



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

FRANCISCO PABLO HUASCAR ARAGÃO PINHEIRO

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OFÍCIO, ATIVIDADE E SAÚDE

FORTALEZA

2014

FRANCISCO PABLO HUASCAR ARAGÃO PINHEIRO

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OFÍCIO, ATIVIDADE E SAÚDE

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa

FORTALEZA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- P719d Pinheiro, Francisco Pablo Huascar Aragão.
Docência na educação infantil : ofício, atividade e saúde / Francisco Pablo Huascar Aragão Pinheiro. – 2014.
273 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.
Área de Concentração: Educação brasileira.
Orientação: Profa. Dra. Maria de Fátima Vasconcelos Costa.
- 1.Professores de educação pré-escolar – Saúde e higiene – Horizonte(CE). 2.Ambiente escolar – Horizonte (CE). 3.Higiene escolar – Horizonte(CE). 3.Inventário sobre Trabalho e Riscos de Adoecimento(Brasil). I. Título.

FRANCISCO PABLO HUASCAR ARAGÃO PINHEIRO

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OFÍCIO, ATIVIDADE E SAÚDE

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. José Jackson Coelho Sampaio
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof.^a Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Ana Maria Iorio Dias
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Tereza Gláucia Rocha Matos
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

RESUMO

A tese objetivou compreender a repercussão da atividade e do ofício para a saúde de professoras de educação infantil, a partir da Clínica da Atividade, bem como do campo da Saúde do Trabalhador. A investigação caracterizou-se como um estudo de caso do trabalho das docentes da educação infantil da rede pública do município de Horizonte, Ceará. Foram utilizados métodos qualitativos e quantitativos, efetivando-se uma triangulação metodológica. Conduziu-se um levantamento acerca do contexto de trabalho, dos danos decorrentes da atividade desempenhada e de aspectos biosociodemográficos, sendo utilizado o Inventário sobre Trabalho e Riscos de Adoecimento – ITRA. Empregaram-se métodos da Clínica da Atividade, quais sejam, a instrução ao sócio e a autoconfrontação cruzada. Além destes, fez-se um uso qualitativo do ITRA, tomando seus itens como objeto de debate com os sujeitos da pesquisa. Análises documentais e entrevistas semiestruturadas completaram a constituição do corpus. Os dados foram submetidos às análises estatística e de conteúdo construtivo-interpretativa. A atividade dirigida foi tomada como unidade de análise. Admitindo-se o aluno como objeto de trabalho do professor, compreendeu-se que, no caso da educação infantil, as atividades que visam a esse objeto podem ser segmentadas nas seguintes dimensões: afetivo, cognitivo, corporal e sociomoral. Nas discussões produzidas, as atividades realizadas pelas professoras ao longo de um turno de trabalho foram descritas. Em linhas gerais, o resultado do questionário indicou que a organização e as condições de trabalho receberam avaliação “crítico”. A partir da integração dos dados, constataram-se os seguintes aspectos promotores de saúde: o suporte simbólico oriundo da prescrição oficial; o acompanhamento do trabalho e a realização de reuniões de planejamento. Demonstrou-se um processo de intensificação do trabalho levado a cabo através de um número excessivo de alunos em sala e amplificado pela escassez de materiais. Detectou-se a inexistência de pausas durante o expediente. As repercussões danosas da intensificação do trabalho foram relatadas por algumas professoras. Estratégias para enfrentar a intensificação foram evidenciadas: garantia de três turnos fora de sala de aula; compra de materiais pelas próprias professoras e articulação para momentos de integração durante o recreio. Ressaltou-se, ainda, como elemento promotor de saúde, a autonomia garantida às docentes para coordenar e elaborar suas ações. Além dessas, uma dimensão da cultura profissional, o “domínio de sala”, surgiu como uma resposta à intensificação do trabalho. As docentes criaram prescrições destinadas a manter a ordem na

sala de aula, na forma de orientações sobre como manejar reações emocionais das crianças e as interações entre os alunos. É necessário pontuar, entretanto, que, por mais eficazes que sejam as estratégias construídas pelas professoras para lidar com a intensificação do trabalho, a longo prazo tal cenário poderá se mostrar danoso tanto para as docentes quanto para os resultados educacionais do município. Por fim, foram considerados os sentidos que as docentes atribuíam ao próprio trabalho. A contradição entre a violência percebida nas instituições escolares de modo geral e a afetividade que permeava a relação com os alunos da educação infantil tensionava o papel de docente, mostrando as contradições que o aproximava do exercício da maternidade.

Palavras-chave: Trabalho docente. Educação infantil. Clínica da Atividade. Saúde do Trabalhador.

ABSTRACT

This thesis aimed to understand the impacts of the activity and work on the health of early childhood education's teachers, based on the Clinic of Activity and the Worker's Health field. The investigation was characterized as a case study of the work of early childhood education's teachers in public schools in the city of Horizonte, Ceará. Qualitative and quantitative methods were used, making up a mixed methods research. A survey about the work context, the damages to health caused by the activity and sociodemographic aspects was made, by using the Inventory of Work and Illness Risks. Clinic of Activity's methods, as the method of instruction to a double and crossed auto-confrontations, were applied. Besides, the Inventory of Work and Illness Risks was used in a qualitative way, by taking its items as a discussion object between the participants. Documentary analysis and semi-structured interviews completed the corpus constitution. The data collected were submitted to the statistical analysis and content analysis of the constructive-interpretative type. The directed activity was taken as analysis unit. By taking the student as the work object of the teacher, was understood that, in early childhood education, the activities who aim this object can be divided in these dimensions: affective, cognitive, corporal and moral-social. On the produced discussions, the activities performed by the teachers during a work shift were related. The questionnaire's result showed that the work's organization and work's conditions were estimated as "critical". Through the integration of the data, the following health promotion aspects were found: the symbolical support from the official prescription, the work monitoring and the realization of planning meetings. A work intensification process was demonstrated, characterized by the excessive students number in each class and expanded by the lack of material. The absence of pauses during the working hours was detected. The harmful impacts of work intensification were related by some teachers. Strategies to face the intensification were proven: the warranty of three work shifts out of classroom, the purchase of scholar material by the teachers and social interactions arrangements during the recess. As a health promotion aspect, was emphasized the autonomy guaranteed to the teachers to coordinate and prepare their actions. Besides, a dimension of professional culture, the "class command", arose as response to work intensification. The teachers created prescriptions to maintain the order in the classroom, orientations about how to handle with children's emotional reactions and the interactions between the students. It should be emphasized that, despite the effectiveness of the strategies created by the teachers to handle work intensification, in the long term this context can be

harmful to the teachers and to the educational results of the city. At last, the meaning of work to the teachers was taken into account. The contradiction between the violence perceived in scholar institutions and the affectivity that has permeated the relation with the students in childhood education tensed the teacher's role, showing the contradiction that makes the teacher's role closer to the maternal practice.

Keywords: The teaching profession. Early childhood education. Clinic of Activity. Workers health.

SUMÁRIO

1	EDUCAÇÃO INFANTIL E DOCÊNCIA: A CONSTRUÇÃO DE UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE TRABALHO E SAÚDE	9
1.1	Objetivo geral	30
1.2	Objetivos específicos	30
2	TRABALHO E SAÚDE: AS ABORDAGENS DA CLÍNICA DA ATIVIDADE E DO CAMPO DA SAÚDE DO TRABALHADOR	32
2.1	O campo da Saúde do Trabalhador	32
2.2	A Clínica da Atividade	41
2.2.1	<i>Tarefa e atividade; trabalho prescrito e trabalho real</i>	42
2.2.2	<i>O ofício e a atividade real</i>	49
2.2.3	<i>Atividade e saúde</i>	58
2.2.4	<i>O trabalho e sua função psicológica</i>	60
3	APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE O TRABALHO E A ATIVIDADE NA LIDA COM CRIANÇAS DE MENOR IDADE	70
3.1	As criadeiras e a guarda residencial	72
3.2	As amas e a roda	77
3.3	As enfermeiras e as primeiras creches no Brasil	84
4	PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E ESCOLHAS METODOLÓGICAS ...	96
4.1	O município de Horizonte	97
4.2	Delineamento da pesquisa: um estudo de caso quali-quantitativo	101
4.3	Metodologia histórico-desenvolvimentista	104
4.4	Considerações epistemológicas: o sujeito e o objeto; o singular e o geral; o qualitativo e o quantitativo	111
4.5	Métodos ou procedimentos para construção dos dados e o processo de coleta	118
4.5.1	<i>Levantamento</i>	119
4.5.1.1	<i>A população e o processo de construção dos dados no levantamento</i>	121
4.5.2	<i>Métodos qualitativos para a construção dos dados: análise documental, entrevista semi-estruturada, a instrução ao sócia, a autoconfrontação cruzada e o ITRA como mediador para a análise do trabalho</i>	123
4.5.2.1	<i>O Centro de Educação Infantil e o processo de construção dos dados qualitativos</i>	127
4.6	Procedimentos para análise dos dados	132
4.6.1	<i>A unidade de análise e o objeto de trabalho: a atividade dirigida ao aluno</i>	133

5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	143
5.1	Um panorama da atividade realizada: para entender o que faz uma professora de educação infantil em Horizonte	143
5.2	Breve relato sobre algumas personagens da investigação	155
5.3	O contexto do trabalho docente em Horizonte	156
5.3.1	<i>Apreciação geral dos dados quantitativos: perfil biosociodemográfico, contexto de trabalho e danos</i>	157
5.3.2	<i>Organização do trabalho: entre elementos promotores de saúde e de intensificação laboral, estratégias para evitar o adoecimento e para viabilizar o poder de agir</i>	163
5.3.2.1	<i>O acompanhamento e a avaliação</i>	164
5.3.2.2	<i>A cadência das atividades</i>	170
5.3.2.3	<i>O relacionamento com as tarefas</i>	184
5.3.3	<i>Condições de trabalho: instalações com qualidades distintas e escassez de materiais</i> ..	189
5.4	O “domínio de sala”: uma construção do gênero profissional	193
5.5	Violência, afetividade, maternidade e educação: a busca pelo trabalho bem-feito ...	206
5.5.1	<i>A violência e o trabalho docente</i>	207
5.5.2	<i>A afetividade e o reconhecimento</i>	217
5.5.3	<i>Entre a mãe amadora e a educadora profissional</i>	227
6	CONCLUSÕES	233
	REFERÊNCIAS	245
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	256
	APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA APLICADA AOS GESTORES DA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE HORIZONTE E AOS GESTORES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO QUAL A INVESTIGAÇÃO FOI REALIZADA	258
	APÊNDICE C – RESULTADOS DO INVENTÁRIO SOBRE TRABALHO E RISCOS DE ADOECIMENTO (ITRA)	259
	ANEXO A – INVENTÁRIO SOBRE TRABALHO E RISCO DE ADOECIMENTO	269

1 EDUCAÇÃO INFANTIL E DOCÊNCIA: A CONSTRUÇÃO DE UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE TRABALHO E SAÚDE

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a atenção à criança de 0 a 6 anos em creche e pré-escola tornou-se um dever do Estado e foi formalmente incluída na esfera educacional, conforme preconiza o artigo 208 (inciso IV) da Carta Magna. Em tal artigo lê-se: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 2012, p. 121-122). Cabe assinalar que a indicação de 5 anos como limite de idade deve-se ao ajuste feito pela Emenda Constitucional 53, de 2006, tendo em vista a ampliação do período do ensino fundamental para um total de nove anos, com início aos 6 anos de idade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 2011), por sua vez, preconiza que a educação infantil compõe o ensino básico e que é obrigação do Estado garantir o acesso às escolas públicas para crianças a partir de 4 anos de idade. A mesma lei afirma que tal incumbência cabe aos municípios. A definição do objetivo da educação infantil está expressa no artigo 29 da referida legislação: “A educação infantil [...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2011, p. 21). Há também uma diferenciação, baseada na faixa etária, em relação à instituição em que o atendimento deve se realizar. À creche, cabe o atendimento de crianças de até 3 anos e a pré-escola é responsável por aquelas de 4 a 6 anos, mas, conforme indicado acima, esta última, em acordo com a emenda 53, reduz sua abrangência para até 5 anos de idade.

Outro documento importante para esse campo é a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006). Em relação às diretrizes estabelecidas por este documento, vale destacar aquela que determina a responsabilidade do campo educacional pela atenção às crianças em idade de creche.

Cury (1998) aponta que a legislação acerca da atenção à criança de menor idade se modificou ao longo da história e superou a noção de que ao Estado caberia garantir amparo e assistência. A Constituição de 1988 firmou o atendimento a essa faixa etária como um direito e assinalou o dever do Estado nesse campo. Em relação à LDB, o autor afirma que uma de suas inovações relevantes está em situar a educação infantil como pertencente à

educação básica, garantindo, portanto, sua inserção na estrutura e no funcionamento da educação escolar presente no Brasil. Sobre estas transformações, Cury (1998, p. 14) pontua:

O que está por detrás da afirmação da Educação Infantil, como um Direito do menino, como um Direito de infância e como um Dever de Estado? Ela rompeu, de uma forma absoluta, com a noção de Amparo e de Assistência? Não, não rompeu, mas direcionou a noção de Amparo e Assistência para a família, que é onde cabe a noção de Amparo, onde cabe a noção de Assistência, e onde não cabe a noção de Direito, porque se trata evidentemente de uma instituição natural, dada pela geração. Rompeu com aquela concepção de que a Educação Infantil é uma antecipação do primeiro ciclo do ensino fundamental? Sim, rompeu, sem, no entanto, desprezar o progressivo caráter evolutivo do próprio ser humano, embora a Constituição e a LDB utilizem essa expressão do “Pré”, como que a não reconhecer a dignidade própria e específica dessa fase.

Acima, foram assinalados aspectos relativos à situação atual da atenção à criança em idade de creche no que diz respeito à legislação vigente. Vê-se que os documentos apresentados, notadamente, consagram o atendimento a esse público como pertinente ao campo educacional e ressaltam o dever estatal em provê-lo. Historicamente, entretanto, as preocupações com meninos e meninas de menor idade já transitaram por outras áreas, como a saúde e a assistência social, e estiveram associadas à filantropia e à caridade.

Em relação às creches, remontam ao período imperial as primeiras menções a instituições como essas no Brasil, apesar de sua implantação efetiva ter se realizado somente nas primeiras décadas do século XX. Civiletti (1988) e Kuhlmann Jr. (1991) evidenciam que uma das referências iniciais sobre creche no Brasil foi feita no artigo “A Creche (asilo para a primeira infância)”, escrito em 1879 pelo Dr. K. Vinelli, na primeira edição do periódico “A Mãe de Família”. Dr. Vinelli tomava a creche francesa como inspiração e traçava objetivos semelhantes para sua proposta. Um dos principais intuítos dessa instituição era tornar disponível a mão de obra da mãe pobre, aquela que necessitava de trabalho para sobreviver. Corrobora com esta ideia a afirmação de Didonet (2001, p. 12), para quem a origem da creche está “historicamente vinculada ao trabalho extradomiciliar da mulher. Sua origem, na sociedade ocidental, está no trinômio mulher-trabalho-criança”.

Apesar do objetivo de assistir a mulher trabalhadora estar no âmago dos intuítos iniciais da creche, Kramer (1992) mostra que, no Brasil, há a predominância de um atendimento de caráter médico e sanitário no período que corresponde ao final do século XIX e início do século XX. Tal fato também é reconhecido por Civiletti (1988) quando aponta a atuação de médicos na implantação de creches.

Note-se, por exemplo, o caso da creche Sra. Alfredo Pinto, fundada em 1908 no

Rio de Janeiro, vinculada ao Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI) (MONCORVO FILHO, 1927). Nessa instituição, de caráter filantrópico e uma das primeiras do gênero instaladas no Brasil, a gestão era realizada por médicos e as profissionais responsáveis pela lida com os infantes eram enfermeiras. Segundo Mello (2008, p. 154) “a creche do IPAI seguia um modelo de atendimento nos preceitos da puericultura [...] a forma como a acomodação da creche é tratada assemelha-se à hospitalar, já que a perspectiva da ciência médica perpassa sua organização”.

Nos anos 70 e início dos anos 80 do século passado, de acordo com Rosemberg (1999), essa modalidade de atendimento esteve associada às políticas de assistência social. Destaca-se, nesse período, a atuação da Legião Brasileira de Assistência (LBA) que, por meio do projeto Casulo, ampliou o número de vagas destinadas à educação pré-escolar, especialmente nas periferias urbanas e na região Nordeste. A massificação desse atendimento se deu por meio da transferência de recursos públicos a entidades comunitárias ou filantrópicas. Essa expansão, entretanto, deveria se dar a baixo custo, contando com a participação das famílias e apelando para a informalidade das instituições de atendimento. Notadamente, as ações se baseavam na teoria do deficit cultural, visando a compensar supostas carências das crianças e a prevenir o fracasso escolar. Rosemberg (1999, p. 19) afirma que:

[...] creches e pré-escolas, instituições distintas até o início dos anos setenta, pouco ou nada se diferenciaram: visando a compensação de carências, subordinaram a educação à assistência, definiram as mesmas zonas e regiões prioritárias para intervenção (região Nordeste e periferias urbanas), e o modelo pedagógico implantado foi baseado no mesmo princípio, ou seja, o da redução de investimentos governamentais.

Ainda segundo Rosemberg (1999), o perfil do profissional que passou a atuar na educação infantil se modificou. No lastro da redução de custos, apelou-se para uma atuação amadora, na qual as mulheres da comunidade passaram a se responsabilizar pela lida com as crianças, contando com os recursos disponíveis nas próprias comunidades. Admitia-se, para tanto, um talento feminino inato em relação ao cuidado com crianças de menor idade.

Em outro trabalho, Rosemberg (2003) aponta que o modelo da educação infantil desenvolvido no Brasil nas décadas de 70 e 80, seguindo orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), teve como características a atuação de professores leigos e o improvisado em relação aos ambientes e materiais utilizados. Desta maneira, “o modelo

incorporou uma articulação perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional do(a) educador(a)” (ROSEMBERG, 2003, p. 181). A autora também ressalta que a Constituição de 1988 trouxe avanços, como o reconhecimento da educação como um direito da criança de menor idade, conforme expresso alhures. Entretanto, as políticas efetivadas nos anos 90, partindo de premissas oriundas do Banco Mundial, retomaram a proposta de programas “não-formais” para a educação infantil, similares aos descritos acima, voltados a compensar carências de crianças pobres.

Diante deste cenário, Rosemberg (2002, p. 57) expõe o seguinte:

A crítica que interponho aos programas “não-formais” não decorre de sua “informalidade”, nem do baixo custo em si, mas do fato de que são programas incompletos, implantados como soluções de emergência, porém extensivos, o que redundava, via de regra, em atendimento de baixa qualidade e de grande instabilidade, sendo destinados, exatamente, a populações pobres que, da ótica de políticas afirmativas, necessitam e têm direito a programas completos estáveis, como medidas de correção das injustiças que vêm (sic) sofrendo histórica e sistematicamente.

Barreto (2003) analisou as políticas públicas voltadas às crianças de 0 a 6 anos durante o período de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, dando relevo às ações relacionadas a creches e pré-escolas. A autora destacou do Plano Plurianual (PPA), referente ao período 2000-2003, o programa “Atenção à Criança”, cujo objetivo era garantir o atendimento de crianças pobres em creches e pré-escolas. Note-se que este programa era gerido pela Secretaria de Estado de Assistência Social (SESA), de modo que a maior parte dos recursos eram aportados para a manutenção de instituições públicas ou conveniadas. Barreto (2003) ressalta que a origem desse programa remonta ao projeto Casulo gerido pela LBA.

Neste mesmo intervalo de tempo, o Ministério da Educação (MEC) destinava à educação infantil uma quantidade insignificante de recursos. À época, cabia ao MEC atuar na formação de professores, na compra de material didático e no apoio à alimentação dos alunos. Cabe apresentar a constatação de Barreto (2003) acerca da relação conturbada entre MEC e SESA, pois ela reflete não só uma mudança de responsabilidade pelo financiamento das ações, mas também um processo de transição em relação ao entendimento que se tinha da atenção a crianças de menor idade:

Essa ação de apoio financeiro da União ao atendimento em creches [...] vem atualmente passando por um momento delicado na administração pública federal e, como consequência, nas demais esferas de governo, em razão da ainda precária articulação entre os setores de assistência social e de educação. Com a consolidação, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da concepção de educação infantil como primeira etapa da educação básica, incluindo as creches (0 a 3 anos) e

as pré-escolas (4 a 6 anos), vem-se observando embates entre as duas áreas sobre a gestão e o financiamento das ações (BARRETO, 2003, p. 24).

Em relação ao primeiro mandato do presidente Lula, Fullgraf (2007) mostra uma série de contradições na construção das políticas voltadas à educação infantil. Um projeto inicial previa o pagamento de bolsas para que as mães cuidassem dos filhos pequenos em casa, o que, de certo modo, desqualificava o atendimento em creches. O projeto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a princípio, não previa o financiamento das creches. Também houve tensões na articulação entre o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Este último possuía o maior aporte de recursos federais para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos.

Kramer (2006) discute que, apesar dos reveses e das contradições presentes no percurso da educação infantil brasileira nos últimos 30 anos, houve avanços. Mesmo com as restrições presentes nos programas baseados na ideia de privação cultural desenvolvidos nos anos 70, na expansão a baixo custo dos anos 80 e no reconhecimento do direito à educação por meio de mecanismos legais, mas sem a destinação de recursos específicos, nos anos 90, as discussões acadêmicas e as ações dos movimentos sociais nesse período permitiram focar as populações infantis pelo viés da cidadania. Nesse sentido, as crianças passaram a ser vistas como sujeitos de direitos. Kramer (2006, p. 800) afirma que

[...] ao mesmo tempo em que começaram a ter sua especificidade respeitada, as crianças passaram a ser consideradas [...] cidadãs, parte de sua classe, grupo, cultura. Assistência, saúde e educação passaram a ser compreendidas como direito social de todas as crianças [...] O questionamento e a busca de alternativas críticas têm significado, de um lado, o fortalecimento de uma visão das crianças como criadoras de cultura e produzidas na cultura; e de outro, tem subsidiado a concretização de tendências para a educação infantil que procuram valorizar o saber que as crianças trazem do seu meio sociocultural de origem.

Além das crianças, em outro ponto deste cenário multifacetado – pois nele também estão implicados vários atores, como as famílias, as universidades, as organizações não-governamentais – encontram-se os docentes que atuam na educação infantil. Os afazeres cotidianos desses profissionais, aliados aos de outros agentes presentes no contexto escolar, dão concretude às políticas públicas e expressam os diversos posicionamentos e compreensões acerca da lida com as crianças em idade de creche.

A partir dos dados obtidos com o Censo Escolar da Educação Básica de 2007, uma pesquisa publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)

traçou um perfil dos professores brasileiros (BRASIL, 2009a). Para as finalidades do estudo realizado pelo INEP, foram considerados como professores aqueles sujeitos que efetivamente assumiam a regência de turmas durante o período do Censo. A partir dos dados obtidos, algumas características dessa população puderam ser descortinadas.

Observando-se o país como um todo, vê-se que há uma predominância de mulheres entre os docentes de creche e pré-escola (98% e 96%, respectivamente). A maioria destes profissionais atua em estabelecimentos da rede municipal, tendo em vista que a responsabilidade por esta etapa do ensino compete aos municípios, segundo preconiza a LDB. No que diz respeito à formação, 82,2% dos professores de creche têm a titulação exigida para o exercício do magistério, qual seja, o nível superior com licenciatura, admitindo-se na educação infantil o nível médio na modalidade Normal, conforme o artigo 62º da LDB. Na pré-escola esse percentual se eleva para 86,9%. Tais dados revelam que a creche, em comparação com outros níveis de ensino, possui o maior percentual de profissionais sem a habilitação mínima demandada (17,8%).

Ao se colocar em tela o exercício profissional do professor na educação infantil, uma questão se mostra relevante: a relação entre cuidado e educação na lida com crianças de menor idade. O debate sobre a necessidade de o professor atuar, simultaneamente, provendo conteúdos pedagógicos e lidando com a higiene, a alimentação e a proteção das crianças é bastante presente na educação infantil. A dificuldade em conciliar tais tarefas é reconhecida até mesmo no âmbito das políticas públicas atuais. No texto da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 9) lê-se:

Tradicionalmente, na educação de crianças de 0 a 3 anos predominam os cuidados em relação à saúde, à higiene e à alimentação, enquanto a educação das crianças de 4 a 6 anos tem sido concebida e tratada como antecipadora/preparatória para o Ensino Fundamental. Esses fatos, somados ao modelo de “educação escolar”, explicam, em parte, algumas das dificuldades atuais em lidar com a Educação Infantil na perspectiva da integração de cuidados e educação em instituições de Educação Infantil e também na continuidade com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nota-se uma polarização entre duas perspectivas, assistencial e educacional, que se entrecruzaram na história da educação infantil brasileira. Tais polos são obviamente matizados e trazem em si diferentes propostas. Apesar disto, servem como importante ponto de partida para compreender o trabalho desempenhado pelos profissionais que atuam em creches e pré-escolas, na medida em que vão orientar a forma como as tarefas serão delimitadas e as atividades executadas. A relevância dessa distinção se mostra na seguinte

afirmação de Kuhlmann Jr. (2000, p. 13):

Se o cuidar também faz parte da educação da criança na escola fundamental [...], na educação infantil, que não é obrigatória, esse aspecto ganha uma dimensão mais preponderante quanto menor a idade. [...] De uma parte, é de se esperar que determinados conteúdos escolares tornem-se objeto de preocupação da educação infantil, conforme as crianças vão se aproximando da idade do ensino fundamental. De outra parte, observa-se que ainda hoje há crianças pequenas que são submetidas a uma disciplina escolar arbitrária em que, diferentemente de um compromisso com o conhecimento, a instituição considera não ser sua função prestar os cuidados necessários e sim controlar os alunos para que sejam obedientes à autoridade.

É preciso dizer que Kuhlmann Jr. (2000), apesar de reconhecer a distinção entre as perspectivas assistencial e educacional que orientam as instituições voltadas ao atendimento de crianças de 0 a 5 anos no Brasil, problematiza esse dualismo. O autor afirma que este impede a análise das intenções pedagógicas existentes nas propostas assistenciais, que são especialmente direcionadas a garantir o controle social e a manutenção da submissão e da exploração das classes subalternas, e ao mesmo tempo toma as propostas educacionais como essencialmente positivas, impedindo que se observem suas variações, bem como as diversas influências que determinaram sua constituição.

Mesmo levando-se em conta as ressalvas apontadas por Kuhlmann Jr. (2000), a distinção entre assistencial e educacional, assim como as controvérsias entre diferentes propostas pedagógicas, são reeditadas no cotidiano das instituições pré-escolares atuais. Nesse sentido, o autor afirma que as atividades relacionadas com os cuidados físicos dispensados às crianças são consideradas degradantes por parte dos pedagogos, de modo que

[...] o preconceito com relação ao trabalho manual e aos cuidados de alimentação e higiene associa-se à sua dimensão de doméstico, o que resulta na desqualificação do profissional que trabalha com crianças menores e na divisão de trabalho entre professoras e auxiliares (Kuhlmann Jr., 2000, p. 13).

Paschoal e Machado (2009) também visualizam uma separação entre as atividades de cuidar e educar e acentuam a inexistência de uma proposta educativa em muitas das instituições que se dispõem a atender crianças de menor idade. Nesse sentido, os autores dão algumas indicações sobre o exercício profissional do educador infantil que corroboram com esta argumentação, ao afirmarem que “do ponto de vista prático, o trabalho realizado no interior de muitas [creches] se restringe mais aos cuidados físicos relacionados à higienização e à alimentação do que propriamente a um trabalho voltado aos aspectos educativos” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 90).

Foi em torno do ofício e da atividade dos professores de educação infantil que esta

investigação se debruçou, notadamente, na relação estabelecida entre tais termos e a saúde destes profissionais. Para o entendimento de tais conceitos, tomou-se como referencial a Clínica da Atividade, desenvolvida por Yves Clot, bem como buscou-se suporte no campo da Saúde do Trabalhador.

Para a Clínica da Atividade, o ofício delineia um quadro que possibilita a realização da atividade ao mesmo tempo em que é modificado por ela. Quatro dimensões compõem o ofício, mantendo-se em tensão constante, e que são essenciais para a mobilização do sujeito, a saber: impessoal, interpessoal, transpessoal e pessoal (CLOT; KOSTULSKI, 2011).

A dimensão impessoal, trazida pela organização, determina modos de operar, horários, regras e condições às quais o sujeito deve se submeter e se valer para agir. A dimensão interpessoal diz respeito aos diálogos e às interações que os profissionais precisam estabelecer para desenvolver suas funções. A dimensão transpessoal, também denominada de “gênero profissional” ou “trabalho da organização”, é o conjunto das normas e do saber construídos nas interações entre trabalhadores e repassados entre gerações. Esta herança, essa história do trabalho do grupo, garante ao sujeito uma pertença a esse coletivo e dá as balizas para que a atividade possa vigorar. É preciso dizer que o sujeito não se apropria do gênero de forma passiva, pois ele o reinventa e acrescenta sua contribuição. Tem-se aí o “estilo profissional”, ou a dimensão pessoal do ofício, essencial para a renovação e manutenção da vida do gênero, quando seus modos de agir se tornam saturados, insuficientes para fazer frente aos novos desafios que se impõem. No desenrolar da ação, o gênero precisa se metamorfosear para atender a circunstâncias específicas (CLOT, 2010a).

Ainda de acordo com a Clínica da Atividade, a interação do sujeito com seu objeto de trabalho não traduz plenamente as ações que ali se desenvolvem. Competindo com os gestos do profissional, e mesmo com as comunicações visíveis por ele realizadas, há uma série de intenções da qual é necessário se desfazer para que a atividade em si se concretize. Somem-se a isso todas as ocupações prévias (“pré-ocupações”, de acordo com a terminologia da Clínica da Atividade) que esse profissional carrega consigo, sejam elas oriundas do ambiente doméstico ou dos espaços públicos que ocupa fora do trabalho (CLOT, 2007a). A partir destes entendimentos, a Clínica da Atividade (SANTOS, 2006) afirma que a “atividade real” se divide em “real da atividade” e “atividade realizada”. Esta última é visível a partir das interações que o sujeito realiza, seja com suas ferramentas (materiais ou simbólicas), seja com

seus pares. A primeira, a olho nu, é dificilmente inteligível, pois abarca toda uma movimentação psíquica que acompanha o sujeito quando este assume seu posto de trabalho, movimento no qual se fazem presentes outros cursos de ação possíveis, porém irrealizados.

Assume-se também que a atividade é triplamente dirigida. Por um lado existe a conduta do sujeito, e por outro, coloca-se a relação com o objeto. Soma-se a isto a ligação que se estabelece com outros trabalhadores, de modo que o sujeito, isolado em seu posto, tem uma conexão, mesmo que aparentemente invisível, com colegas, chefias e usuários do produto fabricado ou serviço prestado (CLOT, 2007a).

Em relação à definição de saúde, Clot (2010a) afirma se apropriar de uma noção filosófica formulada por Canguilhem. Dentro desta perspectiva, o psicólogo francês afirma que estar saudável implica manter a capacidade de agir, para além da mera adaptação a uma normatividade. É preciso criatividade para superar as imposições da norma. Por este viés, entende-se que o adoecimento destrói progressivamente as possibilidades de ação do sujeito. Entretanto, valendo-se do real da atividade, onde o irrealizado se faz presente como potência, o trabalhador encontra um arsenal a partir do qual pode reinventar sua experiência vivida e recuperar-se diante dos impedimentos a ele impostos. Recuperação esta que não é realizada individualmente, mas no seio do coletivo de trabalho, do qual o profissional se vale para encontrar caminhos alternativos.

A Saúde do Trabalhador, por sua vez, coloca-se como um campo de embate entre os diversos atores implicados com a discussão sobre a saúde e o adoecimento nos espaços de trabalho. Tal área propõe a realização de ações e intervenções transformadoras, nas quais a perspectiva e o saber dos trabalhadores sejam considerados. Lacaz (2007) afirma que as análises por ela efetivadas levam em conta a determinação social do processo de saúde/adoecimento e privilegiam o trabalho enquanto tal, não visando somente a determinantes externos à atividade, como as condições físicas onde a mesma é realizada.

Na esteira destes posicionamentos, a Saúde do Trabalhador define seu objeto como

[...] o **processo saúde e doença** dos grupos humanos, em sua relação com o trabalho. Representa um esforço de compreensão deste processo – como e porque ocorre – e do desenvolvimento de alternativas de intervenção que levem à transformação em direção à apropriação pelos trabalhadores, (sic) da dimensão humana do trabalho, numa perspectiva teleológica [...] Nessa trajetória, a saúde do trabalhador rompe com a concepção hegemônica que estabelece um vínculo causal entre a doença e um agente específico, ou a um grupo de fatores de risco presentes no ambiente de trabalho e tenta superar o enfoque que situa sua determinação no

social, reduzido ao processo produtivo, desconsiderando a subjetividade (MENDES; DIAS, 1991, p. 347, grifo do autor).

Partindo-se de uma definição ampliada de saúde/doença, não restrita somente ao aparecimento ou a ausência de morbidades, entende-se que não se trata apenas de conferir as condições para a manutenção da saúde, mas faz-se relevante construir estratégias para a sua promoção. Isso envolve a maior participação nos processos decisórios, autonomia para regulação da própria atividade, capacidade de diálogo entre chefias e subordinados, dentre outros fatores, além da melhoria das condições materiais para a realização do trabalho.

A partir da contextualização exposta inicialmente e tendo em vista as definições apresentadas acima, colocou-se o seguinte questionamento como ponto de partida para a pesquisa aqui delineada: como a atividade e o ofício docente na educação infantil repercutem na saúde do profissional que os exercem? A fim de responder a esta indagação, a investigação foi efetivada junto aos professores da rede pública do município de Horizonte, Ceará.

No tocante ao delineamento, a pesquisa foi caracterizada como um estudo de caso (YIN, 2010) no qual foram utilizados métodos qualitativos e quantitativos, considerando-se uma proposta de triangulação metodológica. Em relação aos métodos quantitativos, foi conduzido um levantamento (BABBIE, 2003) em que foram inquiridas características do contexto de trabalho dos docentes, possíveis danos decorrentes da atividade desempenhada e aspectos biosociodemográficos da população em questão. Para este fim, foi utilizado o Inventário Sobre Trabalho e Riscos de Adoecimento (ITRA), questionário desenvolvido por Mendes, Ferreira e Cruz (2007a).

Métodos qualitativos característicos da Clínica da Atividade foram utilizados, quais sejam, a instrução ao sócia e a autoconfrontação cruzada, pormenorizados adiante. Tais estratégias para construção dos dados foram aplicadas junto ao corpo docente de um Centro de Educação Infantil (CEI) da cidade referida acima. Além destes, fez-se um uso qualitativo do ITRA, de forma a tê-lo como um mediador para a análise do trabalho. As assertivas do Inventário foram utilizadas para intermediar a construção de diálogos profissionais em um grupo composto por 3 docentes que se voluntariaram a participar de um debate. Análises documentais e entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores foram acrescidas a esses métodos e se esperou, com este conjunto, conhecer as dimensões do trabalho supracitadas (impessoal, interpessoal, pessoal e transpessoal), bem como a atividade real dos professores.

Diante da pergunta de partida e do delineamento apresentados, é pertinente situar o campo de investigação que se delineia em torno do trabalho docente. De acordo com Basso

(1998), o objetivo do trabalho docente é mediar, em um espaço institucionalizado para tanto, a relação das pessoas com formas culturais que não são apreendidas imediatamente na vida cotidiana (artes, ciências, ética, dentre outros), garantido uma postura crítica por parte dos alunos. A alienação neste tipo de trabalho se dá quando o sujeito que o exerce se mobiliza exclusivamente pela manutenção de sua sobrevivência e se aparta de sua significação social. Um outro ponto na argumentação de Basso (1998) sobre a alienação merece destaque, qual seja, a relação dialética entre condições objetivas e subjetivas do trabalho docente. O autor questiona:

O que incita, motiva o professor a realizar seu trabalho? Este motivo não é totalmente subjetivo (interesse, vocação, amor pelas crianças etc.), mas relacionado à necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva. Essas condições referem-se aos recursos físicos das escolas, aos materiais didáticos, à organização da escola em termos de planejamento, gestão e possibilidades de trocas de experiência, estudo coletivo, à duração da jornada de trabalho, ao tipo de contrato de trabalho, ao salário etc. Quando essas condições objetivas de trabalho não permitem que o professor se realize como gênero humano, aprimorando-se e desenvolvendo novas capacidades, conduzindo com autonomia suas ações, criando necessidades de outro nível e possibilitando satisfazê-las [...] este trabalho é realizado na situação de alienação (BASSO, 1998, s/p.).

Oliveira *et al.* (2002) discutiram as transformações sofridas pelas pesquisas sobre trabalho docente ao longo dos anos 70, 80 e 90. Para estes autores, as investigações das décadas de 70 e 80 centraram-se em questões relativas ao processo e às condições de trabalho em si, influenciando, dentre outros aspectos, no reconhecimento do professor como trabalhador e na aquisição de direitos. Tentava-se fugir da ideia do professor vocacionado que se submeteria a quaisquer circunstâncias para o exercício do magistério. Os anos 90, período de reformas educacionais em vários níveis de ensino, foram marcados por estudos relativos ao perfil profissional, à formação continuada e à identidade desejada do trabalhador de educação, notadamente buscando-se a construção do docente reflexivo. No início dos anos 2000, observaram-se pesquisas que, a partir das descrições feitas por professores, discutiam a representação do trabalho docente.

A fim de situar o tipo de investigação destacada do período acima, é pertinente mencionar o trabalho de André *et al.* (1999), que empreendeu uma “síntese integrativa” de estudos brasileiros acerca da formação docente. Considerando o tempo decorrido entre os anos de 1990 e 1996, foram analisadas teses e dissertações produzidas por programas brasileiros de pós-graduação em Educação. A produção de periódicos, publicados de 1990 a

1997, bem como as investigações apresentadas no Grupo de Trabalho “Formação de Professores” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no intervalo entre 1992 e 1998, também foram visadas. Considerando-se as teses e dissertações coletadas, três temas se mostraram proeminentes: “formação inicial”, “formação continuada” e “identidade e profissionalização docente”. Em relação ao primeiro tema, um dos enfoques presentes nos estudos analisados estava em avaliar cursos de formação, sejam eles licenciaturas ou cursos normais. As discussões sobre a “formação continuada” visavam, dentre outros, a prática pedagógica e programas de formação em serviço. Quanto ao último tema, cabe salientar que

[...] os conteúdos que se destacam nesse grupo de estudos são a busca da identidade profissional e as concepções do professor sobre a profissão. Aspectos relacionados às condições de trabalho do professor e aos movimentos de sindicalização e organização profissional aparecem só nos últimos anos, mas ainda de forma muito tímida. Questões voltadas a saberes e práticas culturais, gênero e raça são raramente estudadas (André *et al.*, 1999, p. 302).

Ainda neste campo, o artigo de Nunes (2001) discute como o saber construído pelos próprios docentes se faz presente nas investigações brasileiras que tematizam a formação de professores. A autora mostra que, na década de 1960 do século XX, era dado grande acento ao conhecimento que o docente possuía em torno de uma disciplina específica. Nos anos 70, ganham relevo as questões didáticas, as formas de se transmitir conteúdo aos alunos. As discussões empreendidas na década de 80 do século passado jogam luz sobre as dimensões políticas, sociais e ideológicas presentes nas ações pedagógicas. Nos anos 90

[...] se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (NUNES, 2001, p. 74).

