens e tecnologias educacionais: múltiplos olhares*. Maceió: Edufal, 2010. p. 25-64. ISBN: 978-85-7177-575-6.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. *De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos*. D.E.L.T.A., 21: 2, 2005 (183-214).

MELO, Wanessa Lopes de. *Atividade docente: uma análise do preceito e do realizado no currículo escolas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Maceió, Universidade Federal de Alagoas, 2012.

OLIVEIRA, Dalila A. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. Educ. Soc., Campinas, v.25, n.89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>.

PASCHOALINO, Jussara B. de Q. *O professor desencantado: matrizes do trabalho docente*. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2009.

SANTOS, Marta. *Análise psicológica do trabalho: dos conceitos aos métodos*. Laboreal, v. 2, n. 1, Porto, Portugal, 2006. p. 34-41.

TEIXEIRA, Danielle Vasconcelos; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. *Clínica da atividade e cartografia: construindo metodologias de análise do trabalho*. Psicologia & Sociedade, v. 21, n. 1, Florianópolis, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 06 dez. 2009.

VIEIRA, Jarbas S. *Constituição das Doenças da Docência (Docenças)*. 33º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED. Anais... GT09. Caxambu/MG, 2010.

VIEIRA, Marcos Antônio. *Autoconfrontação e análise da atividade*. In: FIGUEIREDO, Marcelo; et al. (Org.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004. p.214-240.

VIEIRA, Marcos; FAÏTA, Daniel. *Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada*. Revista Polifonia - Universidade Federal de Mato Grosso, n. 7, Cuiabá, 2003. Disponível em: <<http://cpd1.ufmt.br/meel/polifonias.php>>. Acesso em: 20 jan. 2010.

VIGOTSKI, Lev S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins, 2001.