Retomando o trabalho de Oliveira *et al.* (2002), vê-se que os estudos voltados à formação docente ou à representação que os professores fazem do próprio trabalho

[...] embora tragam grande contribuição à área de estudo, aqui definida como trabalho docente, revelam um tratamento circunstanciado e delimitado à formação do profissional que exerce o trabalho na escola, deixando de abordar, muitas vezes, as condições em que este trabalho ocorre. A referência ao trabalho do professor como ponto de partida da discussão sobre as demandas apresentadas à formação docente circunscreve-se, na maioria dos casos, ao relato de professores acerca do

cotidiano de seu trabalho. [...] Tais estudos não conseguem refletir, mesmo porque não se propõem, as condições efetivas em que se realiza o trabalho na escola. A descrição da atividade do professor, do fazer em sala de aula, da realidade concreta do dia-a-dia da escola, são questões que exigem outras abordagens (OLIVEIRA *et al.*, 2002, p. 53).

Oliveira *et al.* (2002) também trazem importantes definições para a compreensão do trabalho docente. É possível citar a diferenciação feita entre os conceitos de organização do trabalho escolar e de organização escolar, apesar de serem considerados como intrinsecamente relacionados. O primeiro aproxima-se da dimensão impessoal do trabalho expressa anteriormente, pois diz respeito ao modo como estão estruturadas as hierarquias, os ritmos, a delimitação das tarefas, dentre outros, contextualizados à realidade escolar. Todos estes aspectos são delimitados segundo uma racionalidade própria, característica do modo de produção capitalista. O segundo abrange “das competências administrativas de cada órgão do poder público ao currículo que se pratica em sala de aula, passando pelas metodologias de ensino e processos avaliação adotados” (OLIVEIRA *et al.*, 2002, p. 54).

Cabe pontuar que o conceito de organização escolar pode ter, ao menos, duas acepções distintas. Com este termo, é possível fazer referência à escola como uma organização, tal como se costuma dizer a respeito de empresas, assim como se faz referência à estruturação e à normatização do sistema educacional, aproximando-se da definição dada por Oliveira *et al.* (2002).

O trabalho de Iannone (2006) pode ser citado como exemplo em relação ao uso da primeira concepção mencionada acima. Ao discutir o papel dos gestores escolares, a autora toma a escola como uma organização formada por um coletivo cujos limites podem ser determinados, sujeita a normas, com autoridades situadas em níveis distintos, detentora de mecanismos de comunicação e coordenação de ações, na qual os indivíduos estão comprometidos com objetivos comuns que devem ser alcançados a partir de atividades correlatas. Outro exemplo pode ser visto no trabalho de Lima e Silva (2005), que procurou discutir o funcionamento da escola a partir de sua estrutura e de sua dinâmica organizacionais, assumindo que

A escola tem-se enquadrado num modelo de Burocracia Profissional, característica de organizações que atribuem grande importância aos profissionais da produção, a quem é atribuído um elevado grau de autonomia, ideal para um sistema essencialmente normativo onde o principal objectivo é a produção com fins reprodutivos (LIMA E SILVA, 2005, p. 1).

Tratando da ideia de organização escolar vinculada ao funcionamento do sistema

educativo, a título de ilustração, é pertinente citar o estudo de Ribeiro (2007). Tal autor se debruçou sobre a organização escolar brasileira compreendida entre os anos de 1549 e 1968. Para tanto, este espaço de tempo foi dividido em nove períodos, dentro dos quais se situa a época colonial, analisada de 1549 a 1808. Nesta fase, a educação foi, inicialmente, marcada pela atuação dos jesuítas, interessados em catequizar e aculturar os índios, atendendo a interesses da colonização portuguesa. Por outro lado, também era necessário atender aos filhos dos colonos, na medida em que os integrantes da Companhia de Jesus eram os únicos educadores profissionais disponíveis. Segundo Ribeiro (2007, p. 21-22), o plano de estudos proposto por Manuel da Nóbrega, chefe da missão jesuítica,

[...] foi elaborado de forma diversificada, com o objetivo de atender à diversidade de interesses e de capacidades. Começando pelo aprendizado do português, incluía o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever. Daí em diante, continua, em caráter opcional, o ensino de canto orfeônico e de música instrumental, e uma bifurcação tendo em um dos lados o aprendizado profissional e agrícola e, de outro, aula de gramática e viagem de estudos à Europa.

Outro aspecto relevante trazido por Oliveira *et al.* (2002) diz respeito a se considerarem as condições objetivas em que o trabalho do docente se realiza. Faz-se necessário apreciar, portanto, a remuneração, bem como o ambiente de trabalho e as ferramentas para atuar: estado de conservação das salas de aula, qualidade dos materiais didáticos, recursos pedagógicos disponíveis etc.

Dentro as várias questões trazidas por Oliveira *et al.* (2002), uma última ainda merece destaque, a saber, a ampliação das exigências feitas ao professor. A massificação do ensino público levou a escola às mais diversas regiões brasileiras. Nas regiões pobres, nas quais as deficiências do atendimento que o Estado presta à população são mais visíveis, a escola torna-se um espaço ao qual se recorre para sanar questões de toda ordem; problemas, em sua maioria, fora de sua esfera de competência: saúde, segurança pública, questões sociais variadas, dentre outros. Nesse contexto, recai sobre o professor a responsabilidade em dar conta dessa demanda, sem as condições e a habilidade necessárias para tanto, ampliando-se, dessa forma, o leque de atividades com as quais têm que lidar.

Sobre este aspecto, Oliveira (2010, p. 24) acrescenta:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências para as quais não se sente preparado. Muitas vezes os trabalhadores docentes são obrigados a desempenharem funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. Tal situação contribui ainda para a

desvalorização e suspeita por parte da população de que o mais importante na atividade educativa está por fazer ou não é realizado com a competência esperada.

O trabalho docente em educação infantil é abordado pelo estudo de Pinto, Duarte e Vieira (2012). Em sua investigação, os autores questionaram-se sobre as condições e sobre o processo de trabalho dos educadores infantis do município de Belo Horizonte, bem como sobre o impacto do advento do cargo de educador infantil (com uma carreira diferenciada dos demais professores) para o trabalho docente naquele município. A pesquisa visou dois tipos de informações: as características sociais, demográficas e profissionais das educadoras, por um lado, e, por outro, a remuneração, a jornada, as tarefas atribuídas aos docentes, dentre outros. Os métodos empregados foram a análise documental, bem como foram utilizados o questionário, a observação, a entrevista semiestruturada e o grupo focal junto a profissionais de duas escolas. Pinto, Duarte e Vieira (2012, p. 614) assumem como pressuposto de suas indagações que

A docência pode ser analisada como qualquer outro trabalho humano, o que [...] implica descrever e analisar as atividades materiais e simbólicas dos trabalhadores tais como elas são realizadas nos próprios locais de trabalho [...] ao estudar a docência, é necessário conhecer os componentes do trabalho, ou melhor, as redes, as escolas, a organização, os sujeitos, os objetos, os objetivos, os processos, os conhecimentos e as tecnologias, os resultados.

Cabe indicar, ainda, que o interesse em compreender os processos de saúde e de adoecimento implicados com a atividade laboral advém da experiência profissional do autor desta tese que, a partir do ano de 2009, se deu na Superintendência de Recursos Humanos (SRH) da Universidade Federal do Ceará (UFC), posteriormente transformada em Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP). Tendo em vista a necessidade de exercer o papel de psicólogo do trabalho, o pesquisador passou a buscar referenciais teórico-práticos que se coadunassem com suas concepções éticas e políticas, bem como com a perspectiva teórica em psicologia por ele defendida, qual seja, a teoria histórico-cultural, tal como proposta por Vygotsky.

Ao longo dessa busca, foi possível travar contato com a Ergonomia, a Psicodinâmica do Trabalho etc. Dentre as várias vertentes examinadas, destacou-se fortemente a Clínica da Atividade, cujo criador alinha explicitamente suas concepções com as premissas e conceitos apresentados por Vygotsky. Além disso, chamava a atenção o posicionamento ético que colocava o trabalhador como sujeito da construção de sua autonomia e da produção de resistências diante das amputações impostas pela atividade.

Some-se a isso a compreensão de que é necessário criar um espaço no qual as formulações técnico-científicas do psicólogo e as construções cotidianas dos profissionais com os quais se lida possam dialogar e se reestruturar de parte a parte.

Destaque-se também que, coincidentemente, a partir de 2009, o governo federal iniciou a implementação da Política de Atenção à Saúde e Segurança do Trabalho do Servidor Público Federal (PASS), por meio da criação do Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor (SIASS), instituído pelo decreto nº 6.833 (BRASIL, 2009b). A partir de 2011, a UFC tornou-se oficialmente uma unidade SIASS, responsável pelo atendimento a, pelo menos, 11 outros órgãos federais. A construção dessa Unidade, também iniciada em 2009, e sua posterior coordenação quando de sua efetivação formal, ficou a cargo da SRH.

Cabe ao SIASS (BRASIL, 2009b) realizar atividades em três eixos: assistência à saúde; perícia oficial; promoção, prevenção e acompanhamento da saúde. Este último compreende ações que visem a “[...] intervir no processo de adoecimento do servidor, tanto no aspecto individual quanto nas relações coletivas no ambiente de trabalho” (BRASIL, 2009b, p. 4). Essa definição é ampliada em outros documentos como na Norma Operacional de Saúde do Servidor (NOSS - BRASIL, 2010a) e na Portaria n.º 3, de 25 de março de 2013 (BRASIL, 2013), que institui as diretrizes gerais de promoção da saúde do servidor público federal. A NOSS (BRASIL, 2010a, p. 128) afirma que as ações de atenção à saúde devem priorizar “[...] a melhoria das condições e da organização do processo de trabalho de modo a ampliar a autonomia e o protagonismo dos servidores”. A portaria supracitada informa que “[...] as ações de promoção da saúde têm como finalidade a melhoria dos ambientes, da organização e do processo de trabalho, de modo a ampliar a conscientização, a responsabilidade e a autonomia dos servidores” (BRASIL, 2013, p. 78). Vê-se que as afirmações retiradas dos documentos mencionados acima está em consonância com aquilo que propõe a Clínica da Atividade e o campo da Saúde do Trabalhador, conforme o exposto inicialmente e com as discussões que seguem adiante.

Nesse contexto, de apropriação da perspectiva da Clínica da Atividade e de construção da Unidade SIASS-UFC, o pesquisador atuou em projetos dedicados a realizar ações de promoção à saúde construídos e efetivados em parceria com Núcleo de Psicologia do Trabalho (NUTRA), vinculado ao Departamento de Psicologia da UFC. Tal atuação sempre se deu em equipe multidisciplinar que contava com profissionais e estudantes das áreas de Serviço Social e Psicologia. Três desses projetos merecem destaque: “Vida no Trabalho”,

“Mediação de Conflitos” e “ELABORar-UFC”, sendo este último o que mais se aproxima do que foi realizado nesta tese.

“Vida no Trabalho” era um programa de rádio, veiculado pela Universitária-FM 107.9, e um blog (<http://vidanotrabalhofuc.blogspot.com.br>). No programa, que teve 3 temporadas, totalizando 24 episódios, especialistas debateram temas como saúde e trabalho, assédio moral nas organizações, as repercussões do uso de álcool e outras drogas para a atividade laboral e direitos do trabalhador. Todas as exibições foram registradas em vídeo e, posteriormente, divulgadas no blog.

No projeto “Mediação de Conflitos” os profissionais da PROGEP intermediavam a construção de soluções para querelas entre trabalhadores da UFC. Foram atendidos servidores, docentes e técnico-administrativos oriundos do Complexo Hospitalar da UFC, Departamentos Acadêmicos e vários órgãos administrativos. As demandas se configuravam de diversas formas: trabalhadores de mesmo nível hierárquico se confrontando, chefias que se desentendiam com subordinados, grupos de servidores que questionavam posturas gerenciais, dentre outras. Tal atuação trouxe uma quantidade significativa de situações nas quais foi possível observar variados tipos de desdobramentos, assim como a viabilidade de algumas intervenções e a impossibilidade de outras.

Ao empreender um processo de mediação, não se procurava uma verdade factual, de modo a reconstituir os ocorridos que desencadearam o conflito. Também não se buscava determinar quem era o causador da querela, todavia recuperar os sentidos que os sujeitos atribuíam ao seu próprio trabalho, agora permeado por uma situação para a qual não dispuseram de ferramentas institucionais e simbólicas para lidar. Desta forma, tentava-se compreender o contexto de trabalho dos envolvidos e, a partir disto, construir um canal de diálogo entre os sujeitos, de modo a facilitar a elaboração de soluções compartilhadas para a demanda. Ao mesmo tempo, tentava-se reavaliar a organização do trabalho que canalizou a emergência do conflito. Observando-se estes pressupostos, em vários casos foi possível a construção de propostas que permitiram o restabelecimento do convívio nos contextos de trabalho. Para conduzir a mediação lançava-se mão de: entrevistas em separado com cada um dos trabalhadores ou grupos envolvidos; visitas aos contextos de trabalho; entrevistas com as chefias (quando estas não estão implicadas diretamente na querela); e, por fim, reuniões com todos os sujeitos ligados ao conflito, ocasiões nas quais se procurava mediar o diálogo entre eles e, quando possível, facilitar a construção de novos acordos de convivência.

No projeto “ELABORar-UFC” (PINHEIRO *et al.*, 2013) várias das metodologias empregadas nesta tese, explicitadas adiante e aprofundadas posteriormente, foram utilizadas para intervir em setores da Universidade, de modo a construir transformações nos contextos de trabalho que favorecessem, simultaneamente, a saúde dos trabalhadores e a qualidade dos serviços prestados. O processo, em linhas gerais, consistia em facilitar debates entre os servidores, docentes e técnico-administrativos, com o intuito de analisar os processos de trabalho e identificar problemas e potencialidades. Feita esta avaliação inicial, eram construídas propostas de mudanças que, em seguida, seriam discutidas com as chefias, de modo que a responsabilidade por sua viabilização ficaria a cargo tanto de trabalhadores como de gestores. Alguns problemas identificados eram recorrentes: a falta de participação dos trabalhadores nos processos decisórios; a ausência de reuniões sistemáticas para acompanhar o andamento das atividades, assim como para discutir problemas; deficiências nas condições de trabalho de um modo geral, destacando-se a escassez de materiais de consumo; falhas na comunicação entre setores cujo trabalho era interdependente e a dificuldade em manejar os processos e procedimentos exigidos pelas legislações que regem o setor público.

Cabe dizer, ainda, que o pesquisador iniciou seu percurso no Doutorado em Educação com uma proposta de pesquisa distinta da que aqui é relatada. A investigação inicialmente idealizada visava às interações estabelecidas entre crianças que ocorriam durante a brincadeira. Dentre as diversas formas de brincadeiras, pretendia-se focar o jogo protagonizado (ELKONIN, 1998; LEONTIEV 1992), no qual, de forma socializada e cooperada, as crianças reconstituem os papéis e as atividades dos adultos.

O estudo então delineado tinha como objetivo compreender a função mediadora dos processos interacionais presentes na brincadeira para a construção conjunta de conhecimento social, considerando, especificamente, a elaboração de entendimentos sobre a organização da sociedade. Tomar a organização social como objeto de produção de conhecimento implica considerar as avaliações que o sujeito faz acerca de temáticas como: mobilidade social, estratificação entre ricos e pobres, diferenciação entre classes sociais, valorização das profissões, dentre outros. O aporte teórico do estudo vinha da perspectiva histórico-cultural e, subsidiariamente, de discussões sobre a cultura lúdica, tal como aquelas formuladas por Brougère (1997).

Apesar da relevância do tema de pesquisa desenhado inicialmente, uma questão prática, que não tornaria a investigação viável, se sobressaiu: viabilizar um estudo acadêmico

em um tema e atuar profissionalmente em um campo absolutamente distinto mostrou-se uma tarefa hercúlea. Neste ponto, é pertinente destacar a abertura ao diálogo da orientadora desta tese, Dra. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa, que se dispôs a construir uma proposta de investigação que alinhasse a vivência profissional do pesquisador na área de saúde do trabalhador e um de seus campos de interesse como professora, notadamente, a educação infantil. Considerando a tese aqui apresentada, de similar em relação à proposta anterior restaram o fundamento da teoria histórico-cultural e o interesse na construção de conhecimento sobre culturas, mas agora sobre as culturas profissionais dos docentes, aspecto essencial para que se respondesse a pergunta de partida da investigação aqui relatada.

Entende-se que estudar a dinâmica profissional dos professores de educação infantil e a repercussão de suas atividades para a saúde ganha relevo diante de um cenário amplo em que os trabalhadores são continuamente submetidos à perda de direitos e a condições degradantes para o exercício de suas funções, sejam elas relativas às dimensões materiais inadequadas ou às práticas gerenciais danosas e perversas, a pretexto da autorregulação dos mercados e do ganho de eficiência por meio de processos de reestruturação produtiva. Nesse contexto, pensar a saúde do professor a partir de sua atividade e seu trabalho é, ao mesmo tempo, uma ferramenta de luta política e um espaço de ampliação de um corpo técnico e teórico que possibilite intervenções transformadoras dos espaços de trabalho docentes.

Tal argumento ganha monta quando a própria condição de trabalhador pertinente à classe docente é questionada. Oliveira (2010, p. 23-24), discutindo os embates entre os processos de profissionalização e proletarização dos professores, afirma que eles:

São trabalhadores que não se veem plenamente como tal, pela herança e tradição que tem o magistério na noção de vocação e sacerdócio. A identificação como trabalhadores os remetem à condição economicamente determinada de que estão inseridos em relações objetivas e são contratados para executarem suas atividades ao longo de uma jornada, de forma subordinada, recebem um salário e do seu trabalho é retirado mais-valor¹. Esta identificação é objeto de fortes resistências, possivelmente

¹ Obviamente, a produção de mais-valia só se aplica aos docentes das escolas particulares. Nesse caso, pode-se apelar, segundo Hypolito (1991), à distinção feita por Marx entre trabalho produtivo, como aquele no qual há uma valorização do capital, portanto necessariamente vinculado a uma contratação feita pela iniciativa privada, e o trabalho improdutivo, em que o trabalhador fica com toda a retribuição financeira decorrente de sua atuação profissional, não havendo uma apropriação do excedente por parte de um contratante que oferece um salário ao sujeito. Sobre estes questionamentos, Hypolito (1991, p. 6) afirma que “o trabalho do professor da escola privada certamente é produtivo, pois o dono de escolas acumula capital através da exploração de mais-valia. Quanto à escola pública a discussão é mais delicada. No entanto, muitos acham que o Estado, no atual estágio de desenvolvimento capitalista, age diretamente para a acumulação do capital. Contudo, em considerando-se a acumulação do capital a partir da produção imediata de mais-valia, o trabalho do professor de escola pública não deve ser considerado como produtivo, mas enquanto participe da acumulação mediata do capital este trabalho

por retirar esses trabalhadores do seu lugar tradicional. Por outro lado, a identidade como profissionais tampouco atende exatamente ao reconhecimento que se busca. Os professores são em geral funcionários públicos ou empregados de instituições privadas que cada vez mais trabalham submetidos a orientações e controles exteriores.

A ideia do professor vocacionado teria sido evocada, por exemplo, pelo governador do Estado do Ceará, Cid Gomes, durante a greve dos docentes estaduais no ano de 2011. Ao criticar as reivindicações salariais, o governador teria dito: “Quem quer dar aula faz isso por gosto, e não pelo salário. Se quer ganhar melhor, pede demissão e vai para o ensino privado” (PROFESSOR..., 2011).

No campo da educação infantil, o questionamento sobre o caráter profissional da atividade é ainda mais acentuado, observando-se que a própria definição do educador como aquele habilitado para atuar nessa área é recente, não tendo mais que 17 anos, tendo em vista o estabelecimento da LDB em 1996. Pode-se inferir que, na medida em que o reconhecimento como trabalhador é questionado, a possibilidade de se reconhecer a saúde e o adoecimento como relacionados aos efeitos da atividade fica ainda mais remota. Desse modo, um estudo que abranja esses termos permitirá um avanço tanto na construção da identidade profissional do educador infantil quanto na luta pela melhoria de suas condições de trabalho, primando-se pela busca de ambientes promotores de saúde.

No que diz respeito a estruturação da tese aqui apresentada, o referencial teórico da investigação é explicitado no segundo capítulo. Os posicionamentos do campo da Saúde do Trabalhador são descritos após uma revisão crítica de outras áreas que se dedicam a compreender e intervir sobre os processos de saúde e adoecimento de grupos profissionais, quais sejam, a Medicina do Trabalho e a Saúde Ocupacional. Compreende-se que o campo supracitado assume premissas como a necessária participação dos trabalhadores na construção de conhecimento e nos processos de transformação dos contextos de trabalho e a existência de condicionantes sociais no adoecimento decorrente da atividade laboral. A fim de situar a Clínica da Atividade dentro do campo ampliado das disciplinas que se dedicam à análise do trabalho, discutem-se, inicialmente, os modelos explicativos consagrados pela Psicodinâmica do Trabalho e pela Ergonomia. Contrapondo-se, mas não necessariamente invalidando os conceitos formulados por essas perspectivas, apresentam-se as noções de ofício, atividade e saúde, referidas acima, tal como foram pensadas por Yves Clot.

poderia ser considerado como produtivo”. Com estas considerações não se pretende negar, contudo, a exploração a que estão submetidos os docentes empregados pelo Estado.

No terceiro capítulo deste texto, busca-se explorar algumas questões sobre como, no período entre o século XVII até os anos 30 do século XX, se portaram os profissionais que se dedicaram a atender crianças de menor idade para fins de guarda e cuidado quando da ausência de pais ou responsáveis. A partir dos conceitos da Clínica da Atividade e fazendo uso de documentos históricos e pesquisas afins, tenta-se analisar o trabalho e atividade de três profissionais às quais foram atribuídas a tarefa descrita acima, a saber: amas, criadeiras e enfermeiras. Tenciona-se, com esta discussão, lançar um olhar crítico sobre as formas presentes de atuação do professor de educação infantil.

O quarto capítulo dedica-se à discussão metodológica, ao detalhamento do desenho do estudo, à exposição dos métodos empregados, ao processo de construção dos dados e aos procedimentos de análise. Neste ponto, justifica-se a escolha pela realização do estudo em Horizonte. São apresentadas características gerais da cidade, bem como são discutidas a repercussão do processo de industrialização do município para os trabalhadores locais e as políticas educacionais lá efetivadas. Outrossim, admite-se o princípio histórico-desenvolvimentista como premissa para a construção de conhecimento. Também advoga-se o caráter qualitativo da investigação, a despeito do uso de métodos quantitativos, e discute-se o entendimento sobre as relações entre sujeito e objeto e a capacidade de generalização advinda do estudo de casos singulares.

Ainda no capítulo quatro, é mostrado o delineamento escolhido: um estudo de caso que tematizou o trabalho dos professores de educação infantil no qual foram utilizados métodos qualitativos e quantitativos, considerando-se uma triangulação metodológica. Expõem-se o levantamento realizado e o instrumento nele utilizado, a saber, o Inventário Sobre o Trabalho e Risco de Adoecimento (ITRA). Além disso, discutem-se os métodos qualitativos (análise documental, entrevista semiestruturada, a instrução ao sócia, a autoconfrontação cruzada e o ITRA como mediador para a análise do trabalho) e o modo como foram empregados. Os procedimentos de análise são debatidos, quais sejam, análises estatísticas descritivas e inferenciais e análise de conteúdo construtivo-interpretativa. A atividade dirigida é defendida como unidade a ser analisada. Admitindo-se o aluno como objeto de trabalho do professor, compreende-se que, no caso da educação infantil, as atividades que visam a esse objeto podem ser segmentadas nas seguintes dimensões: afetivo, cognitivo, corporal e sociomoral.

No quinto capítulo apresentam-se as discussões produzidas em torno dos dados

construídos. De início, tenta-se reconstruir, com o auxílio de fotografias e de falas das docentes, as atividades realizadas pelas professoras de educação infantil ao longo de um turno de trabalho, tendo em vista o CEI visado pelo estudo. Em seguida, é traçado um panorama do contexto em que as docentes exercem suas funções a partir das informações obtidas através do ITRA. Também são mencionados os possíveis danos decorrentes do trabalho. Os dados provenientes do Inventário são discutidos de maneira integrada às informações obtidas a partir dos métodos qualitativos.

É apresentado, ainda, um elemento da cultura profissional do CEI visado, o “domínio de sala”. Procurou-se analisar como as docentes, a fim de manter a ordem na sala de aula, manejavam reações emocionais das crianças (dimensão afetiva) e as interações entre os alunos (dimensão sociomoral). Por fim, são analisados os sentidos que as docentes atribuíam ao próprio trabalho. Tentou-se compreender as diversas manifestações das professoras sobre aquilo que as aproximava de um “trabalho bem-feito”. Ao longo de todas as discussões empreendidas, buscou-se situar a repercussão das atividades docentes para a saúde.

1.1 Objetivo geral

Compreender a repercussão da atividade e do ofício para a saúde dos professores de educação infantil.

1.2 Objetivos específicos

Definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar o contexto de trabalho, os danos associados à atividade laboral e características sociodemográficas da população visada;
- b) compreender o cotidiano e as práticas profissionais dos docentes de educação infantil;
- c) entender a relação entre o real da atividade e a atividade realizada pelos docentes de educação infantil;
- d) explicitar as quatro dimensões do ofício relativas à docência em educação infantil

e) analisar, tendo em vista a atividade real, as estratégias de superação das amputações infringidas ao poder de agir dos docentes de educação infantil, considerando a construção da saúde.

2 TRABALHO E SAÚDE: AS ABORDAGENS DA CLÍNICA DA ATIVIDADE E DO CAMPO DA SAÚDE DO TRABALHADOR

A seguir, serão apresentadas as duas vertentes teóricas que darão subsídios para o estudo aqui delineado. Inicialmente, situa-se o campo da Saúde do Trabalhador como uma perspectiva crítica que reposiciona a compreensão sobre a relação entre saúde, adoecimento e trabalho, considerando, para tanto, seus determinantes sociais e históricos. Em seguida, toma-se a Clínica da Atividade, desenvolvida pelo psicólogo francês Yves Clot, a partir da qual se apresentam os conceitos que servirão como ferramentas para o estudo aqui delineado. Esse campo garantirá posicionamentos éticos e epistemológicos que embasarão o decorrer da investigação. Ressalte-se que, apesar de não haver uma identidade conceitual, assume-se a existência de uma coerência teórica entre ambas as perspectivas, de modo a garantir o seu convívio em uma mesma investigação.

2.1 O campo da Saúde do Trabalhador

Um fio condutor inicial para situar as noções do campo da Saúde do Trabalhador é discutir as maneiras de compreender a relação entre saúde e trabalho que se sucederam em variadas correntes teórico-práticas. Com este intuito, será estabelecido um contraponto inicial desse campo com outras perspectivas, mais especificamente a Medicina do Trabalho e a Saúde Ocupacional, ambas ainda hegemônicas no cenário atual.

Em relação à Medicina do Trabalho, Mendes e Dias (1991) afirmam que ela surgiu na Inglaterra durante a primeira metade do século XIX e se espalhou por outros países em processo de industrialização, chegando mais tardiamente aos países periféricos. A atuação dos médicos, segundo essa perspectiva, tem por função adaptar os trabalhadores às atividades que vão realizar e garantir a manutenção de sua saúde física e mental. Sua origem decorre da necessidade de manter os empregados das fábricas ativos e funcionais diante de um contexto de produção extremamente insalubre, propício à proliferação de doenças e com elevado risco de acidentes.

Para Minayo-Gomez e Thedim-Costa (1997), o início da intervenção nas fábricas centralizou-se na figura do médico. Esta atuação mantém um caráter biologicista e é focada no indivíduo. Apenas são admitidas relações unívocas e unicasais para a etiologia das

doenças e para as causas de acidentes. Sobre este modo de compreender a causalidade na relação entre saúde e trabalho, Lacaz (2007, p. 759) é enfático ao afirmar que ele se dá “pela precedência das condições de trabalho, numa visão a-histórica e descontextualizada das relações econômicas, político-ideológicas e sociais que influem nos nexos entre trabalho e saúde-doença”.

Minayo-Gomez e Thedim-Costa (1997) acrescentam que somente as enfermidades reconhecidas legalmente são consideradas pela Medicina do Trabalho. Some-se a isso que as ações ficam restritas ao espaço da fábrica e são realizadas somente em torno das consequências dos agravos. A atuação do médico, muitas vezes, está alinhada ao interesse do empresariado, que necessita manter a mão de obra ativa e funcional. Tais posicionamentos e práticas trazem consequências negativas para os trabalhadores, pois:

Como freqüentemente as doenças originadas no trabalho são percebidas em estágios avançados, até porque muitas delas, em suas fases iniciais, apresentam sintomas comuns a outras patologias, torna-se difícil, sob essa ótica, identificar os processos que as geraram, bem mais amplos que a mera exposição a um agente exclusivo. A rotatividade da mão-de-obra, sobretudo quando se intensifica a terceirização, representa um obstáculo a mais nesse sentido. A passagem por processos produtivos diversos pode mascarar nexos causais e diluir a possibilidade de estabelecê-los [...] (MINAYO-GOMEZ; THEDIM-COSTA, 1997, p. 23).

O surgimento da vertente teórico-prática chamada de Saúde Ocupacional, por sua vez, decorreu da incapacidade da Medicina do Trabalho em lidar com problemas surgidos durante a ampliação do esforço industrial demandada pela Segunda Guerra Mundial e após o conflito, conforme Mendes e Dias (1991). A intensificação da atividade nas fábricas aumentou significativamente a ocorrência de acidentes e doenças ocupacionais, de modo que as ações centradas no indivíduo passaram a ser questionadas, dando espaço a outras, cujo enfoque dirigia-se ao ambiente e aos mecanismos de produção. A partir desta demanda, a Saúde Ocupacional precisou constituir-se como uma disciplina multiprofissional, controlando riscos e intervindo nos ambientes de trabalho. Para tanto, fez-se necessária a incorporação de outros profissionais (além dos médicos), como engenheiros e ergonomistas, dentre outros.

Para Minayo-Gomez e Thedim-Costa (1997), o advento da Saúde Ocupacional representou um avanço, pois propunha a atuação interdisciplinar, admitia a multicausalidade das doenças e procurava observar as relações entre os indivíduos ou grupos, os agentes causadores das doenças e o ambiente. No entanto, alguns limites também se impunham: as ações tinham caráter pontual sobre os riscos manifestos; salientava-se o uso de equipamentos de proteção individual (diante da ausência de medidas de proteção coletiva) e procurava-se

estabelecer normas e procedimentos seguros para o exercício das atividades. Estas medidas acabavam por culpabilizar os trabalhadores, tomando-os como negligentes ou ignorantes diante das iniciativas necessárias para evitar acidentes e adoecimentos.

Lacaz (2007) afirma que a Saúde Ocupacional adota uma visão de causalidade dos agravos que dá primazia às condições de trabalho, sem levar em conta a contextualização histórica, social e econômica que exerce influência sobre os nexos causais existentes entre atividade laboral e processos de saúde/adoecimento. Esta visão destaca do trabalho somente aspectos detectáveis empiricamente por instrumentos das ciências físicas e biológicas (ruído, temperatura, exposição a agentes químicos e biológicos, dentre outros). Diante desta perspectiva, os prejuízos que o trabalho causaria à saúde seriam decorrentes da interação entre corpo e fatores de risco presentes no ambiente.

As intervenções, por conseguinte, procurariam adequar dimensões nocivas das condições e do ambiente de trabalho a parâmetros suportáveis para a média dos trabalhadores, de modo que “o controle da saúde preconizado pela Saúde Ocupacional resume-se à estratégia de adequar o ambiente de trabalho ao homem e cada homem ao seu trabalho” (LACAZ, 2007, p. 759). Some-se a isso que os exames de admissão e periódicos funcionariam como instrumentos de seleção, de modo a excluir e/ou manter aqueles trabalhadores mais suscetíveis aos danos causados pelo trabalho.

Tais concepções impediriam a Saúde Ocupacional de se debruçar sobre fatores como a organização do trabalho (que engloba, dentre outros aspectos: a duração da jornada, a divisão das tarefas, os mecanismos de controle, as formas de hierarquia), assim como tornariam sua atuação individualista (mesmo que considerado na totalidade de um grupo, o indivíduo ainda é o responsável por sua saúde bastando, para tanto, obedecer as normas de segurança planejadas pelos especialistas) e voltada somente aos problemas de natureza orgânica. Nessa direção,

a Saúde Ocupacional pouco tem para contribuir, já que atua sobre indivíduos, privilegiando o diagnóstico e o tratamento dos problemas de natureza orgânica, a partir da visão empirista e positivista trazida da clínica. Aqui caberá pouco espaço para a subjetividade do trabalhador, tomado como paciente e objeto da técnica, estreitando a possibilidade de apreensão das formas de adoecimento no trabalho na contemporaneidade, cuja causalidade cada vez mais complexa, envolve a organização do trabalho e sua relação com a subjetividade dos coletivos de trabalhadores (LACAZ, 2007, p. 759).

Mendes e Dias (1991) apontam que a Saúde do Trabalhador surge em um momento de profundas transformações sociais e econômicas iniciadas na década de 60 e

aprofundadas posteriormente. Os movimentos sociais da época, dentre outras mudanças, passam a questionar o valor do trabalho como estruturante da sociedade. Nesse cenário, começa a se delinear a demanda dos trabalhadores de participar das decisões sobre saúde e segurança. Nesse mesmo período, ocorrem avanços nas legislações trabalhistas em vários países desenvolvidos e se estabelecem direitos como o acesso a informações sobre exposição a riscos decorrentes do trabalho e a recusa de se atuar em condições degradantes para a saúde ou que colocassem a vida em perigo. Na década de 70 do século XX se observam mais transformações, dentre as quais podem ser destacadas: o deslocamento da produção industrial para países periféricos e o decorrente avanço do setor de serviços nos países de primeiro mundo; a ampliação da automação industrial e do uso da informática; bem como o surgimento de novas formas de organização do trabalho. Também são questionadas concepções hegemônicas como a determinação a-histórica, uni ou multicausal, do adoecimento.

Nesse cenário, a crítica à Saúde Ocupacional e à Medicina do Trabalho assenta-se, dentre outros aspectos, na falta de confiabilidade em relação aos seus procedimentos técnicos (considerados como postos a serviço do empresariado, exclusivamente); no questionamento aos exames admissionais e periódicos, que acabavam por gerar práticas discriminatórias; na incapacidade de lidar com a organização do trabalho e com a morbidade a ela imputada, na medida em que as tentativas de modificação do trabalho centravam-se no ambiente e as doenças que passavam a surgir não eram facilmente medicalizáveis. Decorrem daí novos posicionamentos por parte da Saúde do Trabalhador sobre o trabalho e sobre a relação deste com a saúde:

a saúde do trabalhador busca a explicação sobre o adoecer e o morrer das pessoas, dos trabalhadores em particular, através do estudo dos processos de trabalho, de forma articulada com o conjunto de valores, crenças e idéias, as representações sociais, e a possibilidade de consumo de bens e serviços, na "moderna" civilização urbano industrial [...] a saúde do trabalhador considera o trabalho, enquanto organizador da vida social, como o espaço de dominação e submissão do trabalhador pelo capital, mas, igualmente, de resistência, de constituição, e do fazer histórico. Nesta história os trabalhadores assumem o papel de atores, de sujeitos capazes de pensar e de se pensarem, produzindo uma experiência própria, no conjunto das representações da sociedade. No âmbito das relações saúde x trabalho, os trabalhadores buscam o controle sobre as condições e os ambientes de trabalho, para torná-los mais "saudáveis" (MENDES; DIAS, 1991, p. 347).

Minayo-Gomez e Thedim-Costa (1997) afirmam que o campo da Saúde do Trabalhador no Brasil, eminentemente interdisciplinar e multiprofissional, desenvolveu-se a partir da interseção dos esforços de trabalhadores, sindicatos, técnicos e pesquisadores

interessados em alterar a conjuntura que permeava a saúde laboral. Estes grupos também se associavam na procura por melhores condições de trabalho; na busca pelo respeito à legislação em voga e pela implementação de políticas públicas pertinentes à área. Neste momento, as críticas ao modelo médico tradicional se fizeram presentes, bem como foi reconhecida a natureza social da produção de saber acerca do trabalho. Tentou-se, por conseguinte, escapar da pretensão de neutralidade científica e admitir a confluência de fatores históricos e políticos para a construção de conhecimentos.

A Saúde do Trabalhador tem como meta, simultaneamente, conhecer e intervir nos contextos de trabalho. O sucesso de suas ações

condiciona-se à junção do conhecimento técnico com o saber/experiência dos trabalhadores na procura e adoção de medidas impreteríveis, que evoluam para atingir soluções decisivas quanto aos agravos à saúde constatados. Não se trata apenas de obter adicional de insalubridade ou periculosidade (“monetarizar riscos”), de instalar equipamentos de proteção, de diagnosticar nexos causais entre o trabalho e a saúde com vistas a obter benefícios da previdência social, embora tais procedimentos possam representar etapas de uma luta maior que é chegar às raízes causadoras dos agravos, à mudança tecnológica ou organizativa que preside os processos de trabalho instaurados (MINAYO-GOMEZ; THEDIM-COSTA, 1997, p. 26).

Há também por parte da Saúde do Trabalhador o reconhecimento de que as transformações contemporâneas pelas quais vem passando o mundo do trabalho trazem consequências à saúde, repercussões que ainda não são completamente compreendidas. Assunção (2003) aponta duas dimensões importantes e interligadas: por um lado, tem-se o processo de reestruturação produtiva; por outro, a precarização das relações de trabalho.

A primeira destas dimensões, surgida da necessidade de aumentar a produtividade em um cenário de instabilidade, promoveu a horizontalização das empresas, fazendo com que as etapas de produção fossem fracionadas no espaço, deslocando a produção para países emergentes como China e Índia. Firmou-se a necessidade de trabalhadores polivalentes, hiperqualificados e pró-ativos. Apesar da maior autonomia aparente, este modelo aumenta as possibilidades de exploração do trabalhador, reduzindo prazos e acirrando a competição entre as pessoas, na medida em que pessoaliza a responsabilidade pela produção e pelos resultados. A segunda dimensão, entre outros aspectos, flexibilizou as formas de contratação, retirando dos sujeitos direitos historicamente conquistados (ALONSO, 2000; ALVES, 2000). Como uma consequência imediata, vê-se o enfraquecimento das organizações sindicais, de modo que as estratégias de resistência se tornam individualizadas e isoladas. É essencial, portanto,

analisar as novas formas de organização do trabalho e o modo como elas incidem sobre a produção de saúde/adoecimento.

No que tange à construção de conhecimento, Minayo-Gomez e Thedim-Costa (1997) mostram que a Saúde do Trabalhador percebeu a necessidade de desenvolver uma abordagem de investigação que se debruçasse sobre problemas de forma dialética e abrangente, tendo em vista a complexidade dos fenômenos por ela estudados. Nesse sentido, a noção de “processo de trabalho”, oriunda do marxismo, coloca-se como importante ferramenta teórica na análise das condições que levam à produção de saúde ou de adoecimento. Tal conceito aponta que as contradições entre capital e trabalho também se manifestam no controle imposto ao trabalhador através dos diversos mecanismos de gestão do processo produtivo:

Na interseção das relações sociais e técnicas que [...] configuram [o processo de trabalho], expressa-se o conflito de interesses entre o trabalho e o capital, que, além de ter sua origem na propriedade dos meios de produção e na apropriação do valor-produto realizado, consoma-se historicamente através de formas diversas de controle sobre o próprio processo de produção. Esse controle [é] exercido no interior das unidades produtivas, por meio de velhos ou novos padrões de gestão da força de trabalho, respectivamente, taylorismo, fordismo e neotaylorismo, pós-fordismo, toyotismo [...] (MINAYO-GOMEZ; THEDIM-COSTA, 1997, p. 27).

Desse modo, os coletivos de trabalho passam a ser compreendidos de forma diferenciada, assim como uma variedade de possíveis adoecimentos pode ser considerada. Tenta-se, com isso, superar explicações simplistas entre causa e efeito (sejam elas uni ou multicausais) que não levam em consideração as condições históricas e sociais envolvidas.

Gomez e Lacaz (2005, p. 799) ressaltam que “a análise dos processos de trabalho é uma ação teórico-prática potente, pois permite identificar as transformações necessárias a serem introduzidas nos locais e ambientes para a melhoria das condições de trabalho e saúde”. Os autores salientam que, para alcançar esta meta, o uso do conceito processo de trabalho deve ser abordado por meio de um prisma interdisciplinar, de forma que a interligação entre relações sociais e técnicas presentes na produção seja interpretada e contextualizada, além de que a subjetividade dos atores sociais envolvidos seja considerada. Acrescenta-se também que “realizar investigações sob essa ótica significa ultrapassar concepções e práticas hegemônicas da Medicina do Trabalho e da Saúde Ocupacional [...] que, numa perspectiva positivista, formulam articulações simplificadas entre causa e efeito” (GOMEZ; LACAZ, 2005, p. 799).

Laurell (1978, p. 62, tradução nossa) afirma que o conceito de processo de trabalho é pertinente para entender as conexões entre trabalho e saúde, pois, “por um lado,

especifica a relação entre o trabalho, os instrumentos de trabalho e o objeto de trabalho, e por outro, abre a possibilidade de estudar o caráter histórico do trabalho”. Some-se a isso que o processo de trabalho é simultaneamente técnico e social, na medida em que é por meio dele que se produzem os bens de consumo e, a partir de seu controle, é garantida a máxima produção da mais-valia, por conseguinte, do lucro e da acumulação do capital.

O princípio em torno do qual esse controle se exerce ancora-se na separação estabelecida entre concepção e execução do processo de trabalho, ou seja, ao sujeito não cabe pensar acerca de seus modos de agir, mas somente pôr em prática o que lhe é determinado, pois outros já delimitaram previamente os procedimentos necessários. No processo industrial taylorista, por exemplo, alienam-se os trabalhadores da produção como um todo por meio da fragmentação do trabalho e de sua redução a pequenos movimentos em torno dos quais se impõe uma cadência. A partir disso, reduz-se o controle que o trabalhador detém sobre sua própria atividade e desqualifica-se o trabalho como fator humano subjetivo, o circunscrevendo a sua dimensão objetiva.

Em síntese, conforme Lacaz (2007), observa-se que a Saúde do Trabalhador atina para aspectos como: 1) o entendimento sobre a determinação social do processo de saúde/adoecimento; 2) o privilégio dado à análise do trabalho enquanto tal, não focando somente determinantes externos à atividade; 3) a importância atribuída à participação do trabalhador na construção de ações e estratégias voltadas à saúde, pois

Na medida em que as classes trabalhadoras constituem-se em novo sujeito político e social, conforme sugere o campo Saúde do Trabalhador, este incorpora idéia (sic) de trabalhador que difere frontalmente da anterior: passiva, como hospedeiro ou paciente; apreendendo-o como agente de mudanças, com saberes e vivências sobre seu trabalho, compartilhadas coletivamente e, como ator histórico, ele pode intervir e transformar a realidade de trabalho, participando do controle da nocividade; da definição consensual de prioridades de intervenção e da elaboração de estratégias transformadoras (LACAZ, 2007, p. 760).

Além destes aspectos, podem também ser destacadas a necessidade de compreender e contextualizar as transformações que se sucederam no mundo do trabalho e a abordagem interdisciplinar dos fenômenos, tendo em vista a importância de superar explicações parciais e atomizadas, de forma a produzir conhecimento capaz de subsidiar ações transformadoras dos contextos de trabalho.

Vê-se que as formas de compreender a relação entre trabalho e saúde/adoecimento sofreram mudanças que acompanharam as transformações sociais vividas desde o século XIX até os dias atuais: de uma visão biologicista focada no indivíduo, passando por uma

determinação multicausal dos agravos, até uma visão histórico-crítica defendida pela Saúde do Trabalhador. Cabe dizer que não se compreende esse movimento como um processo evolutivo, onde se espera que uma abordagem mais recente substitua a anterior. Estes diversos entendimentos convivem contemporaneamente e procuram ocupar espaços em uma arena não somente científica, mas que perpassa as lutas por um trabalho digno.

Para a pesquisa aqui relatada, compreende-se a importância do campo da Saúde do Trabalhador ao apresentar aspectos éticos e epistemológicos que serviram de suporte para o seu desenvolvimento. A importância epistemológica se coloca quando tal perspectiva assume a historicidade e as dimensões socioculturais como pressupostos para a construção do saber sobre a relação entre saúde e adoecimento, bem como admite que diversas disciplinas precisam dialogar a fim de possibilitarem a compreensão acerca dessa relação. O apoio ético se define ao dar um papel de relevo ao trabalhador para a formulação de conhecimento sobre o trabalho e sobre as maneiras de transformá-lo. Tais pressupostos, conforme se verá adiante, alinham-se plenamente com as concepções da Clínica da Atividade.

Além disto, cabe ressaltar que a tomada do conceito de processo de trabalho pelo campo da Saúde do Trabalhador transformou a forma de se conceber e estudar o trabalho na contemporaneidade. Um dos avanços que pôde ser visualizado a partir de sua utilização foi o de superar a etiologia ambiental dos agravos, uni ou multicausal, que teria repercussões exclusivamente biológicas. Em contraponto, afirma-se a existência de uma dimensão social implicada com o adoecimento, que se manifesta na forma como o capitalista busca a melhoria por meio da imposição ao trabalhador de métodos e formas de proceder sua atividade, bem como pelo aprimoramento tecnológico das ferramentas de produção. Ao compreender que o processo de controle exercido também se manifesta nas rotinas de trabalho previamente estruturadas, deve-se agir fortemente sobre a organização do trabalho e lutar por uma maior participação dos trabalhadores na gestão de suas atividades.

O caráter social da análise do trabalho e, por conseguinte, do entendimento sobre a saúde e o adoecimento, não se dá meramente por tomar grupos de trabalhadores como objeto de investigação. Também não está relacionado à determinação de patologias típicas a esse grupo (ou a uma categoria profissional específica), comum a todos os seus integrantes e, portanto, com uma etiologia que não se reportaria somente a fatores individuais. Para se compreender o caráter social aqui defendido, não se deve confundir social com coletivo.

Nesse sentido, a noção de processo de trabalho permite entender que, mesmo no

indivíduo que atua isolado em seu posto, há uma relação social materializada na interação estabelecida com seu objeto de trabalho, com os instrumentos, com o método e com os procedimentos a ele impostos. Quando se considera, por exemplo, o modelo taylorista/fordista de organização produtiva, nota-se que o capitalista, ou mesmo o seu capataz, embora não estejam materialmente presentes ao lado do trabalhador em todos os momentos da produção, fazem-se notar ao estabelecerem um dispositivo de produção bastante preciso: a duração própria da jornada de trabalho, o ritmo cadenciado para a consecução da atividade, a maneira específica para a realização de uma tarefa, o gesto a ser executado, o modo de uso do maquinário, as formas de controle e vigilância das ações, dentre outros.

É necessário notar que tal controle exercido sob o trabalhador ganha contornos diferenciados diante dos vários modelos de estruturação do trabalho. Diante desta constatação, um dos limites apontados por Gomes e Lacaz (2005) em relação ao conceito de processo de trabalho é que ele foi criado visando ao trabalho na indústria. Para os autores:

Diante das mudanças contemporâneas no âmbito das relações de trabalho que atingem os mais diferentes setores, consideramos o modelo ou paradigma convencional da [Saúde do Trabalhador] insuficiente, pois não acompanha e nem abrange os efeitos mais nefastos do movimento mundial de reestruturação produtiva que, sem excluir formas arcaicas, tradicionais e modernas de produção, impactam fortemente a vida e a saúde de grandes contingentes de trabalhadores na informalidade que atuam em condições inseguras, precárias ou simplesmente estão desempregados (GOMES; LACAZ, 2005, p. 800).

Por esse prisma, vê-se que o gerenciamento baseado no que se convencionou chamar de toyotismo apregoa a necessidade de um trabalhador hiperqualificado e polivalente, capaz de intervir nos processos produtivos e garantir sua qualidade. Desse empregado não se requer só o gesto, mas toda uma implicação subjetiva, em um processo contínuo de identificação com a empresa. Ampliam-se as formas de controle, na medida em que as estruturas de supervisão e condução do processo desenvolvidas pelo taylorismo são introjetadas pelo trabalhador. Aparentemente, há uma maior autonomia, entretanto, ao responsabilizar o trabalhador pela realização dos objetivos da empresa, ampliam-se as formas de exploração. Isto se deve ao fato de que as metas da empresa são incutidas no trabalhador como metas pessoais a serem alcançadas (TOLEDO, 2000).

Faz-se relevante entender que os vários modelos de estruturação produtiva do trabalho não são estanques, podem conviver dentro de uma mesma organização e, muitas vezes, se hibridizam. Contudo, em todos os casos, a produção da mais-valia é a mola propulsora de tais projetos e a alienação do trabalhador diante do processo produtivo, a chave

para seu sucesso. Desta maneira, o princípio básico de análise dos determinantes sociais nos mecanismos de gerenciamento do trabalho permanece válido.

Obviamente, a relação do trabalhador com ditames impostos pelas variadas formas de organização do trabalho está longe de ser pacífica. A Ergonomia (FALZON, 2007) há muito demonstrou que entre a tarefa prescrita e a atividade efetivamente realizada pelo trabalhador existe uma série de reveses não previstos pelas gerências. O sujeito e os coletivos de trabalho ativamente se apropriam das limitações a eles impostas e ainda se adaptam às variações e situações imprevisíveis que a organização não conseguiu antecipar. A Psicodinâmica do Trabalho (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994), por sua vez, demonstrou como os coletivos criam estratégias conjuntas para superar o sofrimento correlato à realização do trabalho. A Clínica da Atividade (CLOT, 2007a), conforme se verá adiante, mostrou como os grupos de trabalho constroem culturas profissionais próprias que regulam a ação, em paralelo às determinações da organização, e tentam, desta forma, superar as amputações submetidas às possibilidades de ação.

2.2 A Clínica da Atividade

A Clínica da Atividade possui uma história recente. Segundo Osório da Silva, Barros de Barros e Louzada (2011), tal perspectiva começou a se desenvolver no ano de 1990. No Brasil, as publicações de seu criador, Yves Clot, são escassas. A princípio podem ser identificados dois livros (CLOT, 2007a; 2010a), alguns artigos em livros coletânea (CLOT, 2007b; 2011) e em periódicos científicos (CLOT, 2006a; 2010b; FERNÁNDEZ; CLOT, 2010), além de algumas entrevistas (CLOT, 2006b; 2008), ressaltando-se que uma busca mais abrangente pode revelar textos não referidos aqui. Obviamente, sua produção acadêmica é bem mais vasta, mas tal constatação mostra que a perspectiva da Clínica da Atividade ainda é pouco difundida no Brasil. Apesar disto, os textos já disponibilizados em português revelam uma enorme precisão conceitual e uma proposta metodológica rigorosa, configurando uma abordagem tributária das teorias histórico-culturais em psicologia e em linguística, segundo Clot (2008). A primeira, elaborada por Lev Vygotsky; e a segunda, pensada por Mikhail Bakhtin.

Pretende-se, nos parágrafos a seguir, situar alguns conceitos considerados essenciais para a realização da investigação aqui desenhada, a saber: ofício, atividade e saúde.

Inicia-se a discussão com um posicionamento diante de duas importantes correntes contemporâneas dedicadas a análise do trabalho, quais sejam, a Ergonomia e a Psicodinâmica do Trabalho.

2.2.1 Tarefa e atividade; trabalho prescrito e trabalho real

Dentro da tradição francesa que se debruça sobre a análise do trabalho, um aspecto é central: não há uma identidade entre aquilo que as organizações determinam ao profissional e o que de fato acontece quando ele assume seu posto de trabalho e desenvolve suas funções. A existência desse fosso parece ser um consenso entre várias perspectivas, todavia a interpretação que é dada a ele tem variações singulares. Adiante, com a finalidade de estabelecer um contraponto com a Clínica da Atividade, segue uma apresentação de como duas perspectivas de enorme relevância para a análise do trabalho, a Ergonomia e a Psicodinâmica do Trabalho, compreendem e lidam com esse fosso.

Em Ergonomia (GUÉRIN *et al.*, 2008), tem-se uma contraposição entre tarefa e atividade. A tarefa é orientação básica dada ao profissional para delimitar quais suas atribuições e como ele deve proceder para executá-las. Determinada pela organização, a tarefa antecipa as condições de que o indivíduo dispõe, de modo a alcançar um resultado preestabelecido. Nesse ponto, há uma alienação do sujeito, pois ele não é capaz de decidir sobre as limitações, sobre as exigências a que deve se submeter para viabilizar sua ação.

Essa antecipação, contudo, não traduz a realidade que o trabalhador vai encontrar, na medida em que a tarefa é concebida a partir das características médias da população e há diferenças entre os perfis dos profissionais. Somem-se a isso as variações presentes nas matérias-primas, no uso do maquinário, no público a quem se destina o bem ou o serviço prestado, nos relacionamentos entre chefias e subordinados ou mesmo entre colegas, além de imprevistos e intempéries. Vê-se, portanto, que a presunção do resultado também é uma ficção que se espera obter em condições ideais. Há que se afirmar, todavia, que a tarefa é essencial, pois é ela, quando delimita a atividade, que dá a permissão para o sujeito agir. Sem uma definição mínima da tarefa, impõe-se ao sujeito uma paralisia que o impede de determinar os cursos que sua ação deve seguir.

Guérin *et al.* (2008, p. 25) afirmam que, visando a delimitar e a avaliar a produtividade dos trabalhadores na sua relação com os instrumentos disponíveis para a

realização das operações, a tarefa diz respeito a

[...] um conjunto de objetivos dados aos operadores, e a um conjunto de prescrições definidas externamente para atingir esses objetivos particulares. Conforme o caso, ela integra em maior ou em menor grau a definição de modos operatórios, instrumentos e normas de segurança. Ela especifica características do dispositivo técnico, do produto a transformar, ou do serviço a prestar, o conjunto dos elementos a levar em conta para atingir os objetivos fixados.

Falzon (2007, p. 9) conceitua que a tarefa é definida por um objetivo a ser atingido, que pode se orientar por variáveis qualitativas ou quantitativas, e pelas condições por meio das quais deve ser realizada. Estas últimas estão relacionadas

[...] aos procedimentos (métodos de trabalho, instruções, estados e operações admissíveis, exigências de segurança), os constrangimentos de tempo (ritmo, prazos etc.), os meios postos à disposição (documentação, materiais, máquinas etc.), as características do ambiente físico (ambientes de trabalho), cognitivo (ferramentas de apoio) e coletivo (presença/ausência de colegas, de parceiros, da hierarquia, modalidades de comunicação etc.), as características sociais do trabalho (modo de remuneração, controle, sanção etc.).

Abraão *et al.* (2009) ratificam essa afirmação, pois compreendem que as condições às quais o profissional tem de se submeter para executar seu trabalho são um determinante a ser considerado, pois limitam as formas de agir disponíveis. Para Mendes e Ferreira (2008), as condições de trabalho dizem respeito às práticas administrativas e institucionais que dão suporte à realização das atividades, além de fazer referência a aspectos da infraestrutura material. Nesse sentido, englobam o ambiente físico, o mobiliário, os equipamentos e instrumentos de trabalho, as matérias-primas (insumos materiais ou simbólicos), os meios para acessar informações, as formas de remuneração e de concessão de benefícios, dentre outros.

Abraão *et al.* (2009) também advertem que a concepção das tarefas depende, em grande medida, da forma como o trabalho é organizado. Segundo Mendes e Ferreira (2008, p. 112) a organização do trabalho é “constituída pelos elementos prescritos (formal ou informalmente) que expressam as concepções e práticas de gestão de pessoas e do trabalho”. Em linhas gerais, são componentes da organização do trabalho: a divisão do trabalho, as expectativas de produtividade, as regras explícitas e implícitas delineadas pela instituição, a jornada, as variações temporais relativas a pausas e aos turnos, as formas de controle impostas por meio da supervisão e das normas disciplinares.

Há que se considerar, também, que a tarefa ganha substância em normas para

procedimentos, em manuais necessários à operação de maquinários e em diversos documentos gerados pelas organizações, mas não somente. Há ainda formas de “prescrever sem escrever”, de acordo com Falzon (2007). As gerências, supervisores ou chefias, por vezes, têm expectativas em relação às tarefas que não estão expressas explicitamente nos documentos, mas que, apesar de transmitidas tacitamente, orientam a ação dos trabalhadores. Por exemplo, diante da urgência para entregar um pedido, determinadas regras de segurança podem ser burladas para garantir a agilidade necessária ao cumprimento dos prazos estabelecidos. Situação similar se observa nas “operações tartaruga” de autoridades que realizam fiscalização em aeroportos. Estas operações são realizadas quando se segue à risca todas as determinações presentes nos manuais. Em dias normais, os chefes esperam que os agentes ajam com discricionariedade diante das normas e consigam dar agilidade ao trânsito dos passageiros.

Abrahão *et al.* (2009) afirmam que a tarefa já não é tão restritiva em formas contemporâneas de organização do trabalho. Se para o taylorismo o gesto que o sujeito deveria realizar em seu posto era determinado previamente, atualmente, abre-se espaço para a variabilidade da produção e para os imprevistos, de modo que o trabalhador tem mais possibilidades para se mobilizar diante das situações com que se depara.

No tocante à atividade, que compõe a outra ponta do par formado com a tarefa, Ferreira (2000, p. 73) advoga que ela é uma noção essencial para a demarcação do conceito de trabalho para a Ergonomia, pois “se constitui como a [sua] principal fonte produtora de conhecimento”. É em torno da atividade que esta disciplina se constrói e formata o seu principal procedimento metodológico, a observação:

[...] a ergonomia tem como objeto específico de estudo, a atividade real dos trabalhadores com o objetivo de transformação. O interesse da ergonomia é saber o que os trabalhadores realmente fazem; como fazem; porque fazem [...] Para estudar as situações reais do trabalho a ergonomia utiliza-se de várias técnicas, que por mais distintas que sejam, há um ponto de convergência entre elas: a necessidade de observar o trabalho realizado [...] Assim, a exigência científica principal da ergonomia está no conhecimento, pela observação, das situações reais de trabalho, objetivando desenvolver conhecimentos sobre a forma como o homem efetivamente se comporta ao desempenhar o seu trabalho e não como ele deveria se comportar (ABRAHÃO; PINHO, 1999, p. 235).

A atividade comporta as estratégias de adaptação à situação real de trabalho. Ao agir, o sujeito precisa adequar as imposições que lhe são feitas pela tarefa e, ao mesmo tempo, lidar com as contingências que o contexto traz. Abrahão *et al.* (2009) afirmam que a definição de atividade pode englobar o que o trabalhador faz na sua ação, assim como o que precisa

despender de si mesmo para sua execução em termos fisiológicos e psíquicos. A partir desse parâmetro, a atividade torna-se visível na fala do sujeito, em seu modo de se portar, nos movimentos e deslocamentos realizados e até mesmo na direção do olhar. Para Ferreira (2000, p. 77), o processo de adaptação solicitado pela atividade também demanda do sujeito uma inteligência que nasce em meio a sua ação e possibilita lidar com

[...] uma contradição que toma a seguinte configuração: de um lado, uma dupla variabilidade (a) do sujeito (idade, experiência...) e do sistema de produção (disfuncionamentos aleatórios, mudanças tecnológicas e organizacionais...) que se transformam e, de outro, a (b) tendência à estabilidade das exigências de produção.

Falzon (2007, p. 9) assume que “a atividade é o que é feito, o que o sujeito mobiliza para efetuar a tarefa. A atividade é finalizada pelo objetivo que o sujeito fixa para si, a partir do objetivo da tarefa”. Na definição de Daniellou e Béguin (2007, p. 283) assume-se que

A atividade de trabalho constitui uma resposta original, que articula e recompõe na ação um conjunto muito vasto de determinantes: ela é integradora [...] Certos determinantes decorrem da política da empresa (a definição dos meios de trabalho, tarefas formalmente definidas etc.), enquanto outros são impostos à empresa (regras as quais ela deve se submeter, exigências dos clientes etc.). Outros determinantes emanam dos coletivos de trabalho, em suas diferentes dimensões [...] Outros, por fim, resultam das características pessoais do operador [...]: sua história, experiência, projetos.

É preciso ressaltar que os autores citados não são ingênuos ao ponto de reduzir a atividade ao comportamento observável. Há também a inclusão da mobilização psíquica implicada com a atividade (FALZON, 2007), concebida como preparadora ou organizadora da ação ou como processamento de informação, a depender da vertente tomada. Apesar disto, a atividade está circunscrita àquilo que é efetivamente executado: visível no gesto ou oculto na mente.

Para a Psicodinâmica do Trabalho, distingue-se o trabalho real do trabalho prescrito. No início de suas investigações, Dejours (1994) procurava por patologias específicas, vinculadas a ofícios determinados. O autor francês acreditava que as pressões a que os trabalhadores eram submetidos, das quais decorreriam afecções mentais características de cada profissão, seriam evidenciadas pela análise das condições e da organização do trabalho, bem como dos métodos aplicados pelas gerências. As condições de trabalho, neste caso, compreendem “as pressões físicas, mecânicas, químicas e biológicas do posto de trabalho” (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994, p. 125). A organização do trabalho engloba,

“por um lado, a **divisão do trabalho**: divisão de tarefas entre os operadores, repartição, cadência e, enfim, o modo operatório prescrito; e por outro lado a **divisão de homens**: repartição das responsabilidades, hierarquia, comando, controle etc” (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994, p. 125, grifos do autor).

A procura por tais afecções se mostrou infrutífera. Constatou-se o seguinte:

Se as pressões do trabalho, reputadas como perigosas para a saúde mental, são as mesmas para todos os membros de um grupo de trabalhadores [...] será satisfatório poder identificar consequências similares, senão idênticas, sobre o estado mental de todos os membros do grupo trabalhador considerado. Mas, [...] os resultados dessas investigações não foram conclusivos. Precisamos admitir, portanto, que no conflito social-privado o privado resiste vigorosamente e que, em geral, as pressões do trabalho são incapazes, por si mesmas, de fazer emergir uma psicopatologia de massa.

É que entre as pressões do trabalho e a doença mental interpõe-se um indivíduo, não somente capaz de compreender sua situação, mas capaz também de reagir e se defender (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994, p. 123).

Viu-se que, na verdade, coletivamente os trabalhadores faziam descrições de pressões absolutamente diferentes daquelas apresentadas pelos gestores ou visíveis na observação imediata. Além de uma leitura singular do contexto em que estavam inseridos, os trabalhadores também criavam, em conjunto, estratégias para suportar tais constrangimentos, sejam eles oriundos das condições ou da organização do trabalho. Tais pressões eram fontes de sofrimento, mas não necessariamente de adoecimento. Sobre isto, é preciso ressaltar a ênfase dada à organização do trabalho como implicada com a saúde mental, em contraposição às condições de trabalho, que infligiriam possíveis danos de ordem fisiológica.

A partir destas constatações, vê-se que a própria definição do conceito de trabalho está amalgamada à ação do trabalhador ao lidar com as prescrições da organização e as variações inerentes à realidade. Desta feita, para Dejours (2004), a noção de trabalho não está associada à vinculação empregatícia ou à obtenção de uma remuneração, mas à capacidade do sujeito de se engajar – por meio de seus movimentos, inteligência, conhecimentos, criatividade – na resolução de tarefas, cujo escopo é formatado pelas pressões sociais e técnicas. O autor ressalva que, por mais precisa que seja a concepção das tarefas, dos métodos, das instruções para o uso de equipamentos e da organização do trabalho, o trabalho somente é capaz de atingir seus objetivos se todos esses postulados forem, em alguma medida, burlados e modificados: “para que o processo de trabalho funcione, é preciso reajustar as prescrições e afinar a organização efetiva do trabalho, diferente da organização prescrita” (DEJOURS, 2004, p. 32). A partir disso, compreende-se que

Trabalhar é preencher a lacuna entre o prescrito e o real [...] o que é preciso fazer para preencher esta lacuna não tem como ser previsto antecipadamente. O caminho a ser percorrido entre o prescrito e o real deve ser, a cada momento, inventado ou descoberto pelo sujeito que trabalha. [Desta forma] o trabalho se define como sendo aquilo que o sujeito deve acrescentar às prescrições para poder atingir os objetivos que lhe são designados; ou ainda aquilo que ele deve acrescentar de si mesmo para enfrentar o que não funciona quando ele se atém escrupulosamente à execução das prescrições (DEJOURS, 2004, p. 28).

O real do trabalho, fundamentalmente, aquilo que escapa à habilidade do sujeito, se manifesta de modo afetivo, através do fracasso do trabalhador em dar conta das variações e imprevisibilidades. Nesse sentido, há, para aquele que atua, uma relação de sofrimento decorrente do trabalho. Sofrer, entretanto, compreendido como *pathos*, como ser afetado por esse real. Ainda segundo Dejours (2004), esse sofrimento não é, contudo, o final de um processo. Ele é, na verdade, o início de um engajamento subjetivo, por meio do qual nasce uma inteligência utilizada para tentar superar as resistências do real em ser dominado.

Esta inteligência corporificada não é dada a priori, mas é constituída na atividade, em meio ao coletivo de trabalho. Diz-se corporificada sem limitá-la à dimensão biológica do organismo, mas afirmando o corpo como morada da subjetividade, entendendo que o mesmo é permeado por experiências afetivas e comprometido na relação com o outro. No entendimento de Molinier (2003, p. 44) este corpo é aquele “em que habitamos, aquele através do qual nós experimentamos a vida, o sofrimento, o prazer, a excitação sexual, o desejo”.

Nesse sentido, o trabalho que interessa, que parte do sofrimento e faz-se valer da inteligência corporificada, encontra-se no campo subjetivo, portanto não é passível de verificação ou avaliação a partir de sua experiência concreta. Até mesmo porque, ao fugir das prescrições e achar seu modo singular de agir, o trabalhador corre o risco de sofrer sanções por parte das gerências, implicadas em manter o controle de procedimentos e operações. Decorre que:

O trabalho não pode ser avaliado, porque só aquilo que pertence ao mundo visível é acessível à experimentação científica, podendo ser objeto de uma avaliação objetiva. De maneira que, o que se avalia, corresponde somente àquilo que é visível (a parte materializada da produção), e que não tem nenhuma proporcionalidade passível de comparação com o trabalho efetivo (DEJOURS, 2004, p. 30).

O real também se manifesta no campo social, na medida em que o trabalho sempre tem um destinatário (colega, chefe, patrão, cliente). No espaço comum a todos os trabalhadores, a própria inteligência é colocada à prova, pois nem todas as artimanhas são

aceitas pela coletividade, de sorte que uma série de acordos, explícitos ou tácitos, garantem a convivência do grupo e mesmo um esforço conjunto da inteligência para a superação das dificuldades. Amplia-se, por conseguinte, a definição de trabalho:

O trabalho não é apenas uma atividade; ele é, também, uma forma de relação social, o que significa que ele se desdobra em um mundo humano caracterizado por relações de desigualdade, de poder e de dominação [...] Assim o real do trabalho não é somente o real da tarefa, isto é, aquilo que, pela experiência do corpo a corpo com a matéria e com os objetos técnicos, se dá a conhecer ao sujeito pela sua resistência a ser dominado. Trabalhar é, também, fazer a experiência da resistência do mundo social; e, mais precisamente, das relações sociais, no que se refere ao desenvolvimento da inteligência e da subjetividade. O real do trabalho, não é somente o real do mundo objetivo; ele é, também, o real do mundo social (DEJOURS, 2004, p. 31).

A concepção metodológica da Psicodinâmica do Trabalho está relacionada, por um lado, à invisibilidade do trabalho real e, por outro, à compreensão da coletividade da inteligência no espaço de trabalho. Nas ações visíveis, não se pode alcançar o verdadeiro trabalho desempenhado pelo sujeito. Portanto, a partir da observação pela qual prima a Ergonomia, não se pode extrair as façanhas da inteligência. Decorre, daí, um distanciamento da análise da atividade realizada e a procura pela fala do sujeito. Não interessa, entretanto, a fala individual, mas as construções coletivas, as estratégias formuladas pelo grupo. Na concepção de Heloani e Lancman (2004, p. 82),

A escuta proposta pela Psicodinâmica do Trabalho é realizada de forma coletiva e desenvolvida a partir de um processo de reflexão, realizado com o conjunto de trabalhadores. [Essa abordagem busca] favorecer processos de reflexão e de elaboração, que criem uma mobilização entre os trabalhadores, de forma que estes possam alavancar mudanças no trabalho ou em suas relações laborais. É somente a partir desse processo reflexivo sobre o próprio trabalho que o indivíduo se torna capaz de se reapropriar da realidade de seu trabalho, e é essa reapropriação que pode permitir aos trabalhadores a mobilização que vai impulsionar as mudanças necessárias para tornar esse trabalho mais saudável. Essa escuta se dá em grupos, entendidos como uma ampliação do espaço público de discussão, o que possibilita a transformação de compreensões individuais em reflexões coletivas.

De forma sintética, pôde-se averiguar que, em Ergonomia, a atividade foi definida como objeto e a observação foi considerada o método adequado para o seu estudo. A Psicodinâmica, derivada da Psicopatologia do Trabalho, pela via da fala coletiva, se atém à subjetividade. “A subjetividade é o próprio objeto da Psicodinâmica do Trabalho”, na compreensão de Molinier (2003, p. 44).

Na interpretação sobre a defasagem entre o que se ordena e aquilo que se realiza tem-se, então, atividade, por um lado, e subjetividade, por outro. Observação e escuta. Em

relação a isto, Clot (2010b, p. 220) pontua:

[...] a ergonomia é a operação do trabalho em situação real e a ergonomia não se interessa inicialmente pela palavra. Os psicopatologistas do trabalho, ao contrário, se interessam somente pela palavra. Eles dizem mesmo que não é necessário fazer observação.

A Clínica da Atividade, conforme ver-se-á adiante, propõe, teórica e metodologicamente, uma solução dialética na qual se supere a separação entre atividade e subjetividade, de modo a constituir uma unidade de análise em que estes dois termos estejam contemplados, ou melhor, intrinsecamente relacionados. Nas palavras de Clot (2010b, p. 226-227): “de um lado, o risco de uma atividade sem subjetividade e, de outro, de uma subjetividade sem atividade. Podemos dizer que a clínica da atividade busca ultrapassar essa dificuldade”.

2.2.2 O ofício e a atividade real

Para a Clínica da Atividade, é preciso ir além da distinção entre tarefa e atividade, trabalhos prescrito e real. O contraponto se dá em torno da capacidade heurística destes pares, mas não necessariamente invalidando as definições expressas anteriormente. Em relação a isso, Clot (2010a) faz uso da crítica de Bakhtin à linguística de Saussure: a língua (prescrita) não é oposta à fala (do sujeito em ação), tal como o social ao individual, pois entre elas há gêneros discursivos estáveis que permitem a comunicação.

Para definir os gêneros discursivos, Bakhtin (1997), na obra “Estética da criação verbal”, afirma que a atividade humana é permeada pelo emprego de enunciados que dão efetividade ao uso da língua. Cada âmbito em que é realizada uma atividade garante uma constituição específica do enunciado, bem como determina sua finalidade, de modo que este é formado, de forma indissolúvel, por seu conteúdo temático, estilo e construção composicional, ou seja, respectivamente, o assunto sobre o qual se fala, quais recursos da língua (gramaticais, por exemplo) são empregados e o modo como esses recursos constroem uma formação específica. Desta forma,

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos **gêneros do discurso**. A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do

discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997, p. 279, grifo nosso).

Considerando esta definição, para Clot (2010a, p. 121)

Esses gêneros, que são os falares sociais em uso em determinada situação, nos são praticamente dados, assim como nos é dada a língua materna. Tanto quanto as formas gramaticais, os gêneros organizam nossa fala. Na melhor das hipóteses, o sujeito chega a recriá-los, mas não os cria. Mais do que dados, eles são emprestados para que ele seja capaz de falar e ser entendido pelos outros [...] A fala não é, portanto, um ato puramente individual oposto à língua como fenômeno social. Existe outro regime social da linguagem organizado segundo as formas sociais catalogadas da fala em um domínio de atividades.

De forma análoga, entre prescrito e real, tarefa e atividade, interpõem-se gêneros profissionais: culturas de trabalho tácitas, construídas por um coletivo, que orientam a atividade do sujeito. Além das prescrições da organização, há vários acordos implícitos que os sujeitos fazem e que são transmitidos entre os membros do grupo. Tais combinações dão suporte à atividade dos trabalhadores, determinando os modos característicos de agir daquele grupo.

A “organização do trabalho” (presente de forma explícita ou implícita) dá o arcabouço inicial pelo qual o sujeito se guia e, como visto acima, quase sempre é pervertida diante das contingências e variabilidades impostas pela situação de trabalho concretamente experienciada. O “gênero profissional” ou “trabalho da organização” compõe a história transpessoal do coletivo de trabalho, provendo normas que orientam a ação, “uma história que não é apenas a história dos sujeitos concernidos mas a história de um ofício ('métier') que não pertence a ninguém em particular mas pela qual todos, no entanto, se sentem responsáveis” (CLOT, 2011, p. 73). Normatividade que, entretanto, difere daquela imposta antecipadamente pelas gerências, pois é forjada no convívio cotidiano, nas trocas e nos diálogos, mas que, ao se consolidar momentaneamente, não é necessariamente expressa para ser compreendida, pois o sucesso dessas orientações coletivas está na economia que promovem ao mobilizar o sujeito para ação. Clot (2010a, p. 121-122) define o gênero profissional como:

[...] a parte subentendida da atividade, o que os trabalhadores de determinado meio conhecem e observam, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum, reunindo-os sob condições reais de vida; o que sabem que devem fazer, graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa a cada vez que ela se apresenta. É como uma “senha” conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional. Essas avaliações comuns subentendidas [...] estão entranhadas na carne dos profissionais, pré-organizam suas operações e sua conduta; de algum modo, estão grudadas às

coisas e aos fenômenos que lhes correspondem [...] O gênero, como intermediário social, é um conjunto de avaliações compartilhadas, que, de maneira tácita, organizam a atividade pessoal.

O gênero garante a pertença do sujeito a um coletivo e é, igualmente, uma ferramenta para ação. Permite que os pares se reconheçam, se comuniquem e atuem conjuntamente, mesmo quando nunca o fizeram previamente (CLOT, 2007a). Forma, ainda, uma etiqueta social para o convívio entre os profissionais e para manejar as relações interpessoais que se formam em torno de objetivos de ação comuns. Por outra via, é um instrumento para a mobilização e determina as formas de proceder aceitas pelo coletivo. Recorre-se ao gênero para evitar os erros, recorrem-se às normatividades e descrições providas pela memória coletiva comum. Ao gênero cabe uma função psicológica essencial, de onde decorre seu caráter transpessoal, pois não vincula sujeitos entre si, mas profissionais em suas interações (CLOT, 2010a). Nas palavras de Clot (2007a, p. 50):

O gênero organiza a reciprocidade dos lugares e funções ao definir as atividades independentemente das propriedades subjetivas dos indivíduos que as realizam num momento específico. Ele não regula diretamente as relações entre as pessoas, mas antes as relações entre profissionais, ao fixar 'o espírito' dos lugares como instrumento de ação: diz, sem dizer, o que deve fazer em tal ou qual situação o suposto desconhecido que jamais vamos conhecer.

Santos (2006) ressalta que o trabalho perde força quando o gênero não consegue se instalar de forma adequada, ou mesmo quando é impedido de se reconstruir. Nessas ocasiões o trabalhador é

[...] reenviado para si próprio e a função psicológica que o trabalho da organização assume não pode ser concretizada, o que ocasiona muito sofrimento psicológico e podendo mesmo ser fonte de acidentes, de infidelidade material e de ineficácia no trabalho (2006, p. 37).

A ideia do gênero como uma ferramenta tem suas raízes no pensamento de Bakhtin (1997), mas, neste caso, como um instrumento utilizado para a fala de um modo geral. Para compreender este postulado é essencial aprofundar a definição de enunciado expressa acima.

O linguista russo afirma que “a fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma” (BAKHTIN, 1997, p. 293). A fronteira de um enunciado, a demarcação que lhe permite se

diferenciar dos demais, está na sucessão que se estabelece entre aqueles que falam. O interlocutor reconhece a pausa no discurso daquele que lhe fala e entende essa sinalização como a passagem da palavra para si, o que demanda uma resposta, mesmo que passiva ou mesmo que não verbal, mas expressa em uma ação que surge como réplica ao enunciado que lhe chega. Assim, o diálogo, que demanda réplicas, pressupõe a presença do outro.

O enunciado, além caracterizado pela sucessão nas falas entre os interlocutores, também é demarcado por seu acabamento, ou seja, a finalização que o sujeito lhe dá, que suscita a resposta do outro. Tal acabamento é constituído por três fatores: o tratamento dispensado ao sentido que é atribuído ao enunciado, a intenção discursiva do locutor e o gênero utilizado para efetivar o acabamento, sendo este último fator o mais relevante para Bakhtin (1997). Desta feita, a citação a seguir, no qual o entendimento sobre o uso instrumental do gênero é expresso, merece destaque:

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica [...] Na conversa mais desenvolvida, moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros, às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos [...] Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática [...] Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas) [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 1997, p. 301-302).

Os gêneros, apesar da facilidade com que são utilizados, impõe uma normatividade ao falante, na medida em que os coleta do meio social e não os cria. Decorre desta constatação a crítica a linguística de Saussure citada acima:

É por isso que o enunciado, em sua singularidade, apesar de sua individualidade e de sua criatividade, não pode ser considerado como uma combinação absolutamente livre das formas da língua, do modo concebido, por exemplo, por Saussure (e, na sua esteira, por muitos lingüistas), que opõe o enunciado (a fala), como um ato puramente individual, ao sistema da língua como fenômeno puramente social e prescritivo para o indivíduo (BAKHTIN, 1997, p. 304).

Cabe pontuar que o gênero profissional não é uma entidade fixa. Ao contrário, seu

vigor está em, continuamente, ser renovado a partir de suas confrontações com a atividade real. É nesse ponto, quando o sujeito interpõe o gênero entre si e os objetivos a alcançar, que se constitui a atividade estilística: forma-se, desta maneira, o estilo profissional. É ele que propicia o desenvolvimento do gênero a partir de sua transformação. Segundo Clot (2010a, p. 126):

O estilo individual é, antes de mais nada, a transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir em função das circunstâncias. Mas, desse modo, aqueles que agem devem ser capaz (sic) de servir-se do gênero ou, mais rigorosamente, manipular com destreza as diferentes variantes que animam a vida do gênero.

Se, por um lado, o estilo se interpõe entre a história do coletivo e o indivíduo em ação, ele também se coloca entre o sujeito e sua história pessoal. É nesse sentido que Clot (2010a) afirma que o estilo possui uma “dupla vida”. Toda a memória pessoal, preenchida por elementos afetivos, corporais, operacionais, dentre outros, construída ao longo da vida do sujeito se coloca à disposição como ferramenta, mas também como limitação, para superar as dificuldades impostas pela atividade real. A partir disto, compreende-se que o estilo é “um 'misto' que confirma a liberação possível da pessoa em relação a sua memória singular da qual ela, entretanto, continua sendo sujeito e de sua memória transpessoal e social da qual permanece forçosamente o agente” (CLOT, 2010a, p. 129).

A noção de estilo na lingüística bakhtiniana (BAKHTIN, 1997) decorre da ideia de que os enunciados, mesmo aqueles enunciados típicos que caracterizam o gênero discursivo, são individuais e, assim, trazem consigo elementos da singularidade daquele que os profere. Há, por conseguinte, uma relação indissolúvel entre estilo e gênero. Ressalve-se, contudo, que nem todo gênero é propenso ao estilo. O gênero militar, por exemplo, rigidamente padronizado, não permite ao sujeito que expressa ordens estritamente estipuladas uma variação que não seja aquela inerente a sua compleição física, relacionada ao timbre da voz, por exemplo. O estilo, como intenção criativa daquele que se expressa, se faz presente, por exemplo, no gênero literário, mas nos outros é um fenômeno secundário.

Há que se dizer também que o estilo ganha sua forma dentro dos limites do gênero ao qual está vinculado:

Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de

vista temático, composicional e estilístico. O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.). O estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado.

As duas dimensões, transpessoal e pessoal (gênero e estilo profissionais, respectivamente), apresentadas até o momento não são suficientes para situar o entendimento que a perspectiva desenvolvida por Clot tem sobre o conceito de ofício, apesar de já situarem a limitação da dicotomia entre prescrito e real para a análise da atividade. Há que se delinear também as dimensões impessoal e interpessoal, pois o ofício é definido como

[...] uma estrutura arquitetônica com quatro aspectos tensionados entre si. Ofício, no interior dessa perspectiva, é, ao mesmo tempo, pessoal, interpessoal, impessoal e transpessoal. Saúde e eficácia no trabalho dependem da fluidez dessas relações tensas. Os quatro aspectos estão todos estruturalmente conectados, ou pelo menos eles deveriam estar conectados para limitar a dispersão da energia psicológica necessária para a vitalidade profissional (CLOT; KOSTULSKI, 2011, p. 684-685, tradução nossa).

A dimensão impessoal do ofício abarca a tarefa, a organização do trabalho, a infraestrutura disponível, as condições de trabalho de modo geral, dentre outros aspectos já discutidos acima. Seu caráter impessoal está em os sujeitos serem perfeitamente substituíveis ou permutáveis, na medida em que a definição das tarefas e funções, bem como dos meios pelos quais a atividade deve se realizar, cabe à organização (CLOT, 2011). O trabalhador, a princípio, não pode determinar tais características, sendo elas minimamente constantes para qualquer um que resolva atuar sob tais condições.

A dimensão interpessoal compreende os diálogos e relacionamento entre pares e demais membros da organização. A Clínica da Atividade, em suas intervenções, se apoia nessa dimensão como forma de acessar e produzir efeitos sobre as demais. Em relação à dimensão interpessoal, pode-se fazer um paralelo com a categoria denominada por Mendes e Ferreira (2008) de “relações socioprofissionais”, que corresponde aos elementos que perpassam as interações sociais existentes no contexto de trabalho. Estas interações podem se realizar em torno de três eixos, quais sejam, hierárquico, coletivo e externo. O primeiro desses eixos abrange o relacionamento com as chefias imediatas e demais superiores hierárquicos na organização; o segundo, que pode ser aproximado da dimensão interpessoal do trabalho, está ligado à interação entre pares e demais trabalhadores que compõe o contexto de trabalho; o terceiro corresponde ao contato com o público a quem se destina o bem ou serviço prestado

pelo trabalhador.

Para compreender o ofício, é necessário, portanto, levar em conta essas quatro dimensões (impessoal, interpessoal, transpessoal e pessoal) que escapam à observação direta e, ao mesmo tempo, também não podem ser completamente visualizadas quando o pesquisador interage com o sujeito sem considerar o contexto de realização de sua atividade (CLOT; KOSTULSKI, 2011).

No reposicionamento diante da tradição francófona de análise do trabalho promovido pela Clínica da Atividade (CLOT, 2007a), é preciso apontar também que há uma reconceituação acerca da noção de atividade. O que é visível nas interações entre sujeito e objeto de trabalho, gestos ou comunicações, é somente uma pequena parte da atividade desempenhada. Ao agir, o trabalhador não lida somente com o gesto executado, mas com todas as demais possibilidades que precisaram ser deixadas de lado para que uma em especial fosse vencedora. Esconde-se da observação um diálogo interior no qual o sujeito arbitra os caminhos que sua ação deve seguir, o curso que não deve tomar, ou mesmo quando se impõe fazer o que não é preciso e aquilo que o afasta de atender às expectativas que nele são depositadas. Nesse caso, o movimento psíquico, em si, já é um agir do sujeito a ser explorado e compreendido e não somente a força vencedora em meio a essa movimentação. Deve-se considerar as inúmeras possibilidades irrealizadas que dariam cursos distintos ao desenvolvimento da atividade.

Outra diferenciação proposta pela Clínica da Atividade (CLOT, 2007a) está em postular que não é possível presumir que o trabalhador, ao assumir seu posto, imediatamente se desfaça dos outros papéis que ocupa (pai, filho, marido, religioso, peladeiro de fim de semana, dentre outros) e esteja plenamente disponível para a consecução de suas tarefas. Também podem ser consideradas questões oriundas do contexto de trabalho que se colocam ao sujeito, mas que não dizem respeito à execução da tarefa em si: o medo do desemprego ao ser mal avaliado ou por não cumprir metas de produtividade, por exemplo. Todas as interações e necessidades vinculadas a estes papéis permeiam o cotidiano de trabalho e entram na competição citada acima. Diante dessa constatação, compreende-se que a atividade é também marcada pelas pré-ocupações que acompanham o sujeito. É preciso, a cada instante, assenhorar-se de si, num julgamento em que pesam o sentido do que se faz e a necessidade de eficácia da ação, e dominar as inúmeras opções ou interferências que se apresentam àquele que tem diante de si uma atividade a realizar.

Diante do quadro acima delineado, a Clínica da Atividade (CLOT, 2007a) conclui que a atividade a que se refere a Ergonomia, aquela que se traduz nos gestos e nas interações do sujeito com seu objeto de trabalho, não corresponde a tudo que se passa no decurso da ação do profissional. Esta passa a se denominar de atividade realizada. Soma-se a ela o real da atividade, no qual se fazem presentes todas as possibilidades não efetivadas, as quais o sujeito tem que manejar. A existência desse devir da atividade, desses caminhos possíveis, mas não explorados ou abandonados por qualquer razão, é que possibilita o seu desenvolvimento. A formulação de Clot (2010a, p. 103-104) é esclarecedora:

O real da atividade é, igualmente, o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem sucedido – o drama dos fracassos – o que se desejaria ou poderia ter feito e o que pensa ser capaz de fazer noutro lugar. É convém acrescentar – paradoxo frequente – o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser feito, assim como o que se tinha feito a contragosto [...] Ora, a existência dos sujeitos é tecida nesses conflitos vitais, que eles procuram reverter em intenções mentais, para deles se desprenderem. A atividade é uma provocação subjetiva mediante a qual o indivíduo se avalia a si próprio e aos outros para ter a oportunidade de vir a realizar o que deve ser feito. As atividades suspensas, contrariadas ou impedidas – ate mesmo, as contra-atividades – devem ser incluídas na análise.

A fim de justificar a necessidade de se considerar o não-realizado pelo sujeito como elemento pertinente à análise do trabalho, Clot (2007a) retoma o texto de Vygotsky (1991a) “A consciência como problema da psicologia do comportamento”, no qual o autor russo afirma que “cada minuto do homem está cheio de possibilidades não realizadas” (VYGOTSKY, 1991a, p. 50, tradução nossa). Conforme Vygotsky, a metáfora mais adequada para explicar o funcionamento do sistema nervoso no comportamento humano, no qual se efetiva um processo dialético entre o meio, o sujeito e sua vida psíquica, é de uma multidão em pânico que tenta deixar um prédio que dispõe somente uma porta estreita.

Apesar de todas as pessoas tentarem desesperadamente deixar o local, apenas algumas sobrevivem ao cruzar a pequena saída. De forma análoga, inúmeras reações são consideradas diante das contingências que se apresentam ao organismo, mas poucas se efetivam. Depreende-se, então, que “o comportamento do homem e o estabelecimento nele de novas reações condicionadas são determinadas não somente pelas reações complexas, manifestas e totalmente explícitas, mas por aquelas não reveladas externamente, que não podem ser facilmente vistas” (VYGOTSKY, 1991a, p. 52, tradução nossa).

É preciso discorrer, ainda, sobre os múltiplos destinos da atividade, na medida em que esta não se dá por uma ligação direta e unívoca entre o sujeito e o objeto de sua ação. Na

perspectiva da Clínica da Atividade, assume-se que a atividade é triplamente dirigida. Por um lado existe a conduta do sujeito, por outro se coloca a relação com o objeto. Soma-se a isto a ligação que se estabelece com outros trabalhadores, de modo que o sujeito, isolado em seu posto, tem uma conexão, mesmo que aparentemente invisível, com colegas, chefias e usuários do produto fabricado ou serviço prestado. A atividade, deste modo, é sempre atividade para o outro, ou mesmo uma contra-atividade, não no sentido de uma oposição, mas como resposta à atividade de outrem. Para Clot (2007a, p. 97, grifo do autor), “na situação vivida, [a atividade] é dirigida não só pelo comportamento do sujeito ou dirigida por meio do objeto da tarefa, mas também dirigida aos outros”, cabendo ao gênero profissional realizar a mediação entre estes eixos.

Um exemplo dado por Clot (2007a) é o dos condutores de trem na França. Estes, apesar de percorrerem inúmeros quilômetros de trilhos solitários em suas cabines, têm de mediar suas ações e interesses a partir da relação com os usuários do sistema e com os controladores de tráfego. Os passageiros precisam de pontualidade e conforto, portanto é essencial que se evitem paradas bruscas e que o horário dos comboios seja seguido à risca. Aos controladores, cabe garantir a segurança dos comboios, regulando a abertura e o fechamento de sinais. Deste modo, os condutores precisam lidar com as avaliações e decisões que são tomadas por quem assume o controle do percurso.

Com esta renovação conceitual, pensada a partir de uma revisitação da tradição francófona de análise do trabalho, procura-se reposicionar a relação entre atividade e subjetividade. Não deve se pensá-la estanque, formada por dois polos apartados, pois “a atividade é [...] o continente escondido da subjetividade no trabalho” (CLOT, 2001, p. 49, tradução nossa). Na medida em que se incluem as ações impedidas no interior da atividade, ao se delimitar a noção de real da atividade, atina-se para o movimento em direção a si próprio que o profissional efetiva para viabilizar sua ação. Agir é também voltar-se em direção à atividade do outro, seja ela como destino da ação ou como forma de proceder consolidada, de forma temporária, na história transpessoal do gênero. Clot (2010b, p. 225) propõe que:

A atividade não é o contrário da subjetividade. A subjetividade eu a defino claramente [...] como uma relação entre atividades. A subjetividade é uma atividade sobre a atividade. É a minha atividade ou a atividade de meu colega de trabalho como objeto de pensamento. É assim que se desenvolve a produção subjetiva de minha experiência. Portanto, não somos obrigados a escolher entre atividade e subjetividade.

Mas esta definição só se sustenta porque “a atividade realizada não tem o

monopólio do real da atividade” (CLOT, 2010b, p. 226). Nesse sentido, há espaço para o desenvolvimento, pois existem mais possibilidades do que a que se manifestou concretamente na ação. Há, portanto, a condição necessária para se agir sobre o próprio agir, para voltar-se sobre o próprio fazer, e para se realizar como sujeito.

2.2.3 Atividade e saúde

Conforme afirmado previamente, a noção de saúde formulada por Clot (2006b; 2008, 2010a) se aproxima de uma definição filosófica proposta por Canguilhem. Para situar sua concepção de saúde, Clot (2010a) inicia seu raciocínio com uma crítica à noção de defesa oriunda da psicanálise e apropriada pela Psicodinâmica do Trabalho. Diante do adoecimento, a defesa mantém o sujeito no espectro da normalidade, ou seja, confinado às normas. Garante-se uma estabilidade à custa de empobrecer os meios para se viver. Ter saúde, entretanto, é, mais que se defender e se proteger do infortúnio da patologia, resistir a norma e, indo além, atribuir-se a própria normatividade, compreendendo que ser “normal não é ser adaptado à situação, mas ser criador de normas” (CLOT, 2008, p. 67).

Admitindo esses pressupostos, Clot (2010a, p. 111) define a saúde como

[...] um poder de ação sobre si mesmo e sobre o mundo, adquirido junto dos outros. Ela está ligada à atividade vital de um sujeito, àquilo que ele consegue, ou não, mobilizar de sua atividade pessoal no universo das atividades do outro; e, inversamente, àquilo que ele chega, ou não, a utilizar das atividades do outro em seu próprio mundo. Portanto, se a saúde encontra sua origem na preservação do que o sujeito se tornou, ela descobre seus recursos naquilo que ele poderia ter sido.

Nota-se que a definição expressa acima se inicia afirmando o poder de o sujeito se mobilizar em direção a si e aos outros, ou a partir de outrem, e é finalizada pela ideia de que a saúde está associada ao devir, ao não enclausuramento pelo já realizado. Toma-se a potência de vir-a-ser como fonte de criação. Criação em oposição à defesa. Nesse sentido, como a atividade é devenir, “há uma equivalência entre 'atividade' e 'saúde'” (CLOT, 2006b, p. 105). Em contrapartida, “o sofrimento é uma atividade contrariada, um desenvolvimento impedido. É uma amputação do poder de agir” (CLOT, 2001, p. 50, tradução nossa). Tem-se, assim, que na relação entre saúde e doença

A saúde não se opõe à doença, do mesmo modo que não se identifica com ela, mas procura apropriar-se dela. Sua tentativa consiste em alterar o estatuto da doença. A saúde, diferentemente da normalidade defensiva, é a transformação da doença em

novo meio de existir, a metamorfose de uma experiência vivida em um meio de viver outras experiências e, finalmente, a transfiguração de um paradoxo experimentado em história possível, de uma vivência em um meio de agir (CLOT, 2010a, p. 113).

Clot (2011) vê o trabalho como espaço para expansão das potências humanas em meio ao encontro com a diferença que ele traz consigo. Obviamente, não se desconhece a possibilidade de seu rebaixamento, de sua dissolução como espaço de produção humana e de criatividade. Rebaixamento que se dá quando se rebate o trabalho contra o buraco negro das impossibilidades, das formas de proceder imutáveis e da fala esgotada ou calada, privando-se o sujeito do encontro com a cultura que funda a ação e garante sua reinvenção. Entretanto, de acordo com Clot (2011, p. 78):

Ao tentar dar, no ambiente profissional, outro destino à atividade desiludida (graças aos recursos que dispõe os coletivos de trabalho, recursos desconhecidos deles mesmos), a clínica do real que nos serve de referência encara as criações e recriações da atividade praticamente como uma negação da morte, da morte que se apodera sempre do vivo no trabalho humano. A clínica do real encara essas recriações aventurosas como invenção de novas possibilidades de vida [...]

Nessa direção, se ter saúde é abrir-se para os possíveis e criar ou recriar as próprias normatividades, a Clínica da Atividade é uma clínica da saúde, porque entende que sua função é desenvolver os possíveis presentes como potência no real da atividade, em um meio onde a atividade esteja impedida, onde haja uma amputação, um rebaixamento do poder de agir dos trabalhadores. Conclui-se, por conseguinte, que promover saúde é ampliar o poder de agir.

O poder de agir, noção desenvolvida por Clot (2010a) a partir de Ricoeur e Espinoza, se amplia ou se reduz em função do sentido e da eficiência da atividade, portanto de sua eficácia. Sentido que se refere ao encontro, mas não necessariamente à igualdade entre o que é significativo para o sujeito e as metas a serem alcançadas na ação. Eficiência que precisa ser encontrada nos modos operatórios experimentados para que a atividade se fixe, ao mesmo tempo em que se refere ao “cuidado” que se tem com o trabalho, de modo que o sujeito possa se reconhecer no “trabalho bem-feito”, em que se faz presente o gênero profissional e pelo qual se assume responsabilidade. Nesta direção, a impossibilidade de se efetivar o trabalho a contento também é fonte de sofrimento quando o profissional não encontra meios para reorganizar seu trabalho. No sentido oposto,

[...] o bem-estar psicológico é encontrado naquilo que permite aos sujeitos realizarem plenamente suas atividades, em outras palavras, naquilo que lhes permite

avaliar e escolher efetivamente, de uma forma esclarecida e eficaz, quando estão diante de situações delicadas. Os recursos disponíveis são heterogêneos: ligados à instituição, à organização do trabalho, à história da profissão, à experiência pessoal e às relações com os colegas. Por isso, em cada situação, nós procuramos maneiras diversas para realizar um bom trabalho, a despeito da complexidade e dos obstáculos inerentes às situações (KOSTULSKI, 2011, p. 195, tradução nossa).

2.2.4 O trabalho e sua função psicológica

Estabelecidas as definições essenciais para o desenvolvimento desta tese (ofício, atividade e saúde) é ainda pertinente pontuar que Clot (2007a) atribui a “atividade de trabalho” um papel central para o desenvolvimento psicológico do sujeito. É relevante, portanto, o questionamento sobre como esse papel é desempenhado. O pesquisador francês (CLOT, 2007a) advoga que o trabalho garante ao ser humano a possibilidade de perpetuar seus feitos entre gerações por meio dos artefatos por ele fabricados, sejam construções materiais ou simbólicas. Os instrumentos, transmitidos culturalmente, conservam a história de uma sociedade, ao mesmo tempo que lançam o homem à frente de si mesmo. As ferramentas exteriorizam em objetos formas de adaptação à natureza que, nos animais, estão absolutamente vinculadas às possibilidades dadas pela compleição fisiológica herdada pela espécie e à sua relação imediata com contingências impostas pelo meio.

O acesso a esse patrimônio, contudo, não é dado de forma imediata. Apesar de o homem ter criado mecanismos culturais para que essa herança seja repassada entre gerações, os artefatos carregam um estranhamento que precisa ser desvendado por aquele que os utiliza. Segundo Clot (2007a, p. 77-79):

[...] existe uma estranheza das obras [...] Elas traem sempre projetos coletivos ou divisões sociais que se superam ou não com os outros, estando aí o que funda a função psicológica do trabalho. É nesse sentido que o trabalho é atividade mais humana que existe. Pois, para o sujeito, o acesso a essa memória nada mais tem de “natural”, e sequer de imediato. Ela o funda, mas é primitivamente separado dela. A expansão do poder social e da independência simbólica do Homem resulta do fato de que ele pôs sua memória fora de si num dispositivo extra-somático. Por isso, transpondo os limites de seu organismo.

Diante desse estranhamento, o acesso a esses dispositivos extrassomáticos é sempre mediado pelo outro, pela vida social. Se a imperícia inicial do bebê humano é uma desvantagem imediata diante dos animais que já nascem com suas funções corporais praticamente finalizadas, ela força a criança, diante das necessidades que lhes são apresentadas, a entrar num jogo social, em uma relação com outrem que o permite construir-

se como sujeito. Onde,

O risco de alienação é portanto constitutivo da vida humana, e o acesso de cada um de nós às técnicas vitais passa pelos outros [...] É aí que finca raízes a função psicológica do trabalho, em sua dupla significação: indissociavelmente trabalho sobre si e trabalho no mundo dos outros e das coisas. E isso para sair de cada prova desenvolvendo seu poder de ação graças aos outros, embora sempre correndo o risco de que a ocasião assim oferecida seja fonte de sofrimento (CLOT, 2007a, p. 78).

Tendo em vista as considerações feitas acima, é pertinente a retomada do conceito de mediação simbólica formulada por Vygotsky, no qual o funcionamento dos instrumentos psicológicos é delineado, bem como a noção de trabalho em Marx, na medida em que, de acordo com Duarte (2000), mediação simbólica e trabalho estão relacionados.

Em linhas gerais, para situar a ideia de mediação semiótica (VYGOTSKY, 1995), pode-se asseverar que a regulação do comportamento – e mesmo a expansão da capacidade das funções psicológicas – se dá pela interposição de um estímulo neutro entre um estímulo proveniente do meio e a reação do organismo: um signo autoimposto ou oriundo do campo social, análogo ao instrumento que se interpõe à ação do homem para a transformação da natureza na atividade laboral, ampliando as possibilidades restritas da compleição fisiológica. O trabalho, para Marx, é o que funda a condição ontológica humana e diferencia o homem dos demais animais, na medida em que este, de forma intencional e consciente, se apropria da natureza a fim de produzir a própria vida material. Desta maneira, são ultrapassados os limites naturais e objetificadas novas produções que se incorporarão à história de todo o gênero humano (MORAES *et al*, 2010).

Com o intuito de iniciar esta discussão, é pertinente recuperar a crítica de Vygotsky (1991a) sobre se tomar o reflexo condicionado como o único crivo para interpretar o comportamento humano. Nesta perspectiva, o comportamento seria explicado pela fórmula: experiência hereditária (reflexos inatos) multiplicada pela experiência adquirida (reflexos condicionados). Entretanto, é necessário considerar também as experiências histórica e social. Assim, às habilidades construídas pelo sujeito em suas interações com as contingências dadas imediatamente somam-se aquelas que se fazem presentes no contato social ou materializadas em construções culturais transmitidas entre gerações.

Tal explicação não está completa, contudo, se não for acrescido aquilo que Vygotsky (1991a) denominou de experiência duplicada. Recorrendo a Marx, o psicólogo russo afirma que o ser humano é capaz de criar esquemas mentais que antecipam sua ação e

que garantem um processo ativo de adaptação à natureza. Em Marx (1982), tal intencionalidade é o que caracteriza a forma especificamente humana de trabalho. Diferente da abelha e da aranha que, ao construir a colmeia e tecer teias, modificam a natureza de forma completamente circunscrita às suas determinações genéticas, o homem, quando atua como arquiteto ou tecelão, exerce sua intenção criando mentalmente um modelo prévio que orientará sua ação e cujo resultado espera atingir ao fim de seu mister. Está em jogo, neste caso, a submissão da vontade a esse propósito premeditado, pois “sua própria atividade coloca-se, então, para o homem como um objeto para a sua determinação consciente” (MORAES *et al*, 2010, p. 40). Para Marx (1982, p. 202),

[o homem] não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho.

Sobre este tema, em Engels (1896) lê-se “quanto mais os homens se afastam dos animais, mais sua influência sobre a natureza adquire um caráter de uma ação intencional e planejada, cujo fim é alcançar objetivos projetados de antemão”. Assim, para Vygotsky (1991a, p. 47, tradução nossa) “no movimento das mãos e nas modificações do material de trabalho repete-se o que antes havia sido realizado na mente do trabalhador, com modelos semelhantes a esses mesmos movimentos e a esse mesmo material”. Tem-se, portanto, que o comportamento humano é explicado pela conjunção das experiências histórica, social e duplicada. Considerando a experiência duplicada, destaca-se o papel da consciência, esta última definida como “a vivência das vivências” (VYGOTSKY, 1991a, p. 52, tradução nossa), na medida em que ao corpo humano coloca-se a possibilidade de criar estímulos capazes de influenciar o próprio comportamento. Interrompem-se as reações primárias provenientes de estímulos externos pela interposição de excitantes forjados pelo próprio sujeito, de modo que a resposta decorrente não é mais função somente do meio. Em tal atividade reguladora, há grande relevância para os estímulos provenientes do campo social, especialmente aqueles providos pela linguagem. Nas palavras de Vygotsky (1991a, p. 58, tradução nossa):

Há no homem um grupo de reflexos facilmente identificáveis cuja denominação correta seria de reversíveis: se trata de reflexos estimulantes que podem, por sua vez, ser criados pelo próprio homem. A palavra escutada é um estímulo, a pronunciada,

um reflexo que cria esse mesmo estímulo. Aqui, o reflexo é reversível, porque o estímulo pode se converter em reação e vice-versa. Esses reflexos reversíveis, que criam a base do comportamento social, servem como coordenação coletiva do comportamento. Dentre toda a massa de estímulos, há um grupo que, ao meu juízo, se destaca claramente: o dos estímulos sociais, que provêm das pessoas. E se destaca por que eu mesmo posso reconstituir para mim, individualmente, esses mesmos estímulos; por se converterem para mim, rapidamente, em reversíveis e, por conseguinte, determinam meu comportamento de um modo diferente dos demais [...] No sentido amplo da palavra é na linguagem onde se acha precisamente a fonte do comportamento social e da consciência.

Nas considerações expostas acima se faz presente o princípio básico que orienta a concepção teórico-metodológica da perspectiva vygotskiana, qual seja, a noção de mediação semiótica. Para discutir este conceito, é oportuno situar a questão central da pesquisa de Vygotsky (1995), que decorre da contradição que se impõe ao sistema de atividade de Jennings quando aplicado ao homem. O autor russo afirma que, segundo Jennings, as atividades características de cada animal são delimitadas por sua conformação fisiomorfológica estabelecida no processo evolutivo natural. O homem, entretanto, apesar de sofrer as mesmas limitações que outros animais, consegue ampliar seu raio de ação sem que haja necessidade de mudanças em sua constituição física. Essa ampliação decorre do uso de instrumentos. O homem não é capaz de voar, mas cria um avião para se locomover pelo ar, por exemplo. Nesse sentido, o desenvolvimento do homem, apesar de ainda limitado por sua dimensão biológica, torna-se historicamente condicionado. O encontro com a cultura garante ao indivíduo um arsenal de ferramentas que permitem superar sua limitação biológica, ao mesmo tempo que é limitado pela cultura da qual faz parte. A questão colocada por Vygotsky era a de pensar como este processo se dava em relação às funções psicológicas.

A argumentação de Vygotsky (1995) se encaminha desenvolvendo a ideia de que há duas linhas distintas de desenvolvimento: uma natural e outra cultural. Tais linhas estão separadas na filogênese e coincidem na ontogênese, mas não pode ser confundidas. Na ontogênese humana, estabelece-se a contradição de que o desenvolvimento cultural, notadamente marcado pelo uso de instrumentos, inicia-se mesmo quando o desenvolvimento natural não está concluído. Desta forma, “na medida em que o desenvolvimento orgânico ocorre em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado” (VYGOTSKY, 1995, p. 36, tradução nossa). Acrescente-se que

[...] o desenvolvimento do sistema de atividades está na ontogênese duplamente condicionado. A fórmula de Jennings continua em vigor quando a criança entra no período do desenvolvimento onde imperam leis completamente novas. Este feito merece ser definido como o paradoxo fundamental do desenvolvimento biológico-

cultural infantil. Não somente se desenvolve o uso de ferramentas, como também o sistema dos movimentos e das percepções, o cérebro e as mãos, todo organismo da criança. Ambos os processos de fundem em um... (VYGOTSKY, 1995, p. 38, tradução nossa)

Para situar essa separação entre natural e cultural, o estudo das deficiências e do primitivismo são opostos que se complementam para sua compreensão. O “deficiente”, apesar de inserido em um meio cultural plenamente desenvolvido, não dispõe do aparato necessário para se apropriar dos instrumentos que foram ali criados, na medida em que eles foram desenvolvidos para sujeitos “plenamente capazes”. A leitura e a escrita não são acessíveis a cegos. Foi necessário o desenvolvimento de um instrumento que pudesse se adaptar à falta de visão, utilizando outro sentido (tato) para ter acesso a signos: a leitura Braille. No caso do primitivismo, dos meninos lobos, por exemplo, tem-se sujeitos que são totalmente aptos em sua dimensão natural de desenvolvimento, mas que não dispuseram de um meio cultural adequado para fazer uso de toda a potencialidade que sua compleição biológica lhes permitia.

Apresentada a questão de pesquisa e suas bases iniciais, pode-se adentrar na apresentação do método. De acordo com Vygotsky (1995), revelar o método de sua investigação implica em descortinar a tese básica que sustenta toda a sua argumentação acerca das funções psicológicas superiores. Para iniciar a apresentação de sua premissa fundamental, o autor soviético faz um apanhado das propostas metodológicas defendidas pelas principais escolas de psicologia de sua época e conclui que todas elas (a psicologia associacionista, o comportamentalismo e mesmo a psicologia estrutural), se pautam pelo princípio estímulo-resposta (E – R), em que pesem as diferenças de interpretação e os enfoques dados a esse esquema. Ao mesmo tempo, este princípio também determina a compreensão que se tem do comportamento.

Esse esquema, entretanto, não seria capaz de analisar adequadamente as funções psicológicas superiores ou culturais, pois estas não diferem das funções naturais por um viés quantitativo, pelo aumento dos estímulos a que o homem está sujeito, nem mesmo pela complexificação das relações que se estabelecem entre estímulos. Há, na verdade, uma diferenciação qualitativa:

[...] o comportamento humano se distingue pela mesma peculiaridade qualitativa — comparado com o comportamento do animal — que diferencia o caráter da adaptação e do desenvolvimento histórico do homem comparados com a adaptação e o desenvolvimento dos animais, já que o processo de desenvolvimento psíquico do homem é uma parte do processo geral do desenvolvimento histórico da humanidade (VYGOTSKY, 1995, p 62, tradução nossa).

A adaptação dos animais é passiva, se mobilizando de acordo com as contingências que o meio lhes proporciona. A adaptação humana é ativa, modificando a natureza por meio do uso de instrumentos.

Para construir o seu argumento, Vygotsky (1995) passa a analisar funções psicológicas rudimentares. O estudo de tais funções, que ainda estão presentes como vestígios do passado, mas que não têm uso corrente no modo de vida atual do homem, é a chave para se compreender as funções psicológicas superiores. Mas não se deve estabelecer entre elas uma identidade ou uma similitude estrutural. São fósseis presentes no psiquismo que podem ser estudados, mas não traduzem a realidade das funções atuais. Entretanto, por terem sua estrutura finalizada em si mesma, se prestam à definição metodológica pretendida. Vygotsky (1995, p. 67, tradução nossa) afirma:

As funções rudimentares no sistema das formas culturais superiores do comportamento e as formas análogas às funções ativas e desenvolvidas do mesmo gênero nos sistemas mais primitivos nos permitem comparar geneticamente os sistemas inferiores com os superiores e nos fornecem um ponto de apoio para enfatizar historicamente as funções psíquicas superiores.

A partir dessa orientação, Vygotsky (1995) procede a análise de três formas rudimentares de comportamento, tomando como pressuposto que nelas se manifesta explicitamente o princípio estrutural da atividade que se encontra oculto em formas mais complexas. As condutas fossilizadas estudadas foram: o uso da sorte para a escolha de comportamentos alternativos, a utilização de técnicas de memorização que, posteriormente, desembocam na estruturação da escrita e a contagem utilizando partes do corpo.

Em relação à primeira forma listada acima, Vygotsky retoma a metáfora do asno de Buridan. A analogia proposta, utilizada inicialmente para discutir a noção de livre arbítrio, fala de um burro faminto que se encontra à igual distância de dois maços de feno. Nesta situação, o animal morreria de fome, pois seria incapaz de decidir para qual estímulo deveria direcionar o seu comportamento. Transladando a metáfora, afirma-se que o homem não padeceria do mesmo destino do animal, porque poderia jogar a sorte para decidir para onde ir. É lembrada uma cena do romance Guerra e Paz, de Tolstói, na qual o herói da história decide seu destino jogando paciência. Também são citados estudos antropológicos em que tribos aborígenes jogam a sorte para escolher caminhos alternativos a seguir.

Sobre as técnicas de memorização, também são mostrados achados antropológicos. Citam-se tribos que fazem uso de nós como forma de memorização. Esta

técnica se complexifica a tal ponto que gera formas de escrita. É ainda relatado o exemplo de um explorador russo que, ao visitar um povoado remoto, recebe garras de lince de um velho, para que não se esqueça de transmitir uma mensagem daquela comunidade às autoridades.

Em relação à contagem, o emprego de partes do corpo para determinar quantidades permite superar o uso da percepção imediata nessa atividade. O fundamento de vários sistemas contábeis está na contagem com os dedos. Antropólogos relatam sobre tribos que não possuíam palavras para denominar números além do três, mas que conseguiam contar quantidades maiores tomando os dedos das mãos e dos pés. Proceder desta forma “serviu de ponte para o homem passar da aritmética natural à cultural, da percepção das quantidades ao cômputo” (VYGOTSKY, 1995, p. 81, tradução nossa).

O princípio que se manifesta nas três formas rudimentares de comportamento analisadas tem valor para explicar as formas superiores de conduta. Em todas elas, o que está em jogo é o uso de mecanismos auxiliares, criados pelo próprio homem, para determinar seu próprio comportamento ou influir sobre a conduta alheia. Nas três situações, o homem não ficou à mercê das contingências imediatas impostas pela situação, todavia, ativamente, criou estímulos para regular suas maneiras de proceder. Conclui-se, portanto, que o esquema E - R só é suficiente para explicar os comportamentos naturais, pois eles são totalmente determinados pela estimulação proveniente do meio.

Esses estímulos-meio, que influem sobre si ou sobre o outro, são denominados de signos, e por significação entende-se “a criação e o emprego de signos, quer dizer, de sinais artificiais” (VYGOTSKY, 1995, p 84, tradução nossa). É a partir da significação que o homem se adapta ativamente à natureza. A estrutura do reflexo condicionado possibilita essa forma de adaptação, mas não a explica. Ela é explicada pela natureza social do homem, onde a linguagem exerce um papel central.

Em “O método instrumental em psicologia”, Vygotsky (1991b) afirma que cabe aos signos a designação de “instrumentos psicológicos”, pois, de forma similar às ferramentas técnicas aplicadas para transformação da natureza, são artificialmente desenvolvidos no meio social para influir sobre os processos psíquicos do próprio sujeito ou de outrem. Em Marx (1982, p. 202), a ferramenta exerce um papel central no processo de trabalho que, além do instrumento, é composto pelo objeto de trabalho e pela “atividade adequada a um fim, isto é o próprio trabalho”. O objeto de trabalho é aquilo que é modificado pela ação humana: matérias retiradas diretamente da natureza ou após terem sido manipuladas por ação anterior,

sendo, neste caso, denominadas de matéria-prima. Por fim,

O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas, que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre esse objeto. Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas, químicas das coisas, para fazê-las atuarem como forças sobre outras coisas, de acordo com o fim que tem em mira [...] Desse modo, faz de uma coisa da natureza órgão de sua própria atividade, um órgão que acrescenta a seus próprios órgãos corporais, aumentando seu próprio corpo natural [...] O uso e a fabricação de meios de trabalho, embora em germe em certas espécies animais, caracterizam o processo especificamente humano de trabalho e Franklin define o homem como “a *toolmaking* animal”, um animal que faz instrumentos de trabalho (MARX, 1982, p. 203-204).

Retomando Vygotsky (1991b), tem-se que, da mesma forma que a adaptação natural humana é transformada pelo emprego de utensílios, a estrutura das funções psicológicas se modifica pelo uso dos signos. Se no comportamento natural há uma ligação direta entre estímulo e resposta (E – R), no comportamento artificial, fruto do desenvolvimento histórico, há que se considerar um estímulo signo (X) que efetiva essa conexão (E – X – R). É o caso, por exemplo, de se mudar um anel do dedo costumeiramente utilizado e colocá-lo em outro com a intenção de que aquela indicação faça com que o sujeito lembre de um compromisso. O uso de instrumentos psicológicos traz à tona novas funções psicológicas e, por outro lado, reduz o uso de processos naturais que passam a ser por eles exercidos, assim como muda seu curso de ação. De modo geral, “recria-se e reconstrói-se completamente toda a estrutura do comportamento, do mesmo modo que o instrumento técnico recria totalmente o sistema das operações de trabalho” (VYGOTSKY, 1991b, p. 67).

Vygotsky (1995) afirma que, para compreender seu o método de investigação, é preciso entender três teses relativas ao uso de signos e de ferramentas: suas semelhanças, suas diferenças e a relação psicológica entre eles. A analogia está no caráter mediador exercido por ambos. Vygotsky afirma que os instrumentos de trabalho, como visto acima, servem ao homem como meio para agir sobre outros objetos a partir de objetivos previamente determinados.

O signo faz papel similar ao influir sobre o comportamento. A diferença entre eles está na orientação de sua ação. A ferramenta está orientada para fora; age em direção à natureza, modificando-a. O signo está direcionado para o interior do indivíduo, mas não modifica seu objeto, as funções psicológicas. A terceira tese, sobre o nexo entre signo e ferramenta, tanto na ontogênese como na filogênese, afirma que “o domínio da natureza e o domínio do comportamento estão reciprocamente relacionados, como a transformação da

natureza pelo homem implica também na transformação de sua própria natureza” (VYGOTSKY, 1995, p. 94, tradução nossa).

Ainda sobre o rumo que toma a ação dos signos, Vygotsky (1991b, p. 68, tradução nossa) afirma que no processo de trabalho o homem utiliza as próprias forças da natureza para transformá-la, de modo que

Quando o homem atua dentro deste processo sobre a natureza exterior e a modifica, também está atuando sobre sua própria natureza e a está modificando, tornando-se dependente do trabalho das forças naturais. Subordinar também esta “força da natureza” a si mesmo, quer dizer, seu próprio comportamento, é a condição necessária do trabalho. No ato instrumental o homem domina a si mesmo a partir do exterior, através de instrumentos psicológicos.

A ideia de que a ação sobre a natureza muda o próprio homem é central para a própria definição de trabalho em Marx (1982, p. 202)

[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais.

Engels (1896) chega a afirmar que o trabalho é “[...] a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. Desta maneira, à medida que os símios evoluíam em direção à forma humana, o trabalho permitia a descoberta de características até então inimagináveis em cada objeto manipulado. Além disso, o trabalho, ao propiciar a atuação coletiva, que se mostrava vantajosa como forma de adaptação comparativamente aos esforços individuais, tornou necessária a comunicação entre os pares, dando início ao desenvolvimento de um aparelho fonador sofisticado e, posteriormente, da linguagem. “Primeiro o trabalho, e depois dele e com ele a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi-se transformando gradualmente em cérebro humano” (ENGELS, 1896)

Partindo dessas premissas, Vygotsky (1995, p. 94-95, tradução nossa) retoma a discussão sobre o sistema de atividade de Jennings e responde a questão que estabeleceu inicialmente sobre a relação entre a cultura e as funções psicológicas, tendo em vista as

limitações impostas pela condição fisiomorfológica determinada pela evolução natural:

Tal como a primeira utilização da ferramenta imediatamente cancela a fórmula de Jennings de que o sistema de atividade infantil é organicamente condicionado, o primeiro emprego do signo também significa que se saiu dos limites do sistema orgânico da atividade existente para cada função psíquica. A aplicação de meios auxiliares e a passagem a atividade mediada reconstrói radicalmente toda a operação psíquica a semelhança de como a aplicação das ferramentas modifica a atividade natural dos órgãos e amplia infinitamente o sistema de atividade das funções psíquicas. Tanto um como o outro, o denominamos, em seu conjunto, com a designação de função psíquica superior ou comportamento superior.

Quando se retoma a Clínica da Atividade, vê-se que cabe nesse entendimento, relativo à mediação que os instrumentos realizam na ação humana e na sua gênese social, a função que o gênero profissional desempenha para o trabalhador que se coloca diante do objeto que pretende transformar, pois a memória coletiva provida pelo trabalho da organização é um “instrumento social da ação” (CLOT, 2007a, p. 38). Há, por um lado, um conjunto de ferramentas que o sujeito vai ter de aprender a manejar a fim de desempenhar suas funções, e, por outro, um campo de significações do qual ele precisa se apropriar para fazer parte de um funcionamento coletivo não prescrito, mas que orienta a ação do grupo em torno de situações que se apresentam àqueles que lidam com as variabilidades da atividade real.

O gênero, por conseguinte, é um instrumento psicológico, forjado no campo social, que orientará o comportamento do trabalhador e em torno do qual ele precisará realizar um esforço para dominá-lo. O trabalho da organização produz, então, meios pelos quais o sujeito vai viabilizar sua ação, apesar destas ferramentas simbólicas não estarem documentados ou serem expressas corriqueiramente por aqueles que as usam. Desta forma, admitindo-se o trabalho como condição ontológica humana que garante a perpetuação do indivíduo para além de sua existência imediata, ao permitir que este insira sua contribuição na história humana, vê-se que ele exerce sua função psicológica ao ser o meio através do qual é possível acessar essa história e, simultaneamente, garantir a pertença a ela e, nos termos de Marx, ao “gênero” humano.

3 APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE O TRABALHO E A ATIVIDADE NA LIDA COM CRIANÇAS DE MENOR IDADE

É válido pontuar que a atual separação etária presente na Educação Infantil, na qual a creche é destinada para crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola para aquelas de 4 a 5 anos, não necessariamente corresponde à pluralidade de instituições, com intenções e propostas variadas, que se estabeleceram ao longo da história. Até mesmo a indicação da creche como entidade educacional é controversa quando se remonta às suas origens. Nesse sentido, observa-se que a figura do pedagogo, como responsável pela lida com a criança de menor idade (tal como preconiza a atual LDB), não estava necessariamente presente. Houve outros trabalhadores que se dedicaram a essa atribuição.

Considere-se, por exemplo, o período denominado por Kramer (1992) de pré-1930, no qual há uma evolução acerca da importância que é dada à infância na sociedade e da necessidade de se providenciar assistência a essa faixa etária. Como citado acima, enfermeiras cuidavam das crianças em creches do início do século XX. Outras figuras que dedicavam atenção à criança de menor idade fora do núcleo familiar também podem ser assinaladas: as criadeiras e as amas, apesar de mais antigas, as últimas remetendo-se ao período colonial, também se faziam presentes na fase pré-1930. Estas lidavam com crianças abandonadas em entidades conhecidas como casa dos expostos, e aquelas recebiam em suas residências meninos e meninas cujas mães trabalhavam e não tinham com quem deixá-los.

Nesses três casos, o cerne das atividades estava relacionado aos cuidados necessários ao manejo cotidiano com as crianças, bem como a manutenção da sua saúde. Este último objetivo, entretanto, nem sempre era alcançado; na verdade, médicos higienistas (VASCONCELOS; SAMPAIO, 1938) culpabilizavam amas e criadeiras pelo adoecimento e morte de grande número daqueles sob sua responsabilidade. De todo modo, é notório que as questões educativas estavam relegadas a segundo plano e, quando tematizadas, usualmente eram voltadas às crianças de maior idade.

De modo geral, ao longo da história, houve pessoas que se ocupavam da atenção à criança de menor idade fora do ambiente familiar, garantindo sua guarda na ausência dos pais ou em casos de abandono. Esta descrição parece aglutinar de forma mais precisa os educadores contemporâneos e as demais figuras que se sucederam desempenhando essa tarefa ao longo da história, apesar de o modo como se dava essa guarda e os objetivos a ela

vinculados fossem variados.

Na tentativa de compreender como se instituíram as formas vigentes do trabalho e da atividade do professor de educação infantil, serão levantadas características da atuação de personagens que, ao longo da história, atenderam crianças em idade de creche. Para tanto, serão enfocadas três figuras já citadas alhures, quais sejam as amas, as criadeiras e as enfermeiras. Ter-se-á como horizonte para o entendimento as dimensões do trabalho propostas pela Clínica da Atividade (impessoal, interpessoal transpessoal e pessoal), bem como a distinção entre “a atividade real”, “real da atividade” e “atividade realizada”, discutidas alhures.

Em momento precedente, tratou-se do gênero profissional como a história compartilhada de um coletivo profissional, no qual um conjunto de regras subentendidas garante, ao mesmo tempo, a pertinência a esse grupo e meios para lidar com os objetos sobre os quais se deve agir. Ao analisar uma instituição específica, a partir das metodologias dialógicas propostas pela Clínica da Atividade, é possível trazer à tona a herança do grupo que desenvolve ali suas atividades e é transmitida entre gerações. Retomando Clot (2007, p. 38): “o gênero é também história de um grupo e memória impessoal de um local de trabalho”.

A tentativa agora é de extrapolar essa perspectiva, atinando-se não só para a história implicada com a dimensão transpessoal do trabalho, mas observando-se os outros aspectos a ele concernentes. Some-se a isto que não se quer entender somente o desenvolvimento de um coletivo profissional específico, mas dar inteligibilidade ao processo de construção do trabalho e da atividade, tendo em vista a constituição histórica de uma categoria profissional.

Portanto, ainda que esta pesquisa se interesse por explorar e analisar as idiosincrasias de um coletivo de professores de educação infantil de uma escola determinada, neste momento também faz-se relevante compreender as características de profissões que, historicamente, se sucederam no papel que hoje se atribui aos sujeitos dedicados a atender crianças de tenra idade no campo educacional. Desse modo, espera-se lançar luz sobre sua atuação contemporânea. Desta feita, joga-se a análise para uma perspectiva diacrônica e pergunta-se, de forma ampliada, sobre os meandros pelos quais percorreu o trabalho e a atividade até ganharem seus contornos atuais. Para atingir esta meta, foram utilizados documentos históricos, além de pesquisas que fizeram referência às profissões aqui debatidas.

Cabe esclarecer, entretanto, que não se pretende traçar uma genealogia do trabalho de uma categoria profissional, na medida em que tal tarefa seria por demais pretensiosa, demandando uma nível de dedicação que afastaria a presente investigação do objetivo traçado

inicialmente. Interessa levantar características e discutir o cotidiano de amas, criadeiras e enfermeiras, as variações existentes nas tarefas que a elas eram atribuídas, as ações que realizavam para efetivar suas funções, os sentidos que foram construídos em torno de seus modos de agir; as dificuldades encontradas para prestar o serviço que lhes era incumbido, as formas que usavam para lidar com a gestão do trabalho, dentre outros aspectos e, partir disto, ter mais elementos para entender a vida dos pedagogos com as crianças em idade de creche na Educação Infantil. Tais intenções, entretanto, encontram limitações quanto aos documentos históricos encontrados até o momento, pois nem todos dão conta das atividades cotidianas, ou mesmo contam com relatos de trabalhadores, supervisores ou gestores, de modo que seja possível aclarar com precisão os processos de trabalho empreendidos.

3.1 As criadeiras e a guarda residencial

Iniciando o percurso que se propôs seguir nesta discussão, vê-se que há uma confluência de opiniões quando se associa a atenção às crianças fora do ambiente familiar à expansão do trabalho feminino. Paschoal e Machado (2009), tratando do contexto europeu, destacam o período de nascimento da indústria moderna, quando as mulheres se tornaram operárias e delegaram a atenção para com os infantes às “mães mercenárias”. Essas últimas se distanciavam do trabalho nas fábricas e atuavam dando cuidado e abrigo para crianças.

Essas mães mercenárias também são referidas na história brasileira. Aqui recebem ainda a denominação de “criadeiras”. Sua função é similar àquela descrita para o contexto europeu, mas atendiam prioritariamente filhos de mulheres que trabalhavam como empregadas domésticas. Civiletti (1988) se remete a um livro de Vasconcelos e Sampaio, médicos pediatras, no qual há referências às “criadeiras”. No texto original, datado de 1938, os autores discutem o problema da amamentação para mães que necessitam de emprego. Em dado momento, concluem que a situação das empregadas domésticas no Rio de Janeiro, grupo composto por mulheres pobres e que desempenham funções como copeiras, cozinheiras e amas-secas, é pior do que a das proletárias europeias, na medida em que não contam com uma jornada de trabalho estabelecida, tendo de pernoitar na casa de seus patrões. Nesse contexto, as donas de casa não permitiam que essas mulheres trabalhassem acompanhadas de seus filhos. Desta forma:

[...] estas mães estão irremediavelmente condenadas a abandonar a amamentação, pois raramente possuem algumas economias que lhes permitam ficar alguns meses, em casa para amamentar a criança.

Nas circunstâncias presentes só há uma solução, e esta a mãe proletária encontra com facilidade: é a tomadeira de conta ou criadeira. As criadeiras vão ter sobretudo os filhos das mães solteiras, pois a estas falecem com mais frequência que às casadas auxílio e amparo do meio social (VASCONCELOS; SAMPAIO, 1938, p. 79).

Os filhos de empregadas domésticas também serão o público privilegiado das creches no início do século XX, como já explicitado anteriormente. Diante disto, deve-se concordar que, se parte das mulheres profissionalizou-se como operárias ou como empregadas domésticas, há também uma profissão na atuação daquelas que se ocupavam de crianças alheias fora do núcleo familiar. Deste modo, cabe perguntar em que consistia o trabalho e a atividade dessas “mães mercenárias”.

No livro de Vasconcelos e Sampaio há um capítulo inteiramente dedicado às “criadeiras”. Ao longo do texto essas mulheres ganham outra designação: “fazedoras de anjos”. O anjo faz referência à criança que morre pequena, de modo que esse apelido se dava em decorrência do elevado o número de óbitos dos infantes aos cuidados das “tomadeiras de conta”, segundo a avaliação dos médicos. Já é possível antever que a descrição feita sobre a atividade dessas mulheres era a pior possível.

Vasconcelos e Sampaio (1938, p. 83) iniciam o capítulo em que discutem o trabalho das “criadeiras” com uma descrição dessas mulheres:

Uma tomadeira de conta, ou criadeira, não é uma mulher qualquer. Sobre-lhe esper-teza e ascendência moral sobre aquelas que lhe confiam os filhos. Tem seu preço fixo e não transige. O Dr. Massilon Saboia, num dos muitos trabalhos que tem feito em defesa da criança, com palavra autorizada diz: "São geralmente velhas, vizinhas das empregadas ou moradoras nas mesmas estalagens que, durante o dia, mediante retribuição, cuidam dos filhos das que vão trabalhar. Algumas são ignorantes e más, outras portadoras talvez de doenças contagiosas, que só por interesse ou necessidade sujeitam-se a tal mister; outras, finalmente, serão boas e carinhosas."

A obra de Vasconcelos e Sampaio, analisada aqui em um caráter histórico, revela aspectos importantes sobre a dimensão impessoal do trabalho, como as condições para a sua realização, e deixa algumas pistas sobre a atividade e seus resultados.

Segue-se uma descrição das condições em que as tomadeiras de conta atuavam: recebiam várias crianças em suas próprias residências, notadamente quartos em cortiços ou barracos nos sopés de morros. Os locais são apresentados como extremamente insalubres para a saúde física e psíquica dos infantes. Até mesmo a moralidade destes poderia ser afetada, pois seriam obrigados ao convívio com adultos que carregavam consigo vícios e maus hábi-

tos, além de serem portadores de doenças infectocontagiosas. Destaca-se o temor pelo contágio com a tuberculose.

As “criadeiras” recebiam entre 20 e 30 mil réis de cada mãe, valor no qual também estavam incluídas as despesas com a criança. Deve-se considerar que o salário das domésticas cariocas girava, aquela época, entre 150 e 200 mil réis.

As atribuições básicas das “mães mercenárias” eram guardar, cuidar da alimentação, da higiene e dos problemas de saúde que acometessem as crianças. Vasconcelos e Sampaio (1938) eram taxativos ao declarar a incompetência dessas mulheres para todas essas tarefas. Há que se convir que não eram os observadores mais isentos, na medida em que estavam interessados em difundir os preceitos higienistas da “moderna” ciência da época. De todo modo, notavam que a guarda era prejudicada pelas condições de moradia descritas acima. Vários problemas de saúde decorriam dessas circunstâncias ou de atitudes das próprias “tomadeiras de conta”. A partir do trecho apresentado a seguir, é possível visualizar o cotidiano da atividade das “criadeiras”, ressaltando-se que a inabilidade descrita é enviesada pela ótica dos pediatras:

A criadeira é uma mulher ignorante dos mais comecinhos preceitos de higiene. Essa ignorância é-lhe apanágio próprio. Pouco se incomoda que o lactente tenha ou não apetite, durma regular ou irregularmente. Descuida da alimentação e do trato das crianças. Batiza discricionariamente o leite e forja mamadeiras de composições empíricas. A ânsia do lucro faz com que receba nos seus cômodos maior número de crianças do que eles podem comportar. Os vômitos e diarreias são para ela acidentes banais, sem maior significação, que se curam com água e farinha. Não raro é "rezadeira" e se a criança chora com fome, aplica uma cataplasma qualquer no ventre do guri manhoso e impertinente (VASCONCELOS; SAMPAIO, 1938, p. 87).

Vasconcelos e Sampaio (1998) afirmam que a saúde das crianças se degradava progressivamente sob os cuidados das “tomadeiras de conta”. Quando as mães buscavam seus filhos ou os visitavam, as criadeiras davam várias desculpas para a piora em seu quadro, até o ponto em que a situação era insustentável e se fazia necessário procurar um serviço de saúde. Um fato interessante ocorria quando as crianças eram internadas, pois estas eram deixadas nas enfermarias por mais tempo do que o necessário. Recebiam alta e lá permaneciam. Segundo os autores:

Se caso é grave, de evolução demorada, indica-se a internação em enfermaria, onde a criança recebe um tratamento que nunca teve até essa data. A par da orientação técnica do medico assistente, é tratada pelas enfermeiras do serviço, recebendo dietética adequada e higiene...
Dá-se então um fato curioso. Essas mães, sentindo que nas enfermarias seus filhos ficam em melhores condições que nas mãos de qualquer criadeira, ou mesmo sob os

seus próprios cuidados, procuram demorar a estada das crianças nesses serviços, não aparecendo nas enfermarias sob uma alegação quase sempre falsa (VASCONCELOS; SAMPAIO, 1938, p. 96).

Retomada a saúde da criança e não tendo a mãe outra opção, esta retorna às mãos de uma “tomadeira de conta”. Segundo os médicos, o ciclo se repetia até que algumas dessas crianças vinham a falecer. Uma questão merece ser apontada: não parece ser fortuito que médicos atestem a competência de enfermeiras no manejo com as crianças. Essas profissionais atuarão nas instituições organizadas por médicos higienistas no início do século XX como, por exemplo, na creche Sra. Alfredo Pinto, citada acima e apresentada mais detalhadamente adiante.

Outro caso interessante é trazido por Kuhlmann Jr. e Rocha (2006) ao relatarem a atuação das “criadeiras” junto ao Asilo dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. De 1896 até 1936, quando foi inaugurado um berçário, cabia às “amas de leite mercenárias”, atuando em suas próprias residências, o cuidado com crianças de 0 a 2 anos e, as vezes, até de 4 anos. Essas mulheres eram oriundas das classes populares e recebiam uma remuneração modesta para desempenhar o papel descrito acima, sendo necessário que tivessem um registro junto ao Serviço Sanitário do Estado de São Paulo.

Cabe aqui uma pequena digressão: o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI), fundado em 1889 no Rio de Janeiro pelo Dr. Moncorvo Filho, também fornecia uma espécie de certificação para as “amas de leite mercenárias”, através do Dispensário Moncorvo. Em documento de 1909, Dr. Almeida Pires, apresenta estatísticas do “Serviço de exame e atestação das amas de leite”, além duas propostas para projetos de lei que tratavam do tema. Os artigos primeiro e segundo de uma das leis propostas definiam:

Art. 1. ° É obrigatório o exame das amas de leite mercenárias, quer alugadas nas casas de família, quer as que recebem crianças a criar no seu próprio domicílio.

Art. 2. ° Depois de sancionada a presente lei, nenhuma ama de leite poder ser alugada sem apresentação do certificado médico do exame procedido no Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (PIRES, 1909, p. 8).

No certificado das amas estavam presentes várias recomendações de higiene, além de normas que deveriam ser seguidas. Um fato interessante que se mostra a partir da leitura do documento é que as próprias “amas”, quando empregadas domésticas, faziam uso de “criadeiras” para tomar conta de seus filhos. Conforme a seção referente ao regulamento do IPAI, a ama tinha de assumir algumas obrigações para garantir sua certificação:

Art 3º - A ama de leite certificada no DISPENSÁRIO MONCORVO, ao empregar-se, submete-se as seguintes condições:

a) Informará a Administração do Instituto a quem confiou a criação de seu filho (nome da criadeira, sua residência, rua e número, e qual o gênero de alimentação a que está submetido) (INSTITUTO DE PROTECÇÃO..., 1913, p. 4).

Retomando o caso do Asilo dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, era obrigação da “ama mercenária” retornar uma vez por mês à Instituição para a avaliação médica da criança e recebimento do salário. Tal determinação nem sempre era cumprida, o que gerava a necessidade de fiscalização junto à moradia da ama. Cabe marcar uma diferença: o serviço da Santa Casa se destinava a crianças abandonadas, não a filhos de mulheres que os deixavam temporariamente sob a atenção de terceiros enquanto trabalhavam. Apesar desta diferença, o interesse sobre a atividade permanece, na medida em que se assemelha àquela debatida acima.

Não fica explícito no texto de Kuhlmann Jr. e Rocha (2006) o modo como essas “amas mercenárias” procediam, mas uma consequência de seu trabalho é evidenciada, qual seja, o alto índice de mortalidade das crianças que lhes eram confiadas, fato análogo ao constatado por Vasconcelos e Sampaio (1938) em relação as “criadeiras”. Tal consequência era atribuída a fatores também semelhantes aos verificados pelos pediatras, podendo ser citados: a resistência das mulheres em seguir as orientações dos médicos higienistas acerca dos cuidados com a amamentação, a limpeza, o uso de medicamentos, as precárias condições das moradias em que viviam, a falta de assistência médica e a dificuldade que a Santa Casa tinha em fiscalizar o trabalho realizado pelas amas, na medida em que estas estavam espalhadas por várias regiões da cidade, muitas vezes distantes umas das outras. O seguinte trecho de um dos relatórios do Asilo é pertinente ao descrever essa dinâmica:

[...] essas criadeiras ou amas que assim se chamavam, eram mulheres de origem modesta, as quais, residindo nas vilas mais pobres dos arredores da Capital, ao receber a criança em sua casa, não visavam senão uma remuneração, por pequena que fosse. E era, de fato, das mais modestas a que a nossa Instituição lhes dava por tal serviço [...]. Nessas condições, é bem de ver-se, havia de ser das mais rudimentares a assistência que tais “amas” poderiam prestar as crianças que perfilhavam [...]. Assim, por mais que fosse a boa vontade que algumas revelavam, a precaridade das condições materiais impossibilitava uma conveniente assistência à criança exposta, que em geral pagava com a vida a ausência das atenções com que a moderna pediatria consegue, em certos países, reduzir a um mínimo a cifra da mortalidade infantil. (Relatório de 1936, p.194 *apud* KUHLMANN JR; ROCHA, 2006, p. 603).

Uma forma de estimular a redução da mortalidade se dava através da concessão de prêmios em dinheiro para as amas que apresentassem seus lactantes com melhor condição de saúde e peso.

Infelizmente, no artigo de Kuhlmann Jr. e Rocha (2006) não há indicações sobre a atividade efetivamente realizada pelas criadeiras, mas é possível obter informações sobre a dimensão impessoal do trabalho. A tarefa é definida e recebe prescrições: cuidar de crianças de 0 a 2 anos, observando-se as determinações médicas, orientações estas que não eram necessariamente seguidas. Também havia a exigência de uma espécie de registro profissional, dado por órgão vinculado ao Estado. No caso do certificado fornecido pelo IPAI do Rio de Janeiro, o registro estipulava inclusive regras de conduta para a atuação profissional.

Acerca das condições de trabalho, destaca-se a baixa remuneração somada à moradia e à higiene precárias. No que tange à organização do trabalho, são explicitadas formas de fiscalização e controle assumidas como falhas (retorno mensal para inspeção e visitas domiciliares). Extrapolando um pouco a inferência, pode-se imaginar até uma forma de remuneração variável baseada no desempenho, haja vista as premiações concedidas pela apresentação das crianças mais saudáveis.

É preciso dizer que atividade similar à das “criadeiras” perdura atualmente. A dissertação de Vidal (2006) dá conta da existência de “mães crecheiras” em comunidades cariocas, mulheres que tomam conta de grupos de crianças enquanto as mães vão ao trabalho. A autora entende a atuação das “crecheiras” como constituindo um dos equipamentos sociais relevantes para a realização de cuidados infantis.

Retomando a análise histórica, Vasconcelos e Sampaio e os dirigentes do Asilo dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo propõem soluções similares para o problema da mortalidade infantil decorrente do trabalho das criadeiras: a criação de espaços específicos para atender às crianças. Esses autores consideram necessário um berçário na Instituição, aqueles afirmam que “[...] as creches podem combater e anular por completo o pernicioso trabalho das criadeiras. Basta que existam em quantidade e qualidade suficientes para atender todos os casos indicados” (VASCONCELOS; SAMPAIO, 1938, p. 246).

3.2 As amas e a roda

Civiletti (1988) afirma que durante o período escravagista brasileiro a creche só se

fazia presente nos discursos, pois sua implantação efetiva ocorreria somente no período republicano. Do período anterior a 1889, a autora destaca a Casa dos Expostos (ou Casa da Roda, Casa dos Enjeitados, Roda, dentre outros) como precursora da creche no Brasil. Esta instituição recebia crianças abandonadas. O mecanismo de entrega dessas crianças definiu um de seus nomes. Havia no muro da casa um cilindro com uma abertura para a rua, na qual a criança era depositada, e outra para o interior. O cilindro deveria ser girado para efetivar a entrega do exposto. Por fim, tocava-se uma sineta para avisar sobre a entrega, de modo que a identidade de quem deixou a criança era preservada.

A primeira Casa dos Expostos foi fundada em Salvador no ano de 1726. No Rio de Janeiro, registra-se o estabelecimento de uma Roda em 1738, junto à Santa Casa de Misericórdia, tendo funcionado até 1948. A pesquisa realizada até o momento não evidenciou a presença da Roda, tal como descrita acima, no Estado do Ceará. Registra-se, contudo, a Colônia Orphanológica Christina, localizada na cidade de Redenção. Fundada em 1880 pelo conselheiro José Julio de Albuquerque Barros, a Colônia recebia crianças que ficaram órfãs em decorrência da seca e das pestes ocorridas entre 1877 e 1879.

Kuhlmann Jr. (1998, p. 82) contesta a ideia de Civiletti (1988) de que a Roda precederia a creche pois essa seria “muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas para que as mães não abandonassem suas crianças”. A controvérsia sobre qual o tipo de ligação entre a creche e as Casas da Roda, em termos de seus propósitos, não interessa ao debate aqui realizado. Todavia, é preciso observar o critério estabelecido inicialmente de discutir a atenção à criança de menor idade fora do ambiente familiar. É válido, portanto, questionar quais e de que modo as práticas dessas entidades – e por conseguinte, o trabalho nelas efetivado – foram precursoras daquilo que se fazia nas creches, mesmo que para serem questionadas, como no caso das criadeiras descritas acima. Para discutir o trabalho na Roda, será utilizada a preciosa pesquisa de Sá (1985) que teve por meta desenhar os contornos do funcionamento da Casa da Roda da cidade do Porto, Portugal, entre os anos de 1700 e 1780. A autora realizou seu estudo por meio da análise de vários tipos de livros de registro existentes na Roda e afirma ter por objetivo

delinear o quadro do funcionamento interno da Roda do Porto ao longo de um período [...] compreendido entre 1700 e 1780. Trata-se de um estudo que visa conhecer as estruturas de acolhimento às crianças expostas, e em especial o cotidiano nas instalações da Roda. Interessou-nos sobretudo saber de que modo foi administrada a instituição e quais os objectivos pretendidos pelos homens que a

dirigiram (SÁ, 1985, p. 161).

Traçando um paralelo com as categorias aqui utilizadas, pode-se dizer que a intenção de compreender o funcionamento da Roda e seu cotidiano revela informações sobre a atividade realizada, assim como sobre a dimensão interpessoal do trabalho. Ao visar a administração e os objetivos da direção é provável que se descortinem aspectos da dimensão impessoal do trabalho (condições e organização do trabalho, em especial). A leitura do texto confirma estas aproximações. A autora é ainda cuidadosa ao fazer inferências sobre o trabalho das amas que atuavam na roda. Segundo ela,

Todas estas fontes em que nos baseámos possuem limitações inerentes ao facto de reflectirem apenas as preocupações da administração da Roda dos Expostos. Tratado-se o atendimento das crianças de uma actividade especificamente feminina, dever-se-á atentar no facto de que nos documentos se exprime unicamente a perspectiva dos homens que detêm o poder na administração. Aquilo que sabemos acerca das amas é filtrado pelos seus juízos e reflecte as suas intenções, havendo um desnível de preocupações, e, sobretudo, de cultura entre uns e outros. A um grupo de homens instruídos contrapõem-se mulheres iletradas, nem sempre aptas a compreender e cumprir as directrizes dos administradores (SÁ, 1985, p. 163).

Em mais um paralelo com as categorias desta investigação, vê-se que Sá (1985) reconhece a limitação presente na descrição e na avaliação da atividade das amas, pois estas serão tomadas pelo viés dos dirigentes da Roda. Além disso, a autora apresenta indícios de que reconhece a distinção entre prescrito e real, na medida em que afirma o distanciamento entre os ordenamentos dados pelos diretores letrados e a apropriação destes pelas amas iletradas.

A Roda do Porto era financiada pela câmara municipal, mas administrada pela Santa Casa de Misericórdia. Compunham a administração um Provedor, responsável por governar a casa, um tesoureiro e um escrivão. Ao longo dos anos, foram acrescentados um auxiliar de secretaria e empregados responsáveis por fazer diligências, contactando amas de empréstimo que cuidavam de crianças em seus domicílios, atividade similar àquela citada acima, realizada por “amas mercenárias” para o Asilo dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo.

Na casa, moravam efetivamente as amas de leite e os expostos, pois as atividades de gerência eram realizadas fora da Instituição, cabendo guardar o funcionamento da instituição, se responsabilizar pela contratação de pessoal e providenciar os registros de entrada e saída dos expostos. Em 1768, foi criada a figura da ama-seca que seria a diretora da Roda, mulher mais velha cujo dever era de, em nome da administração, controlar o que se

passava no interior da Instituição e supervisionar o trabalho das amas. As amas de leite (ou de assento) deveriam residir na Roda para amamentar os Expostos recém-nascidos e tomar conta dos mais velhos.

Também se contava com a atuação de médicos. Eles eram responsáveis por atender às crianças, sendo um para as meninas, outro para os meninos e um cirurgião para ambos os sexos. Era necessário, ainda, fazer a verificação do leite das amas, prática também realizada no Brasil, conforme se viu em relação ao IPAI e ao Asilo dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo.

Alguns aspectos sobre as condições de trabalho podem ser destacados, o que informa sobre a dimensão impessoal do trabalho. A instituição funcionava em um prédio de dois andares. O pavimento inferior contava com seis camas destinadas às amas. O andar de cima possuía oito berços. Se houvesse um número maior de crianças, havia cestas cheias de palha nas quais era possível acomodá-las. A alimentação fornecida pela Misericórdia era exclusiva para as crianças maiores, exceto quando do adoecimento das amas, caso contraíssem enfermidades que se entendiam como decorrentes do ofício. Era obrigação das amas cozinhar para si próprias e para os expostos, atividade desempenhada na cozinha da Roda e realizada em rodízio.

Era comum o contágio por sífilis (mal gálico) e compreendia-se que a ama podia se contaminar através da amamentação. Nesses casos, também era providenciada assistência médica, inclusive para os maridos das amas.

Diversas características da Roda são apresentadas em documento da época transcrito ao final do artigo de Sá (1985). Este documento é uma espécie de manual para a abertura de Rodas em outras cidades. Dado seu valor como fonte primária, vale a apresentação de alguns trechos. Seguem descrições sobre uma lavanderia e uma cozinha (RELAÇÃO DA REAL CAZA DA RODA DA CIDADE DO PORTO, *apud* SÁ, 1985, p. 193):

Há também dentro da mesma Caza da Roda hum suficiente tanque com sua fonte para as mesmas amas lavarem os coeiros e mais roupas das crianças, que se lançam em hum mirante ou varanda que está toda circuitada de cordas onde com mais facilidade se enxugão, tanto pelo sol, como pelo tempo de chuva, pela muita ventilação que deste modo recebem.

Igualmente tem hua cozinha onde continuamente esta hum grande caldeirão de agoa quente para todos os gastos da Caza, principalmente para se lavarem as crianças assim que entrão e deste mesmo fogo participão todas as amas para fazerem o seo respectivo comer e para o mais que lhe he percizo.

Sobre o salário, outro aspecto relativo às condições de trabalho, constata-se que este era pago mês a mês, contando-se os dias trabalhados. Também havia uma gratificação anual, mas que em raras ocasiões era recebida integralmente, devido à grande rotatividade das amas. Nas festividades, também era ofertada uma gratificação, cujo montante ficava a critério do Provedor da Roda.

Os arquivos analisados por Sá também trazem informações sobre as prescrições e a organização do trabalho estipuladas para os trabalhadores da Roda, outros aspectos relativos à dimensão impessoal do trabalho. No documento citado abaixo há informações sobre a diretora da Roda (RELAÇÃO DA REAL CAZA DA RODA DA CIDADE DO PORTO, *apud* SÁ, 1985, p. 194):

A diretora da Roda, que sempre deve ser numa mulher temente a Deus, muito caritativa, de respeito e ágil, que saiba ler e escrever bem, e contar, tem obrigação assim que entra alguma criança pela roda, de examinar se vem mortal para a baptizar logo e a iodas as que entrão analisar se trazem a embide [cordão umbilical] bem atada e se as não trouxerem até-las melhor. Depois de feita esta diligência sem meter algum tempo de permeio, deve escrever em um papel todo o enxoval que traz a criança com toda a exatidão e miudeza; se traz escrito ou não o nome que traz ou o que se disse de fora; e logo da coisa que vem do enxoval da criança mais notável e pronta rasgar sua tira e atá-la no braço da mesma criança a cujo sinal chamam «calsa» que nunca se lhe tira na Roda; e por em um bilhete se aquela criança é a primeira que entrou ou a 2.a ou 3.a etc. (?) e o seu nome que trás ou o que se lhe há-de pôr no batismo (vindo sem nome) e por baixo do mesmo bilhete escrever a calsa que lhe competiu; e depois entrega-la a Ama a quem pertencer e tocar por lurno [...]

Havia outras características desejáveis, como ser viúva e ter mais de quarenta anos. Também era recomendável não ter família, pois a falta de vínculos deveria garantir uma permanência mais estável na Instituição. Vê-se que os administradores, além de determinarem um procedimento crucial para o funcionamento a Roda, a recepção das crianças, apontam um perfil profissional desejado, além habilidades mínimas como pré-requisito para o exercício da função: saber ler, escrever e contar. Habilidades estas restritas aos homens da época, não tão usuais em mulheres, ao ponto de haver a necessidade de explicitá-las. O trabalho da ama-seca revela estratégias de supervisão e controle sobre o trabalho na Roda. A atividade desempenhada por ela era essencial para evitar maus tratos às crianças e, como visto na citação acima, garantir sua posterior identificação.

No mesmo documento citado alhures há uma diferenciação entre dois tipos de amas:

As amas de empréstimo, (são) assim chamadas por serem amas da cidade que não criam as crianças senão os meses, ou enquanto estão doentes e se reforçam, ou

enquanto não vem amas de fora buscá-las, a que chamam de assento por ficarem de ordinário com as ditas crianças sempre até a idade de 7 anos (RELAÇÃO DA REAL CAZA DA RODA DA CIDADE DO PORTO, *apud* SÁ, 1985, p. 194).

As amas de assento, trabalhando dentro da Roda, deveriam dar atenção a duas crianças, no máximo. Ultrapassado este número eram chamadas mais mulheres temporariamente ou se encaminhavam os expostos para amas de empréstimo. As trabalhadoras da roda viviam em um regime de semiclausura. Todas as noites, as portas da Roda eram fechadas por fora. Havia poucas saídas permitidas. Era possível levar as crianças mais velhas às missas aos domingos e batizar os recém-chegados, sendo essas algumas de suas obrigações.

Não eram autorizadas visitas aos maridos, no caso das amas casadas (ou homens com os quais se estabelecesse outro tipo de relacionamento, no que dizia respeito às solteiras), e estes também eram impedidos de entrar na Instituição. Essa regra era burlada com frequência e, dentre outras razões, foi registrada como motivadora de diversas demissões. Há vários relatos sobre esse tema. Sá (1985) relata que a ama Ana Maria recebia seu marido na roda e ainda ameaçava as outras, caso a denunciasses. É interessante notar como uma regra relacionada à organização do trabalho permeava a dimensão interpessoal do trabalho e atravessava a própria realização das atividades. Era o caso também da obrigação na cozinha. A ama Rosa Maria Soares foi dispensada do trabalho, porque, dentre outras razões, ocupava-se em fazer refeições para o cônjuge.

As obrigações das amas (portanto a prescrição do seu trabalho) são vagas até o ano 1768. Até então havia observações sobre o cuidado com os enjeitados, o zelo em relação à limpeza e mesmo sobre a necessidade de tratá-los com amor. No geral, esperava-se que as amas atentassem para a alimentação, a higiene e a guarda das crianças, assim como para cuidados para com a casa. Em 1768, elabora-se uma espécie de regimento que reunia as informações existentes até então. Era função da diretora, a ama-seca, lê-lo às amas que ingressavam na casa e garantir o seu cumprimento. Conforme Sá (1985, p. 172), tal contrato

reitera a proibição de contactos supérfluos com pessoas exteriores ao serviço da roda, sublinha o cuidado que as amas devem ter em conservar os objectos de que as crianças são portadoras no momento da chegada e a obrigação de guardar segredo absoluto sobre tudo o que se passar na casa.

Ao comentar sobre o relacionamento entre as amas, o artigo de Sá (1985, p. 170) aponta aspectos importantes da dimensão interpessoal do trabalho. A autora afirma:

A convivência entre as mulheres parece ter sido difícil, a avaliar pelas querelas e intrigas que a documentação refere. Não raro essas mulheres se insultam e incompatibilizam, como consta das notas tomadas pelos funcionários nos registros de contratação. No entanto, o serviço da Roda exigia um certo grau de cumplicidade na medida em que muitas vezes se tornava necessário encobrirem erros umas das outras.

A análise dos motivos de demissões das amas também revela algo da dimensão interpessoal do trabalho e mesmo da atividade. Notadamente, são apresentadas falhas, na medida em que são explicitados motivos para exclusão da ama, entretanto, a descrição dos erros mostra o que faziam e o entendimento sobre o que a Instituição esperava da atividade. Sá (1985) faz a ressalva de que as informações não dizem do contato direto dos administradores com os fatos, mas de relatos posteriores, na medida em que estes não tinham acesso ao interior da Roda.

Retomando as relações interpessoais, Sá afirma a existência de inúmeros conflitos entre as amas e destas com a administração. A citação a seguir vale pela minúcia com que apresenta tais querelas:

Rita Maria foi despedida «... por mau génio e não se dar com as companheiras tendo com elas várias descomposturas e por isso não deve ser mais admitida a criar na Roda de assento...»; Ana Luísa «... por ser de terrível génio e má condição com as mais amas chegando ao excesso de lhes dar até com a faca para que não a estorvassem...» e Maria Joaquina chegou ao extremo de «... espancar uma sua companheira e fingir uma carta difamatória para expulsar outra...». Com tantos conflitos não nos espanta que a administração acuse as amas de se insultarem reciprocamente: tal ama abandona o serviço «por se atrever a descompor as mais amas» enquanto uma outra vai embora «... por ser de muito má língua e insultar com ela as mais...»

Os próprios administradores parecem ter tido desentendimentos com as suas subordinadas: Maria de Sá foi «... petulante, descortês e atrevida com o irmão mordomo», Maria Joana era «... inquietadora do serviço da Roda e desobediente aos seus superiores...» Outra ama foi repreendida pelo provedor porque não se portava «com modéstias» e «... em vez de se humilhar foi para casa da Roda proferir atrevimentos». Encontramos também mulheres que não acatavam as ordens dadas pela ama-sêca, o que vem confirmar o papel de chefia que estas assumiam dentro da casa (SÁ, 1985, p. 187).

Das atividades, podem ser citados inicialmente o cuidado com as crianças e a amamentação. As amas deveriam dar de comer ao exposto e colocá-lo para dormir. Nos relatos das demissões, há vários casos em que as amas matam as crianças sufocadas por dormirem por cima delas. Situações similares também produziam ferimentos que levavam à morte, como quando uma criança quebrou o braço ao ser esmagada por uma ama. As amas que incorriam nesses erros eram chamadas de “pesadas de sono”. Em vários casos, atribuía-se estes incidentes ao alcoolismo. Há também a informação de uma criança que foi deixada no

ção, tendo sido mordida por ratos e morrido em consequência deste fato. Ainda em relação ao cuidado, existem informações sobre espancamentos. Em alguns casos, as amas batiam nas crianças até a morte. Não fica claro o que motivava essas agressões.

Retomando a dualidade entre cuidar e educar, vê-se que as duas práticas tratadas até o momento, a das criadeiras e a das amas, parecem pender para o polo do cuidado. Não há, nos documentos analisados, quaisquer referências a práticas educativas destinadas às crianças que tivessem algum tipo de programação, organização ou sistematicidade. Conforme se verá em relação às creches, havia iniciativas de educar as mães a partir dos princípios do higienismo, com o intuito de qualificar o cuidado que estas davam aos filhos. Apesar disto, não é possível afirmar a inexistência de um nível educativo similar ao que se teria dentro do núcleo familiar, voltado a transmitir a moralidade vigente ou formas de sociabilidade, em ambos os casos provavelmente com uma grande influência religiosa. É possível presumir que este nível existisse, entretanto, não há referências explícitas nos documentos consultados, sejam eles fontes originais ou trabalhos de pesquisadores contemporâneos.

Se há uma predominância do cuidado nos casos apresentados até o momento, a qualidade dessa atividade é continuamente questionada. Todavia, retomando a ressalva de Sá (1985), tudo até o momento foi visto por olhos alheios. O trabalhador não teve sua voz escutada. Não se intenta com isto negar a existência de maus tratos e grandes índices de mortalidade como resultado das ações de amas e criadeiras. Porém, a análise tomada pelo viés dos médicos ou dos administradores da roda não permite compreender como isso se processava efetivamente e conduz ao raciocínio de tomar tais trabalhadores como vilões a serem combatidos, quando, na verdade, mostra-se essencial discutir o contexto que os produzia e a forma como esses profissionais atuavam para lidar com as contingências e constrangimentos que lhes eram impostos.

3.3 As enfermeiras e as primeiras creches no Brasil

O estudo de Kramer (1992) mencionado alhures divide o histórico do atendimento ao pré-escolar no Brasil em dois momentos: anterior ao ano 1930 e dos anos 30 até a década de 1980. Como exposto anteriormente, do final do século XIX e início do século XX, destaca-se o nascimento das primeiras creches brasileiras, cujos fundadores eram médicos.

Deste período, aqui será dada atenção especial à creche Sra. Alfredo Pinto,

vinculada ao Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI) do Rio de Janeiro. Tal atenção se deve ao acesso a vários documentos históricos de autoria do Dr. Carlos Arthur Moncorvo Filho, médico pediatra e fundador do IPAI, organizados pela Divisão de Bibliotecas e Documentação e o Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância (CIESP). Dentre os inúmeros documentos, foi possível identificar ao menos 98 que fazem referência ao IPAI ou à atenção à criança. Além disso, segundo Silva Jr. e Garcia (2010), o IPAI figurou como referência para várias outras instituições similares que se espalharam pelo Brasil e Moncorvo Filho é considerado um dos principais difusores dos princípios do higienismo relacionados à proteção da infância.

O IPAI foi fundado em 1899, mas só teve recursos para se instalar em 1901, quando se efetivou sua primeira seção, o Dispensário Moncorvo, local onde se realizava o atendimento médico gratuito e a distribuição de medicamentos. Em documento de 1931, intitulado “Rápida notícia sobre o IPAI”, é apresentado o programa geral da Instituição definida como “de fins filantrópicos, científicos e sociais destinada a amparar e assistir a infância necessitada” (INSTITUTO DE PROTEÇÃO E ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA DO RIO DE JANEIRO, 1931, p. 5)². Ainda segundo Silva Jr. e Garcia (2010), esta proposta de atuação filantrópica surgia em um momento de desgaste do modelo de assistência promovido pela Igreja, baseado na caridade. Tal modelo era criticado por sua falta de cientificidade e já não conseguia atender à população pobre que se expandia nos centros urbanos. A proposta filantrópica, alimentada pelo sentimento de patriotismo de seus idealizadores, coadunava-se com a proposta do Estado Liberal que deveria somente fiscalizar ações particulares que visassem ao bem-estar dos pobres. Esta concepção, da filantropia associada ao um Estado Liberal, pode ser visualizada em um trecho do livro de Vasconcelos e Sampaio (1938, p. 236), previamente citado e que será retomado adiante, no qual apontam o modo como as creches devem ser instaladas e mantidas:

Assim como os lactários, as creches podem ser instituições oficiais, particulares ou mistas.

Ao governo cabe inegavelmente o dever de fundar e sustentar esses estabelecimentos, que visam diretamente à proteção das crianças pobres e necessitadas [...]

Mas não existe uma só municipalidade no nosso país que possa cumprir integralmente essa obrigação com seus próprios recursos. Assim, como acontece no estrangeiro, torna-se indispensável a cooperação dos indivíduos, isolados ou

2 A grafia presente na citação dos documentos históricos consultados foi ligeiramente modificada para se aproximar da grafia atual dos termos empregados.

associados, para a realização de tão vasto e útil empreendimento.

Certos conhecedores do assunto chegam mesmo a afirmar que as creches particulares são mais eficientes que as do governo, por se verem livres dos entraves da burocracia, da intromissão fatal e interesseira da política, além da corrida aos empregos públicos

No programa do IPAI, também são arrolados 14 objetivos, dos quais dois são relevantes para a atual discussão. Um dos objetivos dizia: “incentivar nos diferentes estados do Brasil a criação de filiais, tendo o mesmo nome, o mesmo programa e orientação, mas sob direção autônoma e fundos próprios, independentes da casa matriz” (INSTITUTO DE PROTEÇÃO E ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA DO RIO DE JANEIRO, 1931, p. 6). Seguindo essa orientação, foram fundados IPAI's em diversos Estados, dentre os quais o Ceará. No periódico “A Tribuna Médica”, datado de 15 de Junho de 1914, Moncorvo Filho dava conta do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Ceará, fundado em 1913 pelo Dr. Rocha Lima, estagiário no Dispensário Moncorvo quando estudante de medicina. Moncorvo Filho (1914, p. 241) registra que, no ano de sua fundação, o IPAI do Ceará “já atingia a 1294 o número dos matriculados, sendo muito reduzida a mortalidade dos doentinhos tratados”.

Outra meta do IPAI era “criar, quando possível, jardins-de-infância, escolas de naturezas diversas, asilos de maternidades e creches preenchendo seus respectivos fins” (INSTITUTO DE PROTEÇÃO E ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA DO RIO DE JANEIRO, 1931, p. 6). Para o IPAI do Rio de Janeiro, esse intento só se efetivou com a instalação da Creche Sra. Alfredo Pinto em 1908, no dia 20 de junho.

Na edição de 2 de julho de 1908, “O Paiz”, jornal carioca do início do século XX, divulgou a abertura de inscrições para crianças na creche Sra. Alfredo Pinto. De acordo com a nota, a creche, situada à rua Visconde do Rio Branco, 12, atendia crianças de 2 meses a 2 anos, funcionado por 13 horas diárias, das 6 da manhã às 7 da noite. O informe no jornal reforça a ideia da creche voltada para os filhos de mulheres trabalhadoras, ao restringir o acesso à Instituição às mães pobres que trabalhassem como operárias ou serviçais. Para tanto, eram requisitados comprovantes de pobreza.

Em outra edição do mesmo jornal, em 16 de março de 1909, oito meses após a fundação da creche, é exaltado o sucesso do empreendimento a partir de um critério de qualidade não obtido pelas criadeiras ou pelas amas na Roda: a ausência de mortalidade. Esse sucesso, que tinha como principal ícone a robustez das crianças, é associado aos cuidados com a alimentação e com a higiene, algo que carecia às “fazedoras de anjo” na avaliação dos médicos higienistas. Em acordo com o anúncio inicial, as crianças atendidas foram,

predominantemente, filhas de operárias e empregadas domésticas, em número de treze, seguidas de serviçais, oito, além de duas que eram órfãs. A relação entre maternidade e trabalho aparece novamente: “muitas das mães assim assistidas, por terem de se entregar aos seus trabalhos cotidianos, matriculam seus filhinhos na Creche Sra. Alfredo Pinto” (CRECHE SRA. ALFREDO PINTO, 1909, p. 2).

Na obra de Moncorvo Filho (1927) dedicada a historiar as ações de proteção à infância no Brasil, é mencionada a Creche Sra. Alfredo Pinto. Referindo-se ao IPAI, Moncorvo (1927, p. 177) afirma:

A data de 20 de junho de 1908 houvera sido para este “Instituto” notável, pois inaugurava ele nesse dia a sua 2ª Seção – a 'A Creche Sra. Alfredo Pinto' – com 20 leitos e destinada a acolher das 7 da manhã às 6 horas da tarde os pequeninos até 2 anos, filhos de operárias e famílias enquanto seus pais estavam no trabalho.

O médico ressalta que a ideia original de criar creches em nosso país partiu de Moncorvo Pai e de Carlos Costa, ambos médicos, em 1878. Vê-se que, em contradição com a informação dada por Civiletti (1988), Moncorvo Filho não dá crédito ao Dr. K. Vinelli como precursor da creche no Brasil. No mesmo livro, também é citada a criação de uma creche no bairro de São Cristóvão, no Rio de Janeiro, por iniciativa do Patronato de Menores, pouco depois da abertura da Creche Sra. Alfredo Pinto.

Em outro documento, intitulado “Algumas considerações sobre o problema da infância”, Moncorvo Filho ([19--], p. 2), critica a escassez de auxílios destinados às crianças menores de 7 anos, ressaltando que “os asilos e orfanatos deveriam ser reservados, como os almejados hospitais infantis, para casos especialíssimos”. As aglomerações nessas instituições facilitariam a transmissão de doenças e ainda provocariam na família um sentimento de rejeição para com a criança quando do seu retorno após longos períodos de internação. A alternativa a este quadro estaria nas “Creches de depósito”, discutidas neste tópico, e no “Sistema familiar”, “em que os pequeninos desamparados, os órfãos e os moralmente abandonados [...] são entregues a criar [...] no seio das famílias de camponeses de reconhecida idoneidade, sendo estipendiadas pelo Estado (MONCORVO FILHO, [19--], p. 2).

Em 1930, conforme o documento “Rápida notícia sobre o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (obra da cruz verde)”, é noticiado que a creche conta com 30 leitos e atende crianças de até dois anos. O público e o horário permanecem o mesmo anunciado no jornal da década de 10: “[a creche é] destinada aos filhos de operárias e fâmulas

[...] Está aberta das 6 horas da manhã às 7 da noite, ocasião em que as mães vão buscar os filhos” (INSTITUTO DE PROTEÇÃO E ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA DO RIO DE JANEIRO, 1931, p. 11). Até então, a creche já havia atendido 1057 crianças. É destacada a possibilidade de as mães irem periodicamente à Instituição para amamentar os filhos.

Na pesquisa realizada até o momento, foram encontrados dois documentos de valor histórico que abordam o tema das creches de um modo geral. Um deles já foi citado, qual seja, o trabalho de Vasconcelos e Sampaio (1938). O outro é de autoria de Eduardo Meirelles (1932), que fora diretor da creche Sra. Alfredo Pinto, e encontra-se em uma das edições dos “Arquivos de Assistência a Infância”, publicação trimestral do IPAI do Rio de Janeiro destinada à divulgação científica de questões relacionadas à proteção e à assistência à infância.

Ambos os documentos, apesar de discutirem a creche de maneira genérica, fazem referências à creche Sra. Alfredo Pinto. Os dois textos, que convergem em quase todos os seus posicionamentos e proposições, trazem orientações para a organização de creches, sendo o texto de Vasconcelos e Sampaio (1938) bem mais extenso e detalhado. Desta forma, é possível considerá-los como importantes fontes de prescrição de tarefas, da estrutura física e da organização do trabalho, compondo, portanto, a dimensão impessoal do trabalho. O texto de Eduardo Meirelles (1932) revela muito das intenções dos gestores em relação à esta dimensão, no que tange à Creche Sra. Alfredo Pinto, pois o médico afirma que os princípios postulados no texto eram ali aplicados.

De antemão, uma característica precisa ser destacada: para os autores citados, os principais profissionais da creche, responsáveis diretamente pela atenção às crianças, seriam enfermeiras. Outra convergência se dá quanto à definição da creche como um local de guarda de crianças de menor idade durante o trabalho dos genitores, em especial das mães. Por outro lado, a idade das crianças atendidas varia: Meirelles (1932) admite a possibilidade de infantes de até 3 anos, já Vasconcelos e Sampaio (1938) falam de até 7 anos.

Nas definições sobre o papel desempenhado pelas creches que se sucedem nos textos, em algumas ocasiões, associa-se o termo “forçado” ao trabalho feminino. As mulheres seriam forçadas a trabalhar (provavelmente em decorrência da necessidade de sobreviver às próprias expensas) e, portanto, entregar seus rebentos aos cuidados de terceiros. Nesse sentido, há recomendações sobre a implantação de creches nas proximidades dos locais de trabalho: “lembramos que além das creches isoladas, de vida independente e autônoma,

instaladas nos bairros das cidades, seria de desejar que todos os estabelecimentos industriais e comerciais tivessem uma creche anexa, para uso dos filhos das respectivas empregadas” (VASCONCELOS; SAMPAIO, 1938, p. 255). As creches teriam ainda uma função pedagógica na educação das mães, ao ensiná-las aspectos da higiene e da puericultura, ressaltando-se o valor do aleitamento materno.

Conforme discussão anterior, os cuidados com as crianças eram, quando não havia creches disponíveis, realizados por criadeiras ou, na melhor das hipóteses, por parentes próximos, como avós e tias. Não é preciso falar novamente da precaridade dos cuidados dispensados pelas criadeiras às crianças, conforme a visão dos médicos, mas é necessário destacar o modo como as qualidades das creches são exaltadas por estes autores. Colocava-se a situação de tal modo que à creche cabia prevenir a mortalidade infantil, mas, para tanto, era necessário que tivesse seu funcionamento e sua organização baseados nos princípios do higienismo.

As primeiras indicações para o funcionamento das creches diziam respeito à infraestrutura que, dentro do nosso horizonte de compreensão, está associada a dimensão impessoal do trabalho. Uma das preocupações centrais era em relação a possíveis infecções que as crianças poderiam trazer consigo e disseminar entre os colegas. Nesse caso, Vasconcelos e Sampaio (1938) recomendavam a existência de uma sala de quarentena, na qual os recém-chegados seriam observados até se mostrarem sãos. Meirelles (1932) afirmava que o prédio da creche devia ser isolado e habitado somente pelos internos e pelos profissionais responsáveis. Nesse caso, fazem-se referências às enfermeiras.

Ao chegarem à creche, as crianças seriam entregues pelas mães em uma sala independente do prédio principal, de modo que, para acessar este prédio, seria necessário asseá-las, além de proceder a troca das roupas de casa por vestimentas devidamente esterilizadas. O medo de infecções era tal que até mesmo o contato físico era restringido, sendo proibido beijar as crianças. Vasconcelos e Sampaio (1938) também propunham uma sala de isolamento para as crianças que adoeciam, mas esta deveria ser utilizada por curtos períodos, somente até o encaminhamento necessário para serviços de saúde.

Nessas orientações, há, indiretamente, prescrições das tarefas atribuídas a essas enfermeiras (recepcionar as crianças, limpá-las e trocá-las), expressa no seguinte trecho: “as mães entregam os filhos à enfermeira [...] as crianças passam para a sala de banho onde são lavadas pela enfermeira e vestidas com a roupa da casa” (MEIRELLES, 1932, p. 32). Nas

indicações expostas no parágrafo anterior, há também uma norma a ser seguida, qual seja, evitar contato físico desnecessário. A indicação da norma é evidenciada quando o autor afirma que “[os visitantes] não devem tocar nos infantes, pelas possibilidades de infectá-los, é igualmente proibido beijá-las, mesmo as enfermeiras [...]” (MEIRELLES, 1932, p. 31).

Os cuidados com a limpeza se estendiam ao formato do prédio, que deveria ser “livre de escaninhos e cantos mais ou menos escusos, de difícil acesso e limpeza” (VASCONCELOS; SAMPAIO, 1938, p. 232), passando pela ventilação e iluminação adequadas. O pé direito das instalações também deveria ser elevado, três metros e meio, no mínimo. O cuidado com a limpeza é ressaltado por Vasconcelos e Sampaio (1938, p. 231):

Esse exagero de cuidados, essa minúcia de limpeza e higiene não deixam de ter cabimento na questão do apreço. Com muita razão Fernandes Figueira temia o entusiasmo precipitado por essa instituição e a conseqüente instalação de creches em condições impróprias e defeituosas. Estas trazem sérios prejuízos, não só às crianças aí internadas como também a reputação das próprias creches.

Com efeito mais vale nada fazer que acondicionar em série uma porção numa sala qualquer de velho prédio que, por imprestável, foi inadvertidamente transformado em depósito de crianças.

Não basta um velho casarão com grandes compartimentos, onde se alinham bebês em misturada, algumas mamadeiras e muito leite, adquirido na ocasião pelo preço mais barato, para que se tenha instalado uma creche que mereça esse nome.

Pela orientação de Meirelles (1932), completando as instalações, deveriam existir uma sala com berços e um salão de brinquedos. Vasconcelos e Sampaio (1938) preferiam o uso de leitos de ferro, facilmente desmontáveis para desinfecção ou limpeza. A creche também disporia de cozinha própria para a preparação de alimentos.

Outro espaço recomendado deveria existir fora do prédio, destinado ao recreio e aos banhos de sol. Moncorvo Filho (1924) era um árduo defensor dos banhos de sol como procedimento médico, fato registrado em texto de 1924 intitulado “A cura pelo sol”. Ele defendia o que chamava de “helioterapia”, estimulando a construção de solários, locais onde as pessoas poderiam fazer uso desse recurso. No trecho destacado a seguir, são apontados os benefícios deste tratamento para as crianças:

Propositadamente deixei para reportar-me por último à profilaxia pelo sol para ter o prazer de cientificar os que me ouvem ser uma das mais enraizadas preocupações do <<Heliotherapium>> cuidar particularmente das crianças débeis, apoucadas, anêmicas ou raquíticas, a serem radicalmente transformadas no seu físico pelos maravilhosos efeitos da vida ao grande ar, outrossim aprendendo ou brincando sobre o influxo dos raios metódica e escrupulosamente empregados (MONCORVO FILHO, 1924, p. 3-4)

O IPAI contava com um solário, o que pode ser constatado pelo trecho retirado da

obra intitulada “O sol cura em toda parte”, publicada em 1925:

Foi sem dúvida depois da leitura de numerosos trabalhos publicados acerca da helioterapia [...] que me aventurei a fundar [...] o primeiro SOLÁRIO inaugurado em nosso país com o funcionamento de um Serviço especial de helioterapia, o qual, a despeito de sua modestíssima instalação, permitiu acolher grande número de doentes das mais graves afecções [...] e cuja maioria colheu surpreendentes e rápidos resultados (MONCORVO FILHO, 1925, p. 6).

Há uma foto da época, publicada em 1933 no documento intitulado “Rápida notícia sobre o Instituto de Proteção à Infância”, em que os banhos de sol são mostrados. Na cena, é possível ver as enfermeiras da creche Sra. Alfredo Pinto acompanhando as crianças, vestidas com fraldas ou nuas e protegidas por um chapéu, durante momentos de exposição ao sol. As crianças caminham por um terreno, onde se observa o prédio da creche ao fundo. Deduz-se que acompanhar as crianças durante o banho de sol fosse mais uma das tarefas com as quais as enfermeiras tinham de lidar, e, assumindo as orientações expostas acima, é possível supor que deveriam restringir o comportamento dos pequenos, a fim de que não se sujassem.

Nessas fotos também é possível visualizar os uniformes utilizados. Veem-se longas batas brancas, que iam até os joelhos, fechadas por grandes botões perfilados até abaixo da linha da cintura. Completava a vestimenta chapéus ornados com cruces, que se deduz serem vermelhas, apesar das fotos serem em preto e branco.

Em outras imagens, encontradas no mesmo documento citado acima, pode-se conferir as instalações da Creche Sra. Alfredo Pinto. Numa delas é mostrada o salão dos leitos, com berços de ferro, nos quais as crianças parecem dormir sobre colchões, com o corpo enrolado por uma coberta e a cabeça apoiada por um travesseiro. Grandes basculantes garantiam iluminação natural a esse ambiente. Em outra cena, na sala de refeições, mostraram-se pequenas mesas e cadeiras de ferro com quatro crianças em cada, além de uma pia. Todos esses objetos eram adaptadas ao tamanho das crianças, inclusive a pia, posicionada mais próxima ao chão. Quatro enfermeiras também posavam para a foto.

É notório que o objetivo das atividades desenvolvidas na Instituição orienta o modo como a sua estrutura é definida. Nas situações apresentadas acima, as instalações e o mobiliário, com os quais os profissionais vão ter de conviver e lidar, são voltados para a preservação da saúde das crianças.

Mello (2008) afirma que a Creche Sra. Alfredo Pinto tinha pretensões de seguir padrões científicos, na medida em que era concebida e administrada por médicos higienistas,

de tal modo que sua estrutura lembrava um hospital ou maternidade. Tal alegação pode ser localizada no texto de Meirelles (1932, p. 33) quando este afirma que a creche, ao funcionar “dentro dos moldes estabelecidos pelos princípios ditados pela ciência, consigna as regras a seguir para cultivar bem essas flores no jardim de nossa existência, que são exatamente as crianças”.

Retomando as orientações para a formulação de creches, é constatada a necessidade de evitar a superlotação. Trinta crianças, no máximo, concebia Meireles (1932), pois um grande número delas facilitaria a transmissão de doenças. Essa prescrição, associada à indicação acerca da quantidade ideal de profissionais para atender às crianças apontada adiante, dá uma noção do volume de trabalho que ficaria a cargo de cada profissional de enfermagem.

A composição da equipe, aspecto importante da organização do trabalho, também é destacada. Para Meirelles (1932, p. 34) a direção da creche caberia exclusivamente a médicos pediatras: “com organização eminentemente técnica e especializada, só pode ser [a creche] dirigida por pediatras e não por qualquer médico e muito menos por leigos”. Para esse autor, também deveria haver na creche amas de leite, amamentando as crianças cujas mães não pudessem retornar à creche com a regularidade exigida para o aleitamento.

Vasconcelos e Sampaio (1938) fazem prescrição mais detalhada. A equipe das creches deveria ser constituída pela diretoria (não é especificado que profissional deveria assumir essa função); pessoal encarregado da burocracia, pediatras; dentista; técnico de laboratório, que, dentre outros, realizaria exames para constatar a presença de verminoses; farmacêutico, distribuindo medicamentos nos casos que não demandariam encaminhamento para unidades de saúde; serventes, para limpeza e capatazia; além de enfermeiras e educadoras.

É interessante observar como o cuidado direto com as crianças é delegado às enfermeiras, cabendo às educadoras atuar somente junto àquelas em idade pré-escolar. Na verdade, haveria dois grupos de enfermagem: um dedicado a manejar a alimentação e outro designado para a atenção direta às crianças. Essa designação de atribuições é perfeitamente condizente com a lógica defendida, pois, segundo os princípios dos médicos higienistas, os dois aspectos cruciais para o atendimento seriam a higiene e a alimentação. Assim, somente profissionais da área de saúde teriam a expertise necessária em puericultura e nutrição para manejar essas atividades adequadamente, de modo a garantir o resultado esperado, indicador

de um trabalho bem-feito: a ausência de mortalidade. Meirelles (1932) jactava-se de que, em quase 25 anos de funcionamento, o índice de mortalidade na creche sob sua administração não chegava a 15%.

Indo um pouco além, outro critério de sucesso seria a robustez constatada pela pesagem periódica, pois, na acepção da época, criança rechonchuda seria sinônimo de criança saudável. Essa era uma premissa tão cara que eram realizados periodicamente “Concursos de robustez”, com prêmios em dinheiro para as crianças mais gordinhas.

Há um detalhamento um pouco maior das tarefas quando se observa a recomendação em dividir as crianças em grupos, de acordo com a faixa etária, para que possam ser atendidas necessidades específicas. Haveria 3 grupos: de 0 a 1 ano de idade, de 1 a 4 e de 4 a 7. Diante desta divisão, Vasconcelos e Sampaio (1938, p. 234) recomendam:

A seção de lactantes exige enfermeiras especializadas, que saibam manejar o leite e outros ingredientes, preparar mamadeiras, limpar bicos, etc. Essas crianças necessitam principalmente de cuidados dietéticos.

As crianças do segundo grupo requerem atenções especiais: vigilância de suas manifestações vitais, para que não se machuquem, não levem objetos à boca, não se sujem; enfim, orientação dos elementos de formação do super-ego.

Nesse excerto ficam explícitos alguns dos procedimentos que deveriam ser desempenhados pelas enfermeiras. Para o primeiro grupo, manejar alimentos, em especial o leite, e as mamadeiras, para o segundo vigiar o comportamento das crianças, de modo a restringir suas ações, evitando acidentes e a sujeira. Uma quantidade ideal de enfermeiras na instituição era estipulada: 1 para cada 15 crianças, na concepção de Vasconcelos e Sampaio (1938). Meireles (1932, p. 32) também tinha sua opinião sobre esse quesito, além de definir um expediente:

o serviço de enfermagem é distribuído em duas turmas (sic) uma destinada a velar pelo serviço interno, cuidando cada enfermeira de 10 crianças e trabalhando durante 6 horas e outra encarregada do serviço externo afim (sic) de verificar as condições da residência da criança, especialmente o motivo, porque, por acaso, faltou.

Esse trecho aponta, ainda, a realização de visitas domiciliares como uma atribuição da enfermeira.

Feitas estas observações sobre a equipe de enfermagem, é preciso retomar a divisão por faixas etárias propostas por Vasconcelos e Sampaio (1938) para o atendimento às crianças, na medida em que o último grupo, de 4 a 7 anos, deveria contar com a atuação de uma professora, personagem central para as atuais instituições de educação infantil. Segundo

os autores, as crianças dessa faixa etária “achando-se em fase pré-escolar, devemos cuidar de seu desenvolvimento físico e mental. Elas necessitam de educadoras especializadas, que treinem seus músculos com exercícios fáceis e iniciem suas inteligências nos segredos da leitura e dos números” (VASCONCELOS E SAMPAIO, 1938, p. 234). A avaliação do texto, de modo geral, mostra que professora é uma figura secundária nas creches que atendiam a preceitos higienistas. Às educadoras, caberia preparar as crianças mais velhas para a escolarização, mas esta não parecia ser a preocupação central da creche.

As diversas observações feitas a partir dos textos citados apontam para aspectos da dimensão impessoal do trabalho (infraestrutura, carga horária, composição da equipe, tarefas). Mas, mesmo em relação a esta dimensão, não se fazem presentes as especificidades do manejo ao lidar, por exemplo, com a guarda das crianças e com a manipulação dos alimentos, no caso das enfermeiras. Também não são explicitados os procedimentos das visitas domiciliares.

Também não é esclarecido – mesmo porque esse não era o propósito dos autores citados – o cotidiano das atividades desempenhadas na creche. Não se garante, portanto, a capacidade de se fazer inferências sobre a atividade realizada e sobre as dimensões interpessoal, transpessoal e pessoal do trabalho. Os relatórios do IPAI também não ajudam a compreender esse cotidiano, pois são relatórios de gestão, preocupados com a prestação de contas e com simples arrolamento das ações realizadas, sem qualquer preocupação com um detalhamento mais aprofundado. Nos tópicos sobre a creche, o destaque é dado ao número de crianças atendidas e à quantidade de litros de leite distribuído.

Diante desse percurso, é interessante observar como a figura profissional que assume a centralidade do trabalho em creches – ou, de modo mais amplo, da atenção à criança de menor idade fora da família nuclear – vai se modulando ao longo do tempo, de acordo com o objetivo institucional visado. Quando é necessário ser caridoso com os órfãos (ou para com aqueles com quem o destino não foi afortunado), tem-se as amas na Roda, para pajear e alimentar. Morrer ou viver, nesses casos, era uma contingência a ser administrada, mas não um problema a ser debelado.

Para a mulher que é “forçada” a trabalhar, no final do século XIX e início do século XX, as criadeiras cumprem a função dentro de seus próprios lares. Diante da grande mortalidade causada pelas “fazedoras de anjo”, assume a enfermeira, perita em higiene e alimentação, habilitada a debelar o mal da mortalidade infantil que assolava a nação. A creche

vai ser um ambiente controlado, criado especialmente para evitar o adoecimento, onde essa profissional vai atuar no início do século XX. Tal instituição também deve garantir que as mães pobres e “ignorantes” levem um mínimo de saber para suas residências.

Nos anos 70 do século XX, as mulheres já não são tão “ignorantes” (“vitória” do higienismo) e podem manter as crianças vivas para as mães trabalhadoras, num momento histórico onde o trabalho é exercido como direito, indo além da percepção de um ato forçado. A creche já não é o ambiente aquedado, aparentado com um hospital, com o qual sonhavam os higienistas. Ela deve cumprir a função de abrigar minimamente as crianças, mas existem outros espaços onde a saúde é o problema central a ser cuidado. E hoje, temos as educadoras, professoras, formadas em pedagogia, experts em educação, que merecem uma análise bem mais aprofundada do que esse momento inicial de elaboração de uma tese vai permitir.

Diante deste quadro, o que une nesta pesquisa essas diversas figuras é o trabalho e a atividade. As mutações do papel desempenhado por cada uma delas (e aqui o feminino é questão central, pois os homens parecem ser raridades e exceções) trazem exigência e repercussões variadas para a saúde que merecem ser melhor compreendidas. Dar inteligibilidade a essas transformações ao longo da história permite um olhar crítico para compreender o que se formou como o trabalho em creches, que hoje quase que automaticamente, é associado à figura da professora.

4 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Estabeleceu-se como meta central desta investigação examinar o ofício e a atividade de professores que atuam em turmas de educação infantil, a fim de se entender os reflexos das práticas desses profissionais para sua saúde. Para se atingir este objetivo, decidiu-se investigar o cotidiano dos docentes que atuam na rede pública municipal de Horizonte, Ceará. A escolha por estudar essa população específica se deu por conveniência.

Inicialmente, cogitou-se tomar como alvo os professores de Fortaleza, capital do Estado. Entretanto, os contatos iniciais com a Secretaria Municipal de Educação mostraram que proceder ao estudo neste município seria extremamente oneroso, pois mesmo a obtenção de informações básicas, como o quantitativo de professores e sua distribuição por escola, mostrou-se uma tarefa extremamente custosa e demorada. Houve também a advertência de que o processo necessário para se obter a autorização para efetivar a pesquisa tomaria longos meses, tão somente na busca por vencer os entraves burocráticos colocados, e sem a garantia de que tal consentimento seria dado. Avizinhava-se, também, o final da gestão municipal à época e o advento de um ano eleitoral, o que tornaria ainda mais complexa a interação com os mandatários que poderiam garantir as condições mínimas para realização da investigação. Arriscava-se ainda, que, caso houvesse uma mudança no partido que assumiria a prefeitura, todos esses contatos tivessem de ser refeitos, de modo que novos entraves poderiam ser colocados, inviabilizando a concretização dos intentos aqui traçados.

A conveniência de atuar em Horizonte se deu porque o proponente deste projeto era colega de trabalho de um ex-secretário de educação deste município que ainda mantinha ótimas relações com a gestão que se findou em 2012, tendo acesso privilegiado ao prefeito (reeleito para um segundo mandato), ao secretário que se encontrava no cargo e à gestora responsável pela área de educação infantil. O referido colega se disponibilizou prontamente a realizar os contatos necessários. Rapidamente, foram obtidas todas as informações necessárias para que a minuta do projeto fosse reconstruída, bem como o contato com as autoridades responsáveis foi realizado. Em poucos dias, obteve-se a autorização para iniciar as atividades da pesquisa. Cabe ressaltar que a gestora incumbida de administrar a educação infantil garantiu acesso às informações que fossem pertinentes para o estudo, bem como, na medida do possível, viabilizou todas as condições requeridas.

4.1 O município de Horizonte

Feito este esclarecimento sobre a escolha do *locus* da investigação, cabe apresentar algumas informações sobre a cidade de Horizonte. Na década de 30, o então distrito de Olho D'água, pertencente ao município de Guarani (posteriormente, Pacajus), é batizado como Horizonte, conforme sugestão da professora Raimunda Duarte Teixeira. Uma primeira tentativa de separação de Pacajús ocorreu em 1963, mas foi desfeita em 1965, durante a ditadura militar, pelo ditador Humberto de Alencar Castelo Branco. A cidade emancipou-se em 1987, tendo a emancipação se concretizado em 1989, a partir da posse de seu primeiro prefeito, Francisco César de Sousa (Chico Cezar), e da criação de sua câmara municipal (HORIZONTE, 2013).

A cidade dista 40,1 quilômetros da capital, fazendo parte da região metropolitana, conta com uma população de 55.154 pessoas, distribuídas numa área de 160 km², e é composta, além da sede, por 3 distritos: Aningas, Dourados e Queimados. Mais de 40 indústrias e 1.000 estabelecimentos comerciais estão instalados na cidade, gerando um total de 20.000 empregos diretos. A agricultura e a pecuária também são importantes fontes de renda, destacando-se a cajucultura. O Produto Interno Bruto (PIB) de Horizonte chega a quase 1 bilhão de reais.

Durante a década de 90 do século passado, Horizonte firmou-se como um importante polo industrial do Estado. Várias obras de infraestrutura foram realizadas para tanto, tais como a duplicação da BR-116, que corta o município, a construção de uma estação de tratamento de água e de uma rede de gás natural e o incremento dos sistemas de comunicação. Estado e Prefeitura ofereciam incentivos fiscais para os empreendimentos que desejassem se instalar na região. O governo municipal também doava terrenos. Outro fator preponderante para expansão industrial foi a mão de obra barata e com baixa instrução. Esperava-se, assim, encontrar uma população mais dócil e menos propensa a mobilizações de ordem sindical que dificultassem a implementação do processo produtivo (ALMEIDA, 2010).

O trabalho de Borsoi (2005) investigou, a partir de entrevistas com moradores da cidade que atuavam nas fábricas, a repercussão desse processo para o modo de vida dos trabalhadores da região. Segundo a autora:

A chegada das indústrias alterou a dinâmica demográfica, forçou o redimensionamento das formas de apreensão e consumo do espaço urbano [...],

contribui para mudar o perfil do processo saúde-doença da comunidade, ao introduzir fatores de risco associados fundamentalmente à produção industrial e aos aglomerados urbanos [...], e modificou a capacidade de consumo de gêneros duráveis ou não de parte da população (BORSOI, 2005, p. 25)

Ainda segundo Borsoi (2005), os residentes da região atuavam previamente, dentre outras atividades, na agropecuária, em olarias, no beneficiamento da castanha de caju, na avicultura, em pequenos comércios e, no caso das mulheres, como empregadas domésticas. A vivência dessa população no meio rural era marcada pela precariedade na formação escolar e pela quase inexistência de qualificação para o trabalho. A atuação profissional não estava vinculada a processos que gerassem produtos imediatos e viabilizava uma capacidade de consumo muito reduzida. Não havia, também, quaisquer garantias trabalhistas.

A inserção no trabalho fabril, apesar de pautada por uma rotina rígida e de oferecer baixos salários, é percebida pelos trabalhadores como uma evolução, pois viabilizou acesso ao crédito e, por conseguinte, uma inserção ampliada no mercado de consumo. Inserção que gerou todo um novo conjunto de hábitos, comportamentos e valores. Apesar disto, os “novos operários” admitiam que outros direitos sociais (acesso a saúde e educação de qualidade, por exemplo) encontravam-se em situação precária. Havia, por parte dos trabalhadores, o reconhecimento de que a atuação nas fábricas causava danos à saúde. Reconheciam, ainda, implicações para a rotina familiar, na medida em que o tempo livre passava a ser utilizado quase que totalmente para o descanso, visando superar o desgaste causado pela atividade profissional. A exploração a que estão submetidos era percebida e projetado um futuro no qual a vida não vai ser ditada pelo ritmo da produção fabril. Dentre outras conclusões, Borsoi (2005, p. 247) entende que:

[...] não houve melhora efetiva na qualidade de vida, pois, se de um lado o trabalho fabril oferece alguma segurança e conforto, por outro, o mesmo trabalho furta ao trabalhador suas forças e seu tempo numa intensidade que o retorno financeiro que tem não repõe e muito menos justifica tamanho esforço. Nesse sentido, os trabalhadores parecem ter consciência de que o trabalho exige muitas vezes além do que o corpo suporta quando afirmam “não aguento”, “tem que aguentar”, ou mesmo “dá pra aguentar”; quando atestam que, não raro, driblam a dor e doentes seguem no trabalho para, assim, manterem o mesmo valor salarial do mês. Estão conscientes também de que trabalhar nas fábricas significa reorganizar a dinâmica familiar, o descanso, o lazer, o namoro, porque o tempo de não-trabalhar é o tempo mínimo necessário para recompor a força de trabalho. Assim, se o capital não poupa os trabalhadores, cabe a eles pouparem-se para o capital.

Em relação ao campo educacional, em 2011, de acordo com dados do Censo Escolar, a rede pública de Horizonte atendeu a um total de 13.082 alunos, dos quais 2.010

estavam na educação infantil. Para as crianças de menor idade, o município disponibiliza turmas para estudantes com 3, 4 e 5 anos, distribuídas entre 15 Centros de Educação Infantil (CEIs) e 12 escolas regulares. No ano em questão, os CEIs se encarregaram pela maior parte do atendimento, respondendo por 1762 matrículas, mais de 87% do total. Segundo dados preliminares do Censo Escolar de 2012, houve um crescimento de 15,32% na procura por vagas, totalizando 2.318 alunos atendidos. Em 2012, respondiam pelo trabalho com esse público 101 professores, dentre concursados e contratados temporariamente.

A dissertação de Almeida (2010) nos dá uma preciosa visão das políticas educacionais desenvolvidas em Horizonte, porque teve como sujeitos da investigação dois ex-secretários de educação do município. A intenção do pesquisador, efetivada por meio de entrevistas e de análises documentais, era compreender a maneira como, na cidade em questão, a educação foi afetada pelo ideário neoliberal, de modo a ter o empreendedorismo como um dos focos de sua proposta de formação. Almeida (2010) parte do pressuposto de que o neoliberalismo influenciou a construção das políticas educacionais brasileiras. Tal influência, que visava a auxiliar na expansão do capital internacional, criou modelos de gestão, financiamento e avaliação que se aproximavam daqueles utilizados na iniciativa privada, de sorte que o trabalho docente se tornou

[...] cada vez mais padronizado e previsível, havendo cada vez menos espaço para os saberes dos docentes. Na atual conjuntura, determinam-se os espaços de flexibilidade permitidos para o professor em sala de aula: são mínimos, uma microflexibilidade restrita aos procedimentos didático-metodológicos, criativos e criadores de estímulos para a aprendizagem, mas conectados aos limites definidos pela política da instituição (ou do Estado, ou do mercado). Há um estado de sujeitamento aos ditames da produção capitalista, portanto, com pouco espaço para “outras possibilidades para o pensamento”, haja vista que o pensar está a priori determinado, ou seja, os espaços que proporcionariam mobilidade para o pensamento encontram-se restritos, levando os professores a um estado de sujeição às leis, pareceres, decretos e diretrizes (ALMEIDA, 2010, p.57-58).

Da investigação produzida por Almeida (2010) interessam, particularmente, as discussões em torno da avaliação que os gestores faziam das políticas públicas desenvolvidas, as ações que implementaram, além da descrição geral das condições do município no campo educacional. As afirmações apresentadas adiante dizem respeito ao período compreendido entre os anos de 2002 e 2010.

Na avaliação dos entrevistados, a atuação no campo educacional era dificultada pelo fluxo migratório existente na cidade. Fluxo que se refletiu no aumento geral da população, que recebeu pessoas de outros municípios em busca de trabalho nas fábricas, e em

oscilações demográficas sazonais, determinadas pelos períodos de maior empregabilidade nas firmas locais. Esse incremento populacional gerou uma demanda por serviços que o poder público teve dificuldade em atender: no caso em tela, a oferta de vagas em escolas. A movimentação periódica de pessoas criava uma descontinuidade na formação oferecida, pois uma criança iniciava o período letivo em outro município e acabava por terminá-lo em Horizonte, por exemplo.

Outra dificuldade decorrente deste quadro dizia respeito à qualidade das escolas. Houve uma preocupação em ampliar o número de matrículas nas instituições de ensino, mas a estrutura ofertada não era adequada. No caso de creches e pré-escolas, nem todos os prédios utilizados eram da prefeitura; várias delas funcionavam em estabelecimentos alugados. Diante deste quadro, para Almeida (2010, p. 89),

As ações que visavam à melhoria da infraestrutura das escolas e a formação do professor passaram a ser [...] uma estratégia utilizada pelo poder local no enfrentamento ao analfabetismo. As precárias condições das escolas e a baixa escolaridade negavam a acessibilidade dos habitantes da cidade às vagas de emprego. Por conta dessa negação, as políticas desenvolvidas pelo poder local, especificamente as ligadas à educação e ao desenvolvimento econômico, passaram a articular medidas voltadas para a formação dos habitantes da cidade, em função da necessidade de inseri-los no mercado de trabalho.

A formação dos docentes também era vista como problemática. Até o ano de 2006, nem todos os professores possuíam nível superior. Também havia casos de professores ministrando disciplinas para as quais não possuíam a habilitação adequada. Almeida (2010, p. 96) afirma:

a cidade precisava de um professor capacitado, com uma formação que lhe desse condições de operar em um ambiente diverso e plural, organizando o ambiente de aprendizagem. Alguém que garantisse a produção de aprendizagens significativas, alguém que conduzisse os alunos em seu processo de conhecimento, como mediador das aprendizagens.

Tal situação foi enfrentada a partir de parcerias com a UECE e a UVA que passaram a fornecer cursos superiores a servidores vinculados à Secretaria de Educação de Horizonte.

Esta é uma descrição geral do cenário ampliado em que a investigação se desenrolou e das condições a partir das quais ela pôde se iniciar. Adiante, serão apresentados o desenho da investigação, os pressupostos metodológicos que orientam o estudo, os métodos

para construção de dados, o modo como essa construção se deu, além dos procedimentos utilizados para a análise das informações coletadas.

4.2 Delineamento da pesquisa: um estudo de caso quali-quantitativo

A pesquisa aqui relatada foi desenhada como um estudo de caso. Nesta empreitada, fez-se uso de métodos qualitativos e quantitativos articulados em uma proposta de triangulação metodológica. Para Creswell (2007, p. 32), no estudo de caso “o pesquisador explora em profundidade um programa, um fato, uma atividade, um processo ou uma ou mais pessoas”. Esta estratégia de investigação, segundo a definição de Yin (2010), aborda eventos, contemporâneos ao pesquisador, no contexto em que eles se desenrolam, admitindo-se que não estão totalmente demarcados os limites entre o caso em estudo e o contexto. O autor explica o seguinte: “[...] você usaria o método de estudo de caso quando desejasse entender um fenômeno da vida real em profundidade, mas esse entendimento englobasse importantes condições contextuais” (YIN, 2010, p. 39).

Na investigação aqui apresentada, o caso explorado foi o trabalho dos professores de educação infantil da rede pública do município de Horizonte, em torno do qual interessava compreender, especificamente, a repercussão da atividade e do ofício para a saúde dos docentes. A adequação desse tipo de desenho metodológico justifica-se na medida em que uma investigação sobre o trabalho, considerando-se o marco teórico definido nesta tese, não se pode realizar a partir de uma situação delimitada, na qual o isolamento de variáveis pudesse ser operacionalizado e a interação entre elas analisada. O entendimento dos contextos histórico e cultural no qual o trabalho se realiza é essencial, não só como variáveis a serem consideradas, mas como determinantes na construção de práticas institucionais e na construção da subjetividade de seus operadores.

Nesse sentido, a recuperação sobre a construção histórica de Horizonte como município de industrialização recente, por exemplo, foi essencial para compreender a origem de decisões no campo educativo que repercutem diretamente na atuação cotidiana das professoras. Decisões que geram, dentre outras coisas, formas de organização do trabalho, pertinentes à dimensão impessoal do ofício, que compõem elemento definidor dos modos de agir dos docentes.

Yin (2010, p. 30) também defende a adequação do estudo de caso a pesquisas

explicativas, na medida em que as questões a serem respondidas neste tipo de investigação “[...] lidam com os vínculos operacionais que necessitam ser traçados ao longo do tempo, mais do que as meras frequências ou incidências”. Diante da demanda de compreender tais vínculos, é pertinente manter contato direto com as situações investigadas e com os agentes que delas participam, o que é viabilizado pelo estudo de caso. Para tanto, as informações pertinentes ao estudo podem vir de várias origens, pois as variáveis que importam para a pesquisa não estão vinculadas a elementos específicos e bem delimitados da situação visada. Diante desta profusão de fontes de informação, as contribuições teóricas acessadas previamente são essenciais para delimitar as formas de coleta e análise dos dados.

Na discussão aqui empreendida, interessava o entendimento do vínculo entre, de um lado, ofício e atividade, e, de outro, a saúde. Teoricamente, a relação entre estes construtos é previamente delimitada, todavia interessavam suas interações e vieses na situação visada, na atuação de docentes dedicados à educação infantil. O esclarecimento da pergunta pertinente ao caso estudado demandava uma visão ampliada do contexto no qual o trabalho se efetivava e, simultaneamente, o contato imediato com as docentes que exerciam o ofício e com a atividades por elas desempenhada.

Destarte, fez-se uso de um levantamento, que garantiria a primeira necessidade, e de métodos qualitativos, adequados à segunda. A visão ampliada trazida pelo levantamento, conforme se verá adiante, alimentou as discussões sobre elementos trazidos pelas situações concretas observadas junto às professoras e vice-versa. Por outra via, a utilização de análises documentais e entrevistas com os gestores se mostraram fundamentais para o entendimento da organização do trabalho mencionada anteriormente. Esperou-se assim que esta associação entre diferentes métodos permitisse uma compreensão geral sobre o trabalho em educação infantil realizado no município de Horizonte, notadamente sobre vínculos entre ofício, atividade e saúde ali presentes.

Diante do exposto, vê-se a adequação da triangulação metodológica utilizada, porque esta, segundo Flick (2009. p. 43)

significa a combinação entre diversos métodos qualitativos [...], mas também a combinação entre métodos qualitativos e quantitativos. Neste caso, as diferentes perspectivas metodológicas complementam-se para a análise de um tema [...]

[...]

No entanto, os diversos métodos permanecem autônomos, seguem operando lado a lado, tendo como ponto de encontro o tema em estudo. E, por fim, nenhum dos métodos combinados é visto como sendo superior ou preliminar. Quer os métodos sejam ou não utilizados simultaneamente, ou empregados um após o outro, este é

um aspecto menos relevante se comparado à noção de serem vistos em igualdade quanto ao papel que desempenham no projeto.

Deste modo, a utilização de distintas metodologias propiciou uma aproximação do objeto de estudo que o compreende como constituído por diferentes dimensões, de forma que uma abordagem fragmentada teria como consequência a perda de sua complexidade. Isto significa que os diferentes caminhos trilhados na investigação se cruzam e dão uma visão mais clara do trabalho docente em educação infantil, no tocante às interações entre ofício, atividade e saúde.

Promoveu-se, então, um levantamento (*survey*) que visou todo o conjunto de professores de educação infantil do município de Horizonte, entretanto, conforme se verá adiante, houve algumas recusas em participar. A partir deste método foram enfocados o contexto de trabalho, os danos associados à atividade laboral e características biosociodemográficas da população visada. O contexto de trabalho compreende três dimensões: condições de trabalho, organização do trabalho e relações socioprofissionais. Os danos podem incidir sobre aspectos físicos, psicológicos e sociais. Tal levantamento foi realizado a partir de questionário padronizado, a saber, o Inventário Sobre Trabalho e Riscos de Adoecimento (ITRA – Anexo A).

O levantamento (BABBIE, 2003) pode ser definido como um método de investigação no qual uma amostra (ou uma população como um todo) é investigada na busca de se obter informações pertinentes a um tema de estudo. Tais informações são conseguidas por meio de um questionário, aplicado pessoalmente a cada sujeito ou por outro modo que for conveniente (por telefone, encaminhado-se pelo correio e aguardando o retorno, etc), que permita a codificação padronizada e o registro quantitativo das respostas. Os registros padronizados de todos os sujeitos são analisados como formando um único conjunto, de modo que seja possível gerar descrições e se fazer correlações entre as várias informações definidas previamente. Em seguida, as descrições e correlações, no caso de se trabalhar com amostras, são generalizadas a toda a população, desde que os critérios adequados para a quantificação e seleção da amostra tenham sido aplicados. Calais (2007) esclarece que o levantamento permite descrever ou explicar como comportamentos ou atitudes se manifestam em uma amostra determinada.

A partir do uso de métodos qualitativos, foi possível se debruçar sobre o cotidiano dos professores de Educação Infantil, de modo a trazer à tona suas práticas profissionais e dar

inteligibilidade à repercussão de seu ofício e de sua atividade para a saúde. Tais métodos foram aplicados em um Centro de Educação Infantil (CEI) escolhido a partir de diálogos estabelecidos com a Coordenadoria de Educação Infantil da Secretaria de Educação de Horizonte. Considerou-se a instituição que possuiria maior abertura para as atividades que seriam propostas. Avaliou-se que tanto os gestores quanto os docentes do CEI pelo qual se optou colaborariam prontamente com o processo de pesquisa. O bom relacionamento firmado entre o pesquisador e os sujeitos da investigação mostra que esta avaliação foi correta, de tal modo que todos se voluntariaram a participar, alguns de todas as atividades propostas, outros somente daquelas que acharam pertinentes. Neste processo foram utilizados dois métodos característicos da Clínica da Atividade: a instrução ao sócio e a autoconfrontação cruzada.

Houve, ainda, uma adaptação do ITRA a fim de utilizá-lo como um mediador de diálogos profissionais em um grupo de docentes, oriundos de distintos CEIs, que se disponibilizaram a participar de um debate, no qual se realizou uma profícua análise do trabalho docente em educação infantil. A partir dos métodos supramencionados, complementados com análises documentais e entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores, inclusive da Secretaria de Educação do Município, foi possível se aproximar da atividade real dos professores, assim como das quatro dimensões concernentes ao ofício (impessoal, interpessoal, pessoal e transpessoal) conforme a descrição feita anteriormente.

4.3 Metodologia histórico-desenvolvimentista

Clot (2010a) faz uma distinção entre metodologia e método. O primeiro termo refere-se aos princípios nos quais se ancora o modo de produzir conhecimento. São, portanto, os pressupostos epistemológicos dos quais se parte para delimitar e conhecer o objeto de estudo. O método refere-se às técnicas aplicadas para a construção de dados. Estas formas de ação podem variar e adquirir formatos e contornos diversos, desde que se mostrem coerentes com a metodologia assumida preliminarmente. Tal posição também é partilhada por Vygotsky (1995, p. 48, tradução nossa) que, ao postular seu procedimento metodológico, afirma

A técnica concreta pode adotar formas variadas de acordo com o conteúdo do problema que se estuda (memória, pensamento, etc.), a personalidade do sujeito (a criança de idade e tipo diferentes), as tarefas específicas de cada investigação (análise, gênese de algum processo) e, finalmente, o caráter da investigação (experimental, clínica) [...] Acreditamos que [a variedade dos procedimentos] é quase infinita. Contudo, procuraremos descrever sua forma essencial, suas variações mais importantes e, sobre tudo, os princípios que sustentam a sua estrutura.

O autor francês afirma (CLOT, 2010a), então, que entende sua metodologia como histórico-desenvolvimentista, em uma referência explícita à perspectiva histórico-cultural de Vygotsky mencionada anteriormente. Faz-se necessário situar o que estes princípios significam e sua derivação do autor soviético supracitado.

Em seu posicionamento epistemológico, Clot (2009) critica o positivismo e sua pretensão de se determinar como única perspectiva capaz de produzir conhecimento científico. Na relação entre conhecimento e ação, parte-se, neste caso, da premissa de que a ordem do processo seria a seguinte: conhecer o objeto e se tornar capaz de produzir previsões acerca dele para, somente a partir daí, agir. Tomar estas balizas como referência traz consequências para análise do trabalho, pois, ao se assumi-las “[...] o trabalho humano real se torna, na melhor das hipóteses, a projeção ou a aplicação de conceitos. No pior cenário, o trabalho humano real se torna um simples resíduo para a ciência e um obstáculo a ser superado por uma questão de gestão” (CLOT, 2009, p. 287, tradução nossa).

Há que se adotar, portanto, outro modo de proceder. É necessário agir para conhecer, pois a atividade real só se revela em movimento, quando suplantada de sua condição ordinária. É preciso, assim, provocar seu desenvolvimento.

Para explicar esse processo, Clot (2010a) retoma um experimento realizado por Vygotsky. Tratava-se de tentar recuperar o interesse da criança diante da saturação da atividade de desenho. Um primeiro caminho consistia em mudar ou alternar os instrumentos utilizados: trocar as cores dos lápis, fornecer giz de cera, dentre outros. Esse procedimento rapidamente esgotava sua efetividade. A segunda opção era solicitar à criança que mostrasse a outro colega como proceder. Nessa condição, era possível até mesmo tirar os instrumentos, deixando o mínimo necessário, e ainda assim a atividade não cessava. A motivação vinha do sentido da atividade e não mais dos materiais.

Para entender a revitalização promovida é preciso dizer que a atividade da criança pode ser caracterizada como triplamente dirigida: para o objeto (desenho), para si, pois ela pode parar de desenhar, e para o outro, no caso em questão, o pesquisador. Assim, ao mudar de direção, a atividade de desenhar, mediada pelos instrumentos disponibilizados pelo pesquisador, torna-se mediatizante, de modo que desenhar é o meio (instrumento mediador) de mostrar para a outra criança o que se faz. A mobilização para a atividade não vem mais da renovação dos instrumentos e passa a vir do interesse de interagir com o outro. Nesse novo contexto, a atividade também é mobilizada por instrumentos psicológicos (signos), por meio

da linguagem utilizada na interação com o outro. Provocar o desenvolvimento é repetir sem repetir, pois o funcionamento da atividade ganha novas formas ao ser retomado com outra função. Desenhar (atividade repetida), mas, agora, para mostrar ao outro (reconfiguração da atividade):

[...] é o desenvolvimento das repetições para além da repetição que alimenta o funcionamento e atribui ao sujeito o poder de extirpar as operações parasitas no arco das operações pré-trabalhadas disponíveis. Inversamente, o subdesenvolvimento da repetição da ação nos contextos diferentes da relação com outro e consigo mesmo esvazia e empobrece o funcionamento dos invariantes até privá-los de história possível (CLOT, 2010a, p. 191-192).

Nesse experimento, estão expressas as premissas básicas do método na perspectiva histórico-cultural. No entanto, para se manter a coerência com essa vertente, é essencial retomar o problema de pesquisa que interessa a Vygotsky (1995, p. 47, tradução nossa), pois, para ele, “a elaboração do problema e do método se desenvolvem conjuntamente, embora não em paralelo [...] O método, neste caso, é, ao mesmo tempo, premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação”.

Como expressei alhures, interessava a Vygotsky entender como o ser humano é capaz de superar as limitações de suas funções psicológicas naturais, conformadas à condição filogenética da espécie. Tal superação se dá pelo uso de signos, posicionados entre estímulo e reação, que atuam como mediadores. Próteses exteriores ao psiquismo, posteriormente apropriadas pelo sujeito, permitem a ampliação da capacidade das funções psicológicas e a autorregulação do comportamento. Por meio dessas ferramentas, constroem-se as funções psicológicas culturais.

A memória, por exemplo, passa a não depender exclusivamente da capacidade cerebral que permite o armazenamento limitado de informações em um período curto de tempo. De forma análoga, com o advento da escrita, um signo cultural extremamente relevante, é possível fazer registros contábeis, de modo que não é necessário recorrer à memória natural para se saber a quantidade de objetos guardados em dado momento. Um exemplo mais simples: a agenda de um telefone celular nos permite conservar um número de contatos que seria impossível decorar, excetuando-se casos excepcionais.

Nesse sentido, faz-se necessário construir uma metodologia adequada à compreensão que se tem do funcionamento psicológico cultural. Na medida em que o esquema baseado somente em estímulos e reações é insuficiente para explicar o comportamento humano, os métodos nele baseados também são inadequados. No

entendimento proposto por Vygotsky (1995) do funcionamento psicológico é, essencialmente, histórico, de maneira que é preciso recorrer a um método que faça jus a essa condição. Perfila-se, assim, uma definição central para a compreensão do método na perspectiva histórico-cultural, qual seja, a conceituação que se dá à história, intrinsecamente relacionada à noção de desenvolvimento. A citação a seguir merece ser apresentada:

Ainda há muitos que seguem interpretando erroneamente a psicologia histórica. Identificam a história com o passado. Para eles, estudar algo historicamente significa o estudo exigido de qualquer evento passado. Consideram ingenuamente que há um limite intransitável entre o estudo histórico e o estudo das formas existentes. Entretanto, o estudo histórico, a propósito disto, significa simplesmente aplicar as categorias do desenvolvimento à investigação dos fenômenos. Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é uma exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abrange o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, do momento em que surge até desaparecer, isso implica em revelar sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento o corpo demonstra que existe. Assim pois, a investigação histórica do comportamento não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, mas que constitui o seu fundamento (VYGOTSKY, 1995, p. 67, tradução nossa).

É preciso, portanto, desfazer as formas cristalizadas, imprimir-lhes movimento, para que se compreenda o seu funcionamento: esse é o princípio histórico-desenvolvimentista. Desta forma, considerando o postulado essencial de sua proposta, o caráter mediado das funções psicológicas superiores, Vygotsky (1995) discorre sobre como se deve proceder para analisar tais funções, afirmando que seus procedimentos se assentam em três teses básicas. A primeira afirma que se deve estudar processos e não objetos. Para tanto, o método empregado deve transformar o objeto em processo, “derreter cada forma psicológica fossilizada, estancada” (VYGOTSKY, 1995, p. 101, tradução nossa), colocando-o em movimento, a fim de compreender os diversos momentos que o compõe. Esta posição se contrapõe à análise que divide o objeto em partes isoladas.

A segunda tese assevera que a análise deve ser explicativa e não somente descritiva. Opõe-se, aqui, a análise fenotípica, interessada na aparência externa dos objetos, portanto, descritiva, à análise genética, que visa a origem e as relações dinâmico-causais que estão em na base dos fenômenos, de modo a explicá-los. A última proposição já foi assinalada inicialmente: não estudar processos fossilizados que foram automatizados pelo uso cotidiano. Para tanto, “o investigador deve, frequentemente, transformar a índole automática, mecanizada e fossilizada da forma superior, retraindo seu desenvolvimento histórico” (VYGOTSKY, 1995, p. 105, tradução nossa).

Em síntese, considera-se o seguinte:

[...] análise do processo e não do objeto, que evidencie o nexo dinâmico-causal efetivo e sua relação, em vez de indícios externos que desintegram o processo; por conseguinte, uma análise explicativa e não descritiva; e finalmente, a análise genética que volta a seu ponto de partida e restabelece todos os processos de desenvolvimento de uma forma que, em seu estado atual, é um fóssil psicológico. Estes três momentos considerados em conjunto, estão determinados pela nova interpretação da forma psicológica superior (VYGOTSKY, 1995, p. 105-106, tradução nossa).

Ao se assumir tais postulados como norteadores para a análise do trabalho, tem-se que

O problema metodológico consiste, então, em inventar dispositivos técnicos que permitam aos sujeitos transformar sua experiência vivida de um objeto em objeto de uma nova experiência vivida [...] É esse, então, o funcionamento teórico de uma metodologia, ao mesmo tempo, histórica e histórico-desenvolvimentista: permitir ao sujeito transformar os funcionamentos realizados em objeto de um novo funcionamento a fim de estudar o desenvolvimento real – possível e impossível – e seus princípios. Essa metodologia procura compreender e explicar o modo como se organiza a transformação da ação organizando, por sua vez, uma transformação regulada da ação (CLOT, 2010a, p. 193-194).

Na análise do trabalho, portanto, é essencial não se ater ao comportamento manifesto e adotar um método indireto que permita compreender a gênese do comportamento dentre as inúmeras possibilidades das quais o sujeito se desfez, que não se realizaram, para que a ação fosse vencedora. É nessa acepção que o real da atividade não se reduz à atividade realizada, aquilo que é visível, que é efetivado em seus gestos ou em suas comunicações, não traduz toda a movimentação efetivada para se chegar até ali. Entretanto, a ação vencedora é a forma fossilizada de comportamento, assentada pelo seu uso cotidiano, que precisa ser posta em movimento para que seu desenvolvimento seja compreendido.

É preciso, portanto, tornar a ação do sujeito alvo de seu pensamento, para que sobre essa nova ação, do pensamento sobre a ação, se revelem as inúmeras possibilidades de desenvolvimento. Mas é necessário inserir um terceiro termo nessa relação, como se verá adiante. Tomás (2010, p. 51), ao relatar a experiência de intervenção junto a um coletivo de sindicalistas franceses, se apropria das seguintes concepções, alinhadas com o aqui se discute, como ponto de partida:

[...] se trata, para os pesquisadores, de auxiliar a atividade dos militantes na redescoberta da sua experiência pela mediação de técnicas de reflexão sobre sua ação. Em outros termos, os pesquisadores não tentam tornar compreensíveis as atividades realizadas pelos sindicalistas nas situações cotidianas do seu trabalho,

eles se comprometem pelo contrário a produzir um quadro que permite aos militantes formalizar a sua experiência para que possam eventualmente agir sobre ela, melhorá-la, transformá-la. É confrontando-se com a sua atividade por meio da atividade dos outros que os sujeitos podem descobrir, no sentido forte do termo, as lutas entre as diferentes ações possíveis que estiveram, no entanto, na origem da sua escolha, no momento da realização da sua atividade.

Para que o sujeito aja sobre a própria ação e esta se desenvolva, revelando novos cursos possíveis, construíram-se métodos como a autoconfrontação cruzada e a instrução ao sócia. Conforme expresso acima, se o “gênero profissional” se degenera, a ação é impedida. Para a Clínica da Atividade, é função do analista do trabalho revitalizar o “gênero profissional”, trazendo à tona essas convenções implícitas e colocando-as em um campo dialógico, de forma que elas possam ser compreendidas, reinterpretadas e recriadas (SANTOS, 2006). A fonte primeira dessa revitalização é a atividade real dos sujeitos, na qual o estilo profissional se faz presente. É por meio desses métodos que se espera, portanto, criar condições para a recuperação do poder de agir dos sujeitos.

Em linhas gerais, a autoconfrontação cruzada consiste em fazer com que, a partir de filmagens de situações cotidianas de trabalho, os sujeitos, mediados pela interação com o pesquisador, analisem a própria atividade e, em seguida, a atividade uns dos outros. Na instrução ao sócia, o investigador pede que o sujeito descreva sua atividade em detalhe, imaginando a possibilidade de o pesquisador assumir seu posto como um sócia. A farsa seria indetectável, exceto por possíveis equívocos decorrentes do modo de agir ao desempenhar as funções delegadas. Posteriormente, o sujeito é confrontado com a descrição obtida e dialoga sobre ela com o pesquisador.

Em ambos os casos, espera-se reconstruir o processo de desenvolvimento da atividade até então cristalizada nas formas vencedoras que haviam se estabelecido. Cabe pontuar, que, nas duas metodologias, as discussões iniciais partem do coletivo que se dispôs a analisar o trabalho e retornam a ele para serem ali finalizadas, de modo que as recriações viabilizadas possam ser partilhadas, debatidas e, mais uma vez, sofrerem modificações para se tornarem ferramentas para a ação do coletivo (CLOT, 2007a; 2010a).

Vê-se que o terceiro termo nesses métodos é a própria atividade do sujeito, mas agora vista de uma perspectiva exotópica (CLOT, 2007a). É atividade de um outro que si mesmo. Mediação que se amplia por meio do espaço de trocas verbais criado entre o pesquisador e o sujeito, no segundo caso, e entre o pesquisador e dois trabalhadores, pelo menos, no primeiro.

O princípio basilar dessas técnicas está na capacidade dos debates – ou melhor, dos diálogos profissionais mediados por aquele que se dispôs a facilitar a análise do trabalho – recomponem os recursos que os sujeitos possuem para agir, na medida em que o sujeito exterioriza a si próprio e se torna um outro para si e, no contato com o pesquisador ou com outro colega, se reposiciona diante da própria ação. Provocar desenvolvimento, repetir, sem repetir: a atividade é retomada, mas agora com a função de debater com o pesquisador e/ou com o colega que pratica as mesmas operações. A atividade mediada exercida pelo trabalhador torna-se mediatizante para que ele analise o próprio agir (o terceiro termo entre estímulo e reação). Essa relação se torna ainda mais complexa quando a mediação passa a vir também dos diálogos entre pesquisador e o sujeito e entre os sujeitos.

Da retroação do pensar sobre o agir que essas metodologias possibilitam, entretanto, não se pode deduzir um introspeccionismo em que o sujeito olha para o seu interior e revela os meandros de sua experiência vivida. Não é, por exemplo, objetivo do confronto com a descrição produzida na instrução ao sócio prover mais detalhes sobre a ação ou a confirmação do que foi dito, de modo que “a evocação das operações vividas não pode ser uma simples recordação de eventos passados, independentes das intenções presentes do sujeito em vista de outros e dele mesmo, que existem mesmo sem seu conhecimento” (CLOT, 2000).

Na posição aqui defendida, a subjetividade se efetiva quando o sujeito consegue se apropriar das construções presentes na história do coletivo, mas imprimindo sua própria marca nelas, daí o uso de métodos em que o profissional, mediado pela ação do pesquisador, é confrontado consigo mesmo como um outro para encontrar na atividade real o caminho para sua produção original. No encontro consigo mesmo, exteriorizado na descrição da atividade ou no vídeo, o real da atividade ganha espaço para se desdobrar e novas formas de proceder podem ser inventadas, sendo esta a intenção do confronto que depois retorna ao coletivo.

É por isso que podemos falar de co-análise do trabalho: a ação do psicólogo, do formador ou do profissional em resposta à ação do sujeito é decisiva na produção de descrições do trabalho. Circunscrevem-se, mesmo sem ele saber ou desejar, as possibilidades que o sujeito retém ou não na apresentação de sua ação. Longe de simplesmente redescobrir a ação, modifica-se o desenrolar da ação [...] Este duplo pertencimento [da ação, experimentada no passado e recuperada no presente], que é uma dupla indexação, reenvia a ação a dois sistemas de atividades diferentes. Este nos parece decisivo para dar ao sujeito o espaço de elaboração e a oportunidade de descobrir o real de sua atividade no carrossel de inúmeros desenvolvimentos possíveis da ação. (CLOT, 2000).

Entretanto, é necessário ir além quando se demanda que essa segunda ação, a ação

sobre o próprio fazer, repercute e modifique os modos operatórios do sujeito. Não se deve se conformar com o que o sujeito diz sobre o que faz. Na verdade, busca-se o que ele realiza com o que elabora sobre sua ação, o que ele é capaz de modificar nos seus modos de proceder a partir dessa ação do pensamento sobre o vivido. As ferramentas criadas devem se fazer disponíveis para quando o sujeito retornar ao seu posto de trabalho.

A crítica à Ergonomia e à Psicodinâmica do Trabalho podem ser retomadas nesse contexto. Como dito anteriormente, atividade, por um lado, subjetividade, por outro; metodologicamente, observação e fala. A análise do trabalho, tal como apresentada pela Clínica da Atividade, traz o diálogo pra dentro da observação e procura superar essa separação. Lança-se a atividade ao encontro da subjetividade e demanda-se uma resposta do profissional, articulando essas duas dimensões no movimento de reencontrar-se com o trabalho e seus possíveis.

4.4 Considerações epistemológicas: o sujeito e o objeto; o singular e o geral; o qualitativo e o quantitativo

Se a crítica ao positivismo, apresentada inicialmente, leva a repensar a relação entre conhecer e agir, também leva a reconsiderar a relação com os sujeitos da investigação. Na perspectiva da Clínica da Atividade, os profissionais não são somente alvo de escrutínio, mas produtores de conhecimento sobre o próprio fazer. Para Clot (2009, p. 289, tradução nossa), a forma por ele proposta

[...] consiste em testar um sistema diferente de produção de conhecimento na ação, alterando os personagens principais dessa produção. Os profissionais se tornam eles próprios agentes da reconceitualização de suas atividades, transformando os investigadores em instrumentos – no sentido Vygotskiano – para o desenvolvimento de sua atividade profissional.

O encontro com esses trabalhadores não se dá no espaço asséptico e controlado do laboratório, mas em meio ao seu cotidiano de trabalho:

A análise psicológica do trabalho é sempre análise de um sujeito, de um grupo ou de vários, numa situação ou num meio. Ela concerne àquilo que os homens fazem com as provações pelas quais passam e das soluções que eles encontram, ou não encontram, a fim de enfrentá-las. É esse o motivo pelo qual, considerando que seu objeto são as condições da vida habitual num “meio natural”, a psicologia do trabalho tem de enfrentar habilidades anônimas, representações do senso comum, análises da razão prática e subjetiva daqueles que trabalham (CLOT, 2007a, p. 127).

Como se pode ver no final do trecho acima, a análise do trabalho vai se deparar nesse meio com as produções subjetivas dos trabalhadores, os significados que eles atribuem às próprias ações e às atitudes e motivações de colegas e chefias. Faz-se uso de uma “psicologia prática” que visa a dar sentido ao contexto em que o trabalho se desenrola. Não se deve fugir dessas construções, ao contrário, elas são ferramentas de onde se parte para a análise do trabalho, mas elas, em si mesmas, não são a análise, nem são produtos finalizados. Arrolar tais entendimentos dos trabalhadores não constitui uma análise científica do trabalho. Na tentativa de desenvolver o gênero, viabilizada pelas interações entre pesquisador e sujeito, quando a atividade se torna alvo do pensamento, essas análises preliminares podem ser recriadas e ampliadas. Nesse ponto, Clot (2007a, p. 129-130), ao discutir o papel dos conceitos científicos e cotidianos, refere-se novamente a Vygotsky:

A experiência laboriosa inicial pode encontrar, nessa análise, uma propedêutica para enriquecer-se ao tomar o gênero, desta vez, como objeto de trabalho e de pensamento coletivo. Em contrapartida, essa experiência reflexiva sobre o gênero da situação abre então o caminho para a análise conceitual. É nesse momento de “passagem” que as abordagens protocientíficas do trabalho ressuscitam em si outras hipóteses, com demasiada rapidez invalidadas, recobertas ou abandonadas pelos próprios trabalhadores. É nessas condições, para retomar a formulação de L. Vygotsky, que os conceitos espontâneos se alçam ao “alto” por meio dos conceitos científicos e estes e dirigem para “baixo”, por meio dos conceitos espontâneos.

Para Vygotsky (1993), conceitos espontâneos e científicos, apesar de independentes, têm aspectos comuns e influenciam-se mutuamente em seus processos de desenvolvimento. Os primeiros estão impregnados pela experiência vivida e os últimos derivam da instrução formal, não tendo uma relação direta com os objetos, mas mediando-a através de outros conceitos.

Ao ater-se aos conceitos cotidianos na análise das situações de trabalho, há o perigo de se ficar confinado a narrativas retóricas. No caminho oposto, de se prender aos conceitos científicos, pode-se incorrer no erro de se pôr à parte da realidade concreta e manejar somente proposições abstratas. Portanto, para análise do trabalho, tendo como ponto de partida o encontro entre a psicologia prática dos trabalhadores e o interesse científico do pesquisador, admite-se o seguinte:

Nem explicação externa dada pelo pesquisador, nem simples descrição do vivido pelo sujeito, a análise associa explicação e compreensão quando a mesma atividade é re-descrita num novo contexto. A “boa” descrição é a re-descricao. Realizada em colaboração entre o pesquisador e os trabalhadores envolvidos, ela fornece muitas vezes a explicação esperada (CLOT, 2007a, p. 130-131).

Pode-se questionar ainda: como se compreende a relação entre geral e singular na metodologia aqui explicitada? Esta questão tem repercussões para o início e para o fim da construção do conhecimento, pois diz respeito à delimitação das fontes de informação, àquilo que é passível de ser analisado, e ao modo como se ampliam as definições construídas a partir delas às situações em geral. Para elucidar tal pergunta, a seguinte afirmação de Clot (2009, p. 287, tradução nossa) é relevante:

[...] a questão é entender os mecanismos de ação, entender não somente como coisas singulares são no geral, mas sim como, no geral, coisas singulares são geradas. O que está em jogo não é explicar o eterno, mas analisar como o novo é produzido. Não é uma questão de examinar o geral sem o singular, mas de descobrir o geral no singular que é produzido.

Em outro momento, Clot (2007a) assegura a possibilidade de a singularidade se tornar objeto de estudo, na medida em que uma ressalva seja feita: o entendimento de uma situação específica não pode estar ligado somente às representações a ela associadas, mas à unidade subjetiva da experiência em sua totalidade. Redefinem-se, conseqüentemente, os parâmetros para generalizar o conhecimento. Não estão em jogo, neste caso, a possibilidade de se repetir a experiência e a capacidade de se fazerem previsões sobre eventos. Retirar toda a singularidade das situações concretas não produz aquilo que é geral. “O geral tem que ver mais com os mecanismos de desenvolvimento do que com os mecanismos de funcionamento, efetivamente mais distanciados do domínio do repetível e do preditivo” (CLOT, 2007a, p. 126-127).

Vê-se uma revisão sobre como se concebe a construção do conhecimento e sua possibilidade de generalização coerente com a proposta metodológica formulada por Vygotsky (1995). O autor soviético recorre a Engels para afirmar que conclusões gerais podem ser tiradas de um único evento, pois não teriam sido necessárias cem mil máquinas a vapor para se demonstrar a possibilidade de o calor gerar movimentos mecânicos, mas tão somente uma. Veer e Valsiner (1996, p. 163), discutindo a proposta metodológica de Vygotsky, atestam que essa postura compreendia a ideia de que “[...] a natureza genérica do objeto de estudo pode ser inferida do estudo de um caso particular. Por meio da abstração a partir de determinadas características do objeto em estudo, pode-se propor que certas propriedades aplicam-se para o caso geral”.

Para ratificar esta tese, Vygotsky (1991c, p. 373-374, tradução nossa), ao debater os experimentos de Pavlov, afirma:

I. P. Pavlov estudou a atividade real da glândula salivar nos cachorros? O que lhe permite denominar seu experimento o estudo da atividade nervosa superior dos animais? Não deveria ter comprovado seus experimentos com o cavalo, o corvo, etc., em todos os animais ou ao menos na maioria deles para ter o direito de tirar conclusões? Ou talvez deveria ter denominado seu experimento assim: estudo da salivação dos cachorros? Mas é que Pavlov não estudou especificamente a salivação dos cachorros como tal, e seu experimento não aumentou nem um pouco nossos conhecimentos sobre o próprio cão, nem sobre a salivação em si. No cachorro não se estudou o cachorro, mas o animal em geral, e na salivação se estudou o reflexo geral, quer dizer, nele e a partir desse animal e desse fenômeno se destacou o que há de comum com todos os fenômenos homogêneos. Mas suas conclusões se referem não somente a todos os animais, mas também a toda a biologia: o fato estabelecido da segregação da saliva nos cachorros pavlovianos em resposta aos sinais dados por Pavlov se converte diretamente em um princípio biológico geral: a transformação da experiência hereditária em individual. E isso foi possível porque Pavlov abstraiu ao máximo o fenômeno que estudava de suas condições específicas, captou genialmente o comum no individual.

González Rey (2002) mostra que, em psicologia, a generalização está usualmente conectada, no caso de investigações experimentais, à possibilidade de se repetir os procedimentos e se obter resultados semelhantes; à garantia de significação estatística, em relação à constituição de amostras derivadas de grandes populações nos estudos de correlação; e, para estudos dinâmicos, a formulação de categorias teóricas gerais e invariantes, que permitam universalizar características da natureza humana. Tais premissas permitiriam tão somente produzir descrições dos fenômenos, mas não explicar os processos constitutivos implicados com os fenômenos subjetivos que se propõe a discutir.

Diante desta limitação e de forma condizente com o exposto até o momento, González Rey (2002, p. 164) reconfigura a ideia de generalização ao propor que ela é “um processo teórico que permite integrar em um mesmo espaço de significação elementos que antes não tinham relação entre si em termos de conhecimento”. O geral não é aquilo que se sustenta universalmente como uma referência explicativa, mas o que expande a capacidade de uma teoria de explicar determinada realidade, partindo-se da premissa de que a própria teoria é historicamente condicionada e, portanto, um processo passível de desenvolvimento. Além disso, o poder de generalizar diz respeito à capacidade de “incorporar de forma estável novos processos ou fragmentos do estudado ao momento atual de produção de conhecimento” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 164).

Desta feita, julga-se como relevante a contribuição que os casos singulares podem trazer para a produção de conhecimento, na medida em que os critérios de generalização não estão atados à correlação estatística, à repetição de resultados ou aos padrões universalizáveis. Nesta direção,

[...] a individualidade é fonte legítima para a produção de generalizações, como o é o estudo de grandes grupos. A informação procedente de um estudo de casos pode representar o elemento necessário para que um pesquisador gere uma ideia ou reflexão de alto potencial generalizador, que já está em processo, mas que ainda não pôde se construir [...] em termos da construção do conhecimento, o caso não é um elemento isolado, mas um momento de sentido no curso da produção teórica (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 167).

Com os argumentos supracitados, defende-se a pertinência da realização de um estudo de casos na investigação aqui desenhada. Por outro lado, a partir da discussão exposta, pode-se questionar os motivos ou a coerência epistemológica em fazer uso de um instrumento quantitativo, voltado ao estudo de todo um contingente populacional, no caso em tela, o ITRA.

É bastante conhecida a crítica de Vygotsky (2001a) ao uso de testes, por estes revelarem somente características já cristalizadas das funções psicológicas e não conseguirem compreendê-las em uma visão prospectiva ou mesmo em seu processo de desenvolvimento. Dessa crítica emerge a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal. O ITRA não avalia funções psicológicas, e sim a percepção do sujeito sobre elementos pré-selecionados do seu trabalho e da sua atividade. Entretanto, a crítica aos testes poderia ser transposta. Este instrumento paralisa o cotidiano profissional, a partir da percepção do sujeito em um momento específico e fora de seu contexto de ação, a fim de tirar uma fotografia. Ao dar vazão a um olhar generalizado de todo um coletivo profissional, tal procedimento permite uma visão panorâmica, mas estanque. As assertivas genéricas do Inventário ganham versatilidade para sua aplicação em diversos contextos, todavia pecam pela falta de especificidade e também não explicam os processos com os quais estão implicadas.

Genericamente, pode-se entender que um coletivo assume como negativas suas condições de trabalho e percebe características inadequadas no mobiliário que utiliza. Essa visualização, no entanto, não permite determinar, por exemplo, a que aspecto da mobília se referem os trabalhadores e de que modo essa inadequação traz prejuízos ao curso das atividades. Revela menos ainda as estratégias utilizadas para contorná-la ou mesmo os possíveis ainda não concebidos para a criação de novas estratégias. Por esse viés, o ITRA não mostraria o que realmente interessa para se compreender o trabalho, segundo a perspectiva aqui defendida, pois lida com objetos e não com processos.

Ao fazer uso deste instrumento, é plausível argumentar pela complementariedade entre métodos, conforme os próprios criadores do instrumento postulam (MENDES;

FERREIRA; CRUZ, 2007b). Posicionamento coincidente com o de Flick (2009) que aponta possibilidades de integração entre métodos qualitativos e quantitativos, na medida em que estes podem trazer novas questões de parte a parte. Minayo e Sanches (1993, p. 247) pensam de forma análoga:

[...] a relação entre quantitativo e qualitativo [...] não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa.

O questionamento sobre a pertinência do uso do ITRA, entretanto, pode ser superado ao se explicitar o modo como aqui se compreende a relação entre qualitativo e quantitativo, considerando esta como uma dicotomia que não se resume ao tipo de informação gerada pelo método utilizado. Esta oposição deve ser resolvida a partir da compreensão epistemológica que se tem desses dois termos, conforme propõe González Rey (2002).

Sousa Santos (1988) mostra que o atual paradigma dominante na produção de conhecimento deriva da revolução científica ocorrida no século XVI e foi desenvolvido pelas ciências naturais. No século XIX, tornou-se o modelo global de racionalidade em oposição ao senso comum e aos estudos humanísticos. Tal modelo tem um viés totalitário, pois nega o caráter racional a quem não adotar suas premissas epistemológicas e normas metodológicas, de modo a tornar a ciência a única forma de conhecimento verdadeiro. Algumas características da racionalidade científica podem ser elencadas: desconfiança em relação às evidências imediatas da percepção, separando o homem da natureza, a fim de definir claramente a distinção entre sujeito e objeto; o conhecimento objetivo, sistemático e rigoroso advém da experimentação; a matemática torna-se a linguagem, o modelo de análise e a forma privilegiada de representação da matéria; conhecer, por conseguinte, é quantificar: dividir, classificar e depois estabelecer relações de causa e efeito diante da complexidade da natureza.

A proposta moderna de ciência toma como pressuposto a possibilidade de produzir descrições matemáticas da realidade. Admite-se, desta forma, a matemática como uma linguagem que permite compreender padrões reconhecíveis existentes nos eventos observados, bem como produzir previsões confiáveis.

Nesse campo, ainda de acordo com Sousa Santos (1988), as Ciências Humanas são concebidas como uma física social. Deve-se aplicar ao estudo da sociedade os princípios metodológicos e epistemológicos das ciências naturais. Assume-se, portanto, que o único

modo válido de produzir conhecimento é o das ciências naturais. Desta feita, os fenômenos naturais são diferentes dos fenômenos sociais, mas em ambos os casos a forma de estudo é a mesma, pois não deve haver diferenças qualitativas entre os procedimentos aplicados. Com este fim, deve-se reduzir os fenômenos sociais a suas dimensões externas, observáveis e mensuráveis; proceder sua quantificação e o tratamento estatístico necessário. Presume-se que há na sociedade regularidades que podem ser compreendidas ao ponto que se formulem leis que permitam sua previsão e seu controle. De forma análoga às ciências naturais, a matemática é tomada como método de análise e como a própria concepção de ordenamento da realidade.

Para González Rey (2002) esta forma de proceder adentra na psicologia quando ela se aproxima do positivismo lógico e ganha concretude na realização de pesquisas correlacionais, indicadas acima. Para este fim, o objeto de estudo é segmentado em variáveis, de modo que produzir conhecimento é estabelecer ligações com outras variáveis, na medida em que cálculos estatísticos referendem tal conexão. Contrapondo-se à forma de conceber a produção de conhecimento explicitada acima e às estratégias de pesquisa dela derivadas, González Rey (2002) propõe o desenvolvimento de uma série de premissas que fundem uma epistemologia especificamente qualitativa. Como afirmado anteriormente, não se trata somente de recorrer a métodos diferenciados, pois, em muitos casos, apesar de não se fazer uso de cálculos matemáticos ou experimentos controlados, estes acabam se assentando nas mesmas premissas dos métodos quantitativos.

Desta feita, a epistemologia qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2003) se sustenta, dentre outras ideias, no caráter construtivo e interpretativo do conhecimento, ou seja, no entendimento de que os dados obtidos pelos instrumentos utilizados não revelam, por si mesmos e isoladamente, a resposta à pergunta formulada sobre o objeto de estudo. É preciso, num posicionamento ativo do pesquisador, integrar as diversas fontes de informação, e construir um sentido que não se revela diretamente, mas a partir de articulações entre as formulações teóricas, a experiência subjetiva vivida durante a inserção no campo de pesquisa, dentre outros. Não se deseja, ao agir dessa maneira, simplificar a complexidade dos fenômenos estudados por meio do seu enquadramento em categorias teóricas fixas e preconcebidas, mas ampliar a inteligibilidade que se tem sobre eles, admitindo-se que o entendimento obtido é sempre suscetível de desenvolvimentos posteriores. Acrescente-se a isso que qualquer fonte de dados passível de representação é válida para esse processo.

Assumindo essas premissas como coerentes com a proposta metodológica histórico-desenvolvimentista e que, portanto, podem estar associadas ao mesmo arcabouço sobre o qual esta investigação se baseia, como, então, conceber a relação entre qualitativo e quantitativo? Sobre isto, González Rey (2003. p. 378, tradução nossa) explica que

A epistemologia qualitativa se apoia em um processo permanente de construção de indicadores diversos, entre os quais estão resultados quantitativos que serão tomados como indicadores do processo geral de interpretação. O qualitativo e o quantitativo não são representados como elementos excludentes no plano metodológico mas no epistemológico: o processo de construção do conhecimento é qualitativo.

Em outro ponto, o autor cubano afirma o seguinte: “o problema não é usar um instrumento quantitativo, mas definir o que esse instrumento avalia, e como utilizar essa avaliação no processo geral de construção do conhecimento” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 48). Vê-se, assim, que o uso do ITRA, por si, não é problemático. Mesmo sua integração com os demais métodos é viável, presumindo como válida a afirmação de Yin (2010. p. 41), para quem o estudo de caso pode fazer uso de “uma mistura de evidência quantitativa e qualitativa”. Todavia, o seu papel na investigação e a compreensão que se tem sobre os dados produzidos por ele precisam estar em consonância com a proposta qualitativa. No mínimo, já se pode admitir que as avaliações efetivadas pelo Inventário, assim como as possíveis correlações entre os vários elementos que o compõe, não serão consideradas como constatações empíricas que, em si mesmas, contêm validade explicativa ou preditiva. Pretende-se que tais resultados se integrem, entretanto não se sobreponham, às demais ferramentas utilizadas. Tal sobreposição poderia ocorrer, por exemplo, caso o papel dado aos demais métodos fosse o de validar os resultados do ITRA.

4.5 Métodos ou procedimentos para construção dos dados e o processo de coleta

Como informado anteriormente, a pesquisa aqui apresentada utiliza métodos qualitativos e quantitativos. Fez-se uso do Inventário sobre Trabalho e Riscos de Adoecimento (ITRA) para a efetivação do levantamento proposto, bem como para viabilizar um debate entre um grupo de docentes. Também foram empregados os métodos “instrução ao sócio” e “autoconfrontação cruzada”, oriundos da Clínica da Atividade, com os docentes do CEI no qual foram construídos os dados qualitativos. Além destes, foram realizadas análises documentais, entrevistas semiestruturadas com os gestores, tanto da Secretaria Municipal de

Educação de Horizonte quanto com a diretora e a coordenadora do CEI. Adiante, são descritos cada uma desses métodos e como se deu o processo de construção dos dados pertinente a cada um deles.

4.5.1 Levantamento

O levantamento realizado, tomando as definições propostas por Babbie (2003), foi: 1) descritivo, pois pretendeu enunciar características da população visada, especificamente, a percepção dos sujeitos acerca do contexto de trabalho e dos danos associados à atividade laboral, bem como atributos sociodemográficos; 2) explicativo, na medida em que correlacionou as variáveis analisadas, a fim de extrair nexos de inteligibilidade que permitiram compreender a relação entre os termos inicialmente descritos; e 3) interseccional, na medida em que se efetivou somente em um momento específico. A referência quantitativa para o cômputo de elementos constituintes da população nessa fase foi o professor que atuava em turmas de educação infantil. O docente, portanto, foi a menor porção a partir da qual foram coletados os dados e, assim, determinado o tamanho da população visada.

O Inventário Sobre Trabalho e Riscos de Adoecimento (ITRA), instrumento desenvolvido por Mendes, Ferreira e Cruz (2007a), é um questionário autoaplicável composto por 4 escalas psicométricas de frequência, do tipo Likert, além de um questionário socioeconômico. Esse instrumento permite uma análise descritiva, a partir da mensuração de distintas representações dos respondentes, sobre: 1) o contexto de trabalho; 2) as exigências físicas, cognitivas e afetivas demandadas pelo exercício profissional; 3) as vivências positivas e negativas experimentadas pelos sujeitos em relação ao trabalho; 4) os danos decorrentes da atividade laboral. Cada uma destas dimensões vincula-se a uma escala que compõe o Inventário, respectivamente: Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho (EACT), Escala de Custo Humano no Trabalho (ECHT), Escala de Indicadores de Prazer e Sofrimento no Trabalho (EIPST), Escala de Danos Relacionados ao Trabalho (EADRT). Em cada escala estão condensados fatores, interdependentes, compostos por grupos de itens. Tais itens contêm sentenças negativas, excetuando-se aqueles relativos aos fatores “realização profissional” e “liberdade de expressão” da EIPST. Além das escalas, o Inventário também é constituído por um questionário socioeconômico.

A validação do Inventário foi realizada no Distrito Federal com amostra de trabalhadores de Empresas Públicas (n = 5.437). O uso concomitante das quatro escalas não é obrigatório, de modo que podem ser escolhidas aquelas que atendam aos objetivos estabelecidos pela investigação que se pretende empreender. Para os fins do estudo aqui apresentado, foram utilizadas a EACT e a EADRT.

A análise do Inventário é realizada por fator, devendo-se observar a média aritmética dos valores atribuídos aos itens que o compõem. À EACT, cujos itens são avaliados por uma escala de frequência de cinco pontos (nunca; raramente; às vezes; frequentemente; sempre), estão associados os fatores organização do trabalho, condições de trabalho e relações socioprofissionais. As médias obtidas são avaliadas pelo seguinte crivo: valores acima de 3,7 indicam “avaliação mais negativa, grave”; entre 2,3 e 3,69 apontam “avaliação mais moderada, crítico”; e abaixo de 2,29 significam “avaliação mais positiva, satisfatório”.

A definição conceitual de tais fatores já foi abordada em momento anterior deste projeto, entretanto, cabe trazer alguns exemplos. À organização do trabalho se fazem presentes questões associadas ao ritmo de trabalho, à pressão para cumprir tarefas no que diz respeito aos prazos, ao nível dos resultados demandados e ao cumprimento de normas impostas para sua execução, à cadência do trabalho, à separação entre as funções de gerenciamento e execução, à vigilância em relação ao desempenho dos trabalhadores, dentre outros. O fator condições de trabalho abrange aspectos como a adequação do posto de trabalho, do mobiliário e dos equipamentos utilizados, o risco aos quais os sujeitos se expõem ao adentrarem no contexto em que desempenham suas funções e ao ruído existente no ambiente. Sobre as relações socioprofissionais pode-se destacar a clareza na delimitação das tarefas e sua distribuição equânime entre os profissionais, a participação dos funcionários na tomada de decisões, a capacidade das chefias se comunicarem entre os subordinados e destes interagirem entre si etc.

A EADRT compreende os fatores danos físicos, danos psicológicos e danos sociais. A escala tem 7 pontos (nenhuma vez, uma vez, duas vezes, três vezes...) e avalia a frequência com que os sujeitos perceberam a ocorrência de indicadores de danos decorrentes do trabalho. Os danos físicos podem se manifestar como dores no corpo, distúrbios respiratórios e digestivos, alterações no sono, dentre outros. Os danos psicológicos são indicados por sintomas como alterações de humor, irritabilidade e sentimento de solidão. Os danos sociais se apresentam em comportamentos agressivos, conflitos com familiares, etc. O

crivo de análise desta escala é realizado de acordo com a orientação que se segue: médias acima de 4,1 apontam “avaliação mais negativa, presença de danos ocupacionais”; entre 3,1 e 4,0 deve-se considerar “avaliação moderada para frequente, grave”; entre 2,0 e 3,0 corresponde a “avaliação moderada, crítico”; e abaixo de 1,9 indica-se “avaliação mais positiva, suportável”. O questionário socioeconômico abrange informações como estado civil, gênero, escolaridade e quantidade de afastamentos por problemas de saúde relacionados ao trabalho.

4.5.1.1 A população e o processo de construção dos dados no levantamento

Segundo informações fornecidas pela Coordenação de Educação Infantil, órgão vinculado à Secretaria Municipal de Educação, durante o ano de 2012 a cidade de Horizonte contava com 101 professores atuando na Educação Infantil. Esses docentes estavam distribuídos em 16 Centros de Educação Infantil (CEI) e 11 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF). Esse conjunto pode ser segmentado de acordo com as turmas para as quais ministram aulas: Infantil III (n=12), Infantil IV (n=27), Infantil V (n=27), atendendo a crianças de 3, 4 e 5 anos, respectivamente. Há ainda professores de apoio (n=35) que assumem a regência das salas quando os docentes titulares estão nos seus horários de planejamento, pois a cada semana, todos os professores, inclusive os de apoio, dispõem de 1 dia e meio para a elaboração e a organização de suas atividades. Não se deve confundir os professores de apoio com os auxiliares que atuam concomitantemente aos regentes, dando suporte na atenção aos alunos. Esse profissional, com exceções, não se fazia presente no município de Horizonte. É preciso esclarecer, também, que o professor de apoio, apesar de usualmente lotado em uma única instituição, pode assumir turmas com diferentes faixas. Decidiu-se aplicar o questionário com toda essa população, ilustrada na tabela a abaixo.

Tabela 1 – Distribuição dos professores de educação infantil do município de Horizonte por Turma em 2012

Turma	População
Infantil III	12
Infantil IV	27
Infantil V	27
Apoio	35
Total	101

Fonte: Secretaria de Educação do Município de Horizonte.

Apesar de o ITRA ser autoaplicável, ele foi preenchido a partir do contato direto entre o pesquisador e os sujeitos visados. Mesmo existindo a possibilidade de distribuir os questionários e recolhê-los em momento posterior, esse expediente não foi utilizado. Esperava-se, desta forma, aumentar as taxas de resposta e a qualidade dos dados obtidos. Conforme Sturgis (2010), a autoaplicação de questionários proporciona uma redução nos custos da pesquisa, todavia os aspectos citados acima podem ser prejudicados, o que implica numa redução da capacidade de extrapolar os resultados para o conjunto da população.

A expectativa inicial era de fazer aplicações coletivas durante reuniões mensais que congregam os professores de acordo com a faixa etária com a qual atuam, conforme a divisão explicitada anteriormente (Infantil III, Infantil IV, Infantil V e professores de apoio). No entanto, choveu torrencialmente nos dias em que ocorreram os encontros com docentes de Infantil III e IV, o que impediu o deslocamento do pesquisador até o município de Horizonte. A proposta inicial transcorreu normalmente durante as reuniões dos professores de Infantil V e de apoio. Nessas ocasiões, o pesquisador apresentou a proposta da investigação, solicitou a participação de todos os presentes e prestou informações sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – apêndice A). Nesses dois momentos todos os presentes se dispuseram a preencher o ITRA e assinar o TCLE. Os faltosos a essas reuniões puderam ser identificados pela lista de frequência, de modo que foi possível contatá-los em momento posterior para que a aplicação do Inventário abarcasse toda a população.

A fim de completar a aplicação do ITRA, o pesquisador se deslocou até os diversos CEI's e EMEF's e contactou os professores individualmente. Para tanto, contou com o auxílio de 4 estudantes do curso de psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC). O procedimento em todas essas visitas foi basicamente o mesmo: 1) apresentar-se ao diretor e/ou coordenador e reiterá-los dos objetivos da pesquisa, bem como da anuência obtida junto à Secretaria Municipal de Educação para a realização do estudo; 2) contatar os possíveis respondentes, 3) apresentar-lhes a proposta da investigação e 4) solicitar a colaboração com a pesquisa. Neste momento, 5) procedia-se à leitura e à explicação do TCLE, bem como 6) solicitava-se que o sujeito o preenchesse, na medida em que havia a anuência em participar do estudo; e, por fim, 7) era realizada a aplicação do questionário.

Mesmo com o expediente descrito acima, não foi possível contatar todos os docentes, na medida em que havia escolas localizadas em regiões ermas e de difícil acesso.

Assim, foi necessário, mais uma vez, participar das reuniões coletivas mensais, repetindo-se o procedimento já descrito. Ao final do processo, toda a população de docentes havia sido contatada, entretanto, 10 pessoas recusaram-se a colaborar, de modo que foi possível obter 91 respondentes.

4.5.2 Métodos qualitativos para a construção dos dados: análise documental, entrevista semiestruturada, a instrução ao sócio, a autoconfrontação cruzada e o ITRA como mediador para a análise do trabalho

Os métodos qualitativos empregados tiveram por função acessar as várias facetas do ofício (impessoal, interpessoal, transpessoal e pessoal) e da atividade real dos docentes. Dois deles têm especial relevância para a dimensão impessoal do trabalho, quais sejam, a análise documental e as entrevistas semiestruturadas, estas últimas direcionadas especificamente aos gestores.

Conforme discutido anteriormente, os aspectos da organização do trabalho e da prescrição das tarefas e os componentes da dimensão impessoal do trabalho ganham forma em documentos que orientam a gestão do trabalho e a atividade dos profissionais. A análise documental, de acordo com Abrahão *et al.* (2009), garante o acesso a dois níveis distintos de informação: 1) características estruturais das quais depende a efetivação das atividades (como a tipificação dos produtos fabricados ou serviços prestados; o volume e a sazonalidade da produção, dentre outros); e 2) a prescrição do trabalho, no que diz respeito à sua organização e às tarefas atribuídas a cada sujeito. A análise documental pode ser colocada em prática através do exame de documentos como sítios da internet, organogramas, plano de cargos e carreiras, relatórios e manuais de procedimentos.

A entrevista semiestruturada (FLICK, 2009) pretende complementar e ampliar a apreciação da dimensão impessoal do trabalho provida pela análise documental, levando-se em conta o viés dos gestores. Busca-se compreender o modo como esses tornam efetiva a gestão do trabalho a partir das prescrições documentadas, além daquilo que é exigido tacitamente, considerando a indicação dada anteriormente de que é possível haver prescrições implícitas que se revelam a partir da interação entre gestores e trabalhadores. Para a realização desta metodologia, o pesquisador utiliza um roteiro (apêndice B) com temas ou questões que são inquiridas ao entrevistado. Ao longo da conversa, informações adicionais podem ser

requisitadas. Consideram-se também temas que não estavam previstos inicialmente, mas que podem advir a partir da interlocução entre pesquisador e sujeitos. O áudio dessas interações deve ser registrado com o auxílio de um gravador. É necessária a posterior transcrição do material obtido para fins de análise.

Os métodos apresentados a seguir permitem acessar as demais dimensões do trabalho (interpessoal, transpessoal e pessoal), bem como a atividade real (atividade realizada e real da atividade).

A instrução ao sócia (CLOT, 2007a, 2010a), apresentada de forma sumária anteriormente, se assemelha a uma entrevista semiestruturada, todavia não utiliza um roteiro amplo e se baseia em um único comando dado ao sujeito. Pede-se ao entrevistado para imaginar uma ocasião na qual será substituído por um sócia que assumirá seu posto de trabalho. Diante desta situação hipotética, é solicitado ao sujeito que explique sua atividade profissional a quem lhe substituirá, de modo que seus colegas não notem a troca. A partir desta instrução, espera-se que o trabalhador apresente as ações e as interações que desenvolve quotidianamente. Valendo-se das informações dadas pelo sujeito, é facultado ao entrevistador fazer perguntas e pedir esclarecimentos. O pesquisador deve registrar o áudio deste diálogo com o auxílio de um gravador e, posteriormente, efetivar a transcrição das falas.

O texto transcrito é encaminhado ao sujeito e pede-se que ele o leia, para, em um segundo momento, comentar as impressões que teve de suas falas. Usualmente, é demandado que o trabalhador produza um texto escrito com seus comentários e discuta-o com o pesquisador.

A autoconfrontação cruzada (CLOT, 2007a; 2010a; VIEIRA; FAITA, 2003), também já mencionada, faz uso da filmagem de situações de trabalho. O uso de tal método inicia-se com discussões no coletivo de trabalho que têm o intuito de escolher os trabalhadores que terão suas atividades registradas. Espera-se eleger ao menos dois sujeitos que possuam formas de agir em que todos os membros do grupo se sintam representados. Tomada esta decisão, parte-se para momentos de observação da atividade, intercalados com discussões junto ao grupo, a fim de mapear os diversos momentos que a compõem e optar pelas situações a serem filmadas, que devem ser similares para ambos os sujeitos, a fim de que sejam possíveis os debates posteriores.

Na medida em que forem finalizados os vídeos, inicia-se a autoconfrontação simples: pesquisador e sujeito assistem o material produzido e debatem sobre as cenas

visualizadas. A falta de experiência do pesquisador com aquele tipo de ação é essencial para mobilizar o trabalhador a esclarecer o que, por usual, lhe parece óbvio. Além disso,

[...] as incompreensões do investigador provocam novas orientações dos enunciados do trabalhador em direção a outros destinatários, ainda que não estejam fisicamente presentes. Podem ser companheiros de grupo, da oficina ou de ofício. Inclusive podem ser companheiros que pararam de trabalhar, mas cuja recordação vive na memória do grupo profissional [...] a mobilização subjetiva no trabalho está orientada para um destinatário superior, ou seja, para algo mais e não somente alguém mais. Esse algo mais a que nos referimos é a história transpessoal do ofício (FERNANDEZ; CLOT, 2010, p. 14, tradução nossa).

Em um segundo momento, o outro trabalhador, que também já passou pela autoconfrontação simples, é convidado a discutir a atividade do seu colega e vice-versa. O estilo profissional de cada um é questionado, sempre tendo o gênero como referência. Mais uma vez, a falta de intimidade do investigador com a atividade em questão é utilizada para fomentar os questionamentos, pois as explicações que os sujeitos naturalmente omitiriam, por partilharem do mesmo universo de significação, devem ser elencadas a fim de que ele possa se inserir nas argumentações. O investigador também incentiva a controvérsia entre os trabalhadores que, por vezes, se manifesta na contradição entre aquilo que é dito sobre a atividade alheia e o que é visto quando as próprias ações estão em tela. Espera que haja, a partir desses procedimentos, uma tomada de consciência que, em um sentido vygotskiano, implica em uma forma de generalização na qual “perceber as coisas de outro modo é adquirir outras possibilidades de ação em relação a elas. Generalizar um processo é transformá-lo em uma nova possibilidade para a atividade” (FERNANDEZ; CLOT, 2010, p. 14, tradução nossa).

Ressalte-se que tanto a autoconfrontação simples quanto a cruzada devem ser filmadas, de modo que recortes dessas imagens, que sintetizem as discussões produzidas, além das próprias montagens usadas nas confrontações, por fim, são levadas posteriormente ao coletivo de trabalho e mais um debate deve acontecer. Fernandez e Clot (2010, p. 15, tradução nossa) afirmam que

O objetivo desta fase é que o coletivo de aproprie do trabalho de seus companheiros como uma ferramenta para enriquecer as discrepâncias. Os desacordos surgidos na fase anterior adquirem novas significações, inclusive para seus autores. O esforço da equipe de intervenção é manter vivas as discussões de ofício como meio de revitalizar o gênero profissional. É nossa forma de ajudar os esforços dos trabalhadores para ampliar seu poder de ação sobre as coisas e sobre o mundo, com o objetivo de fazer um trabalho eficiente e de qualidade.

Conforme discutido previamente, algumas características se destacam da Clínica da Atividade, no tocante a sua proposta de intervenção e, por conseguinte, de produção de conhecimento: independente do método empregado, o princípio metodológico é histórico-desenvolvimentista e, fundamentalmente, dialógico. Em outros termos, a técnica utilizada para se construir dados pode assumir diversas formas, desde que, a partir da interação com os trabalhadores, seja empregada de modo a descongelar formas de agir e interpretar o cotidiano que se cristalizaram ao longo do tempo. Onde se coloca que é necessário, em parceria com seus operadores, transformar o trabalho, colocando em movimento suas estruturas e superando sua aparência imediata, para que se possa entender seu processo de desenvolvimento até a forma atual.

Assumindo esse pressupostos, abre-se espaço para inovações técnicas, inclusive para se repensar e reposicionar o uso de instrumentos já consagrados. Neste trabalho, mais do que uma inovação, procurou-se uma reconfiguração de funções, de modo que o ITRA foi utilizado como um mediador para a análise do trabalho, para além de sua função psicométrica.

O uso do ITRA na pesquisa aqui relatada revelou um efeito colateral de grande valia. Apesar deste instrumento ser autoaplicável, como dito alhures, evitou-se o expediente de entregar os questionários e recolhê-los posteriormente, visando aumentar as taxas de resposta, bem como melhorar sua qualidade. O pesquisador realizou aplicações individuais ou em grupos, sempre acompanhando o processo de preenchimento. Em várias ocasiões, as respondentes explicitavam para o pesquisador aspectos de sua atividade a que as assertivas do instrumento se referiam e refletiam sobre as condições a que estavam submetidos. Quando das aplicações coletivas, diálogos profissionais emergiam: as professoras debatiam entre si sobre suas atividades e sobre seu contexto de trabalho.

Para uma aplicação em massa, em que se desejava garantir agilidade e cobrir o maior número de sujeitos no menor período, esses efeitos eram absolutamente indesejáveis, pois o tempo extra tomado por essas interações reduzia a quantidade de questionários aplicados. Entretanto, a riqueza dos debates produzidos foi tamanha que se decidiu por, minimamente, sistematizar esse procedimento.

Desta forma, reuniu-se um grupo composto por 3 docentes que se voluntariaram a participar de um debate no qual as assertivas do ITRA foram utilizadas como mediadoras para construção de diálogos profissionais. Desta maneira, o instrumento ganhou um viés qualitativo e, nesta forma específica de uso, alinhou-se com a perspectiva metodológica da

Clínica da Atividade, na medida em que se transformou em uma ferramenta que permitiu uma reflexão sobre o próprio trabalho. Tal encontro teve 2 horas de duração.

4.5.2.1 O Centro de Educação Infantil e o processo de construção dos dados qualitativos

Considerando aspectos gerais, o Centro de Educação Infantil em que o processo de construção de dados se deu contava com dezesseis trabalhadores: duas merendeiras, dois auxiliares de serviços gerais, uma auxiliar administrativa, um porteiro, duas estagiárias, seis professoras (duas delas com contratos temporários), além da diretora e da coordenadora. Em 2012, o CEI atendeu aproximadamente a 200 crianças, distribuídas entre os turnos da manhã e da tarde, contando com uma sala para crianças de 3 anos, uma para crianças de 4 anos e duas para crianças de 5 anos. Havia uma professora titular para cada uma dessas salas e duas docentes de apoio.

No tocante à análise documental, um dos principais achados foi um manual produzido pela Secretaria de Educação do Estado denominado de “Orientações curriculares para a educação infantil”. Ao que consta, esse documento era a principal fonte de prescrição sobre as práticas pedagógicas implementadas. Nele, lê-se que

O objetivo e expectativa maior é de que esse documento chegue às mãos de diretoras(es), coordenadoras(es) e professoras(es), e se transforme em fonte viva de consulta e orientação para a construção das propostas pedagógicas direcionadas ao pleno desenvolvimento das crianças cearenses. A intenção é estabelecer com as(os) professoras(es) um diálogo claro, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, para expandir a compreensão de todos acerca de seus conceitos e fundamentos, e favorecer a sua incorporação no cotidiano de cada sala de aula, tendo como base planos e rotinas, metodologias, atividades e materiais (CEARÁ, 2011, p. 6).

Foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas que, somadas, totalizam 2 horas e 41 minutos. Uma delas contou com a participação de duas das três integrantes da equipe de coordenação de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação. Da outra entrevista, participaram a coordenadora e a diretora do CEI em que os dados foram construídos, além de uma das integrantes da coordenação de educação infantil.

A instrução ao sócia contou com a colaboração de 4 professoras, de modo que houve representantes de docentes responsáveis por todas as faixas etárias atendidas pela escola (3, 4 e 5 anos), além de uma professora de apoio. Tais entrevistas foram realizadas individualmente. O primeiro momento, no qual cada professora relatava um dia de trabalho supondo o pesquisador como seu sócia, durou, em média, 1 hora e 32 minutos. Todas

receberam a transcrição deste encontro e lhes foi solicitado que a lessem e tecessem comentários. Contudo, diferente do que prescreve a Clínica da Atividade, não foi requisitada a formulação de um texto com observações. Em conversas com as professoras, viu-se que, diante dos afazeres cotidianos, elas não teriam tempo para produzir tal material. Acordou-se que os comentários seriam feitos verbalmente.

O segundo momento, também efetivado individualmente, durou 2 horas e 7 minutos em média. Na ocasião, além de escutar as considerações das professoras sobre o texto transcrito, o pesquisador requisitou que elas fizessem observações sobre momentos específicos, previamente recortados do texto, por considerá-los relevantes para a compreensão da atividade docente.

A autoconfrontação cruzada teve início com uma reunião para a apresentação do método. Nesse mesmo encontro, após os debates iniciais, também foi realizada uma discussão a partir de dados levantados nas entrevistas de instrução ao sócia. O grupo foi confrontado com trechos das falas das colegas e travaram-se análises a partir deles. Na ocasião, que durou 3 horas, estavam presentes todas as docentes do CEI.

Feitos os esclarecimentos sobre como a autoconfrontação deveria se dar, debateu-se a disponibilidade das professoras em colaborar com este momento da investigação. O grupo, de um modo geral, se mostrou muito reticente em ter seu cotidiano filmado. Afirmaram que se sentiriam intimidadas diante de uma câmera, de modo que não ficariam suficientemente a vontade para agir espontaneamente. As falas transcritas a seguir retratam esse questionamento:

1 Renata³: Não é nem pelo fato da gente não aceitar o seu convite, imaginar assim, que seriam umas pessoas ruins, mas, realmente, essa questão de filmar, pra falar a verdade...

2. Rose: Intimida. Não fica à vontade.

3. Renata: Eu não teria coragem de fazer as coisas que eu faço [com] alguém filmando.

4. Lurdes: Eu não gosto de câmeras.

5. Renata: Não, eu acho assim, por exemplo, nós, eu tenho certeza, todas nós aqui fazemos coisas na sala que quando chega alguém na porta a gente já fica toda assim, porque torna-se um pouco constrangedor alguém filmando, às vezes você não sabe nem como agir.

[...]

6. Ana: Na realidade, deveria ser uma coisa natural, né, como o dia a dia.

7. Lurdes: Não!

8. Rose: Não!

³Todos os nomes citados são fictícios, assim como todos os rostos presentes em fotos foram desfocados, a fim de garantir o anonimato das participantes da investigação.

9. Ana: Vai ser mascarado, com certeza.

Há questões teóricas relevantes nesses apontamentos. As professoras esperam que o pesquisador aja como um naturalista, interessado em ver comportamentos cotidianos não enviesados por qualquer interferência externa, contudo, a Clínica da Atividade (CLOT, 2007a) propõe o contrário. O ato de ser observado leva o sujeito a observar a si próprio, a considerar suas ações, a procurar entender os seus movimentos para tentar produzir a melhor performance possível diante de um estranho, para atender às expectativas que imagina ter o observador ou qualquer outro motivo que possa surgir. Conforme discutido previamente, é por esse movimento de retroação, do agir do pensamento sobre a própria ação, e, posteriormente, por uma possível modificação dos modos de proceder já adotados, que se interessa a Clínica da Atividade. É com ações como essas que se espera colocar em movimento estruturas cristalizadas e poder compreender seu processo de desenvolvimento. Tal entendimento foi explicitado às professoras, de modo que fosse possível compreender que, quando o pesquisador se aproxima de um contexto de trabalho, se espera esse efeito “desnaturalizante” que as retirasse do “conforto” proporcionado pelas operações já consolidadas em seus modos de agir e proceder.

A estada do pesquisador nas classes para realização das filmagens também foi questionada. Considerou-se que a presença de um terceiro poderia conturbar a dinâmica das aulas e trazer prejuízos aos alunos. Avaliou-se que as crianças, devido à sua de terra idade, poderiam se amedrontar com um estranho, como pode ser visualizado no excerto a seguir:

1 Carla: Até as crianças vão ficar inibidas.

2 Renata: Eu tenho certeza que na minha sala você vai ver choro. Independente de ser uma coisinha pequena ou uma coisinha grande. Eu sei disso pelas visitas do dentista. Porque eles têm medo, eles ficam “tia, o que é isso aí?”. Por mais que seja uma coisa natural, isso que eu faço no dia a dia não vai ser a mesma coisa, porque eu sei que os meus meninos vão ficar: “por que que esse moço tá aqui?”. Pode até não sair da maneira tão que você esperava ver, pois eu sei que, meus alunos, eles não vão reagir da mesma forma. Só em ter uma pessoa diferente na sala, o desejo deles é ficar igual aqueles gatos, entre as minhas pernas: já é tudo se roçando, perguntando quem é, o que não é, o que vai fazer.

3 Rose: E assim, outras crianças podem ficar mais agitadas, então assim, já atrapalha muito o momento do grupo, então é algo que a gente tem que amadurecer e ver essa proposta e...

Em relação ao temor de as crianças se assustarem com a presença de um estranho

em sala, cabe dizer que as previsões explicitadas nas falas citadas acima não se concretizaram. Ao contrário do que as professoras antecipavam, a recepção dos alunos transitou entre calorosa e indiferente. Vários deles interagiam espontaneamente com o pesquisador enquanto outros continuaram seus afazeres sem, aparentemente, se importar com sua presença na sala. Não se notou qualquer prejuízo ao desenrolar das aulas, excetuando-se pela eventual curiosidade de algumas crianças em relação aos equipamentos utilizados. Obviamente, houve um cuidado por parte das docentes em preparar as crianças, informando-as previamente sobre o que aconteceria. Tal desfecho foi comentado por uma das professoras:

1 Renata: Foi. Nós, nós, a Rose e eu, nós estávamos preocupada quando... Eu tava mais ainda com a tua presença, de tu fizer os meus meninos chorar. Porque eu vou te dizer uma coisa que eu não te disse, mas eu disse pras meninas, né? Se os meus meninos tivessem chorado contigo na sala, eu tinha te botado pra correr.

2 P.: Não, mas eu era o primeiro que saía, também.

3 Renata: Eu tinha dito com todas as letras: “Pablo, não dá. Por favor, rua!”. [Risos].

4 P.: [Risos].

5 Renata: Não, eu juro pra ti, se eles tivessem chorado, tivessem ficado com medo... Porque, assim, eu tinha conversado com eles, né, na segunda-feira, que tava a, a Conceição, que é meu Planejamento aqui. Eu fui lá, né? Aí eu disse que a gente ia ter um amigo na sala, que ele não era dentista, que ele não era doutor. Porque eles têm um medo tão grande de doutor. Eu acho que é a família que faz isso, sabia?

6 P.: [Risos]. Aí é?

7 Renata: Eu acho que é. Ave-Maria, quando o dentista veio, Pablo, era tanto menino chorando, tanto menino chorando, tanto menino chorando, tanto menino chorando. Aí eu olhei pra ele: “doutor, num dá certo o senhor ficar na sala não”. As meninas, eu digo, ficaram bestinha pra mim na janela oh, sabe, botou a mão na cabeça.

8 P.: Uhum.

9 Renata: Porque eu disse pra ele: “doutor, num dá certo o senhor ficar aqui não”.

10 P.: [Risos].

11 Renata: Porque, Pablo, eu tinha quatro crianças num clamor de choro tão grande e ele fazendo uma palestra na sala de três anos e os meus menino tudo morrendo de chorar. E eu: “não, num dá certo não. Vai pra lá”. Botei ele pra ir simhora. [Risos] Nem!

12 P.: Mas eu atralhei foi no sentido contrário, eles gostaram de ficar interagindo comigo. [Risos].

13 Renata: Foi. Graças a Deus, os meus menino nem “thuiu” pra tu, tu viu?

14 P.: Depois eles tavam tudo, tudo querendo brincar comigo, tudo...

[...]

15 E.: É. Pronto. Porque, né, eu disse: “ele não é médico, ele é um amigo da tia, aí ele quer ser professor, e eles querem olhar, ele quer olhar como é que vocês ficam na escola”. E aí, quando você chegou, ainda bem que foi assim, porque se tivesse sido ao contrário, né?

Feitas estas digressões, cabe dizer que, apesar de a relutância do grupo em

participar dos momentos de filmagem pertinentes à autoconfrontação cruzada, duas professoras, que atuavam em turmas com alunos de 3 e 4 anos, destoaram do consenso que se estabeleceu inicialmente. Apesar de manterem a posição negativa sobre as filmagens, afirmaram não haver problema em ter suas atividades observadas. Diante dessa abertura, o pesquisador lhes perguntou se ficariam desconfortáveis em ter suas falas registradas em áudio, bem como os momentos em sala fotografados. Ao fazer uso deste procedimento, a confrontação com a atividade poderia ser feita por meio de imagens e som. Não houve objeções por parte delas quanto a estes procedimentos.

Com esta anuência, o pesquisador usou o seguinte expediente em cada momento em que acompanhava as aulas: solicitava que as professoras portassem junto a si um *smartphone*, no qual suas falas seriam gravadas, e, simultaneamente, com o auxílio de um *tablet*, tirava uma longa série de fotos. Por meio de um aplicativo, era possível temporizar o intervalo entre cada foto, de modo que os registros acontecessem a cada 3 segundos, por exemplo. Na medida em que ambos os aparelhos utilizados registravam o horário inicial das gravações e das fotos e admitindo-se que estas últimas estavam separadas umas das outras por intervalos fixos, foi possível sincronizar as sequências de imagens com o áudio correspondente com o auxílio de um aplicativo de edição. Produziu-se, desta maneira, uma espécie de vídeo *stop motion* de cada atividade registrada. Esses “vídeos” improvisados foram, assim, utilizados para que as confrontações necessárias fossem realizadas.

Considerando os períodos de observação simples e de registros de imagens e áudio, o pesquisador permaneceu por 45 horas nas salas de aulas das 2 professoras que se voluntariaram a participar. Com cada docente foi realizado um encontro no qual foram apresentadas as imagens de sua atuação. Tais momentos de confrontação simples, nos quais elas teciam comentários sobre suas próprias atividades, duraram, em média, 2 horas e 30 minutos. Realizou-se, ainda, uma reunião, com duração de 2 horas e 40 minutos, no qual as duas professoras estiveram presentes e fizeram observações sobre o desempenho uma da outra, caracterizando a autoconfrontação cruzada. Por fim, houve mais uma reunião no qual também estavam presentes as demais docentes da escola. Nesta ocasião, que se estendeu por 1 hora e 50 minutos, as discussões realizadas previamente foram levadas ao grupo como um todo. As professoras que tiveram as atividades observadas permitiram que as demais também pudessem ver os registros produzidos, de tal maneira que este material serviu como mediador para o debate que ali se registrou.

4.6 Procedimentos para análise dos dados

Em relação aos métodos quantitativos, foram realizadas análises estatísticas descritivas (DANCEY; REIDY, 2006) com o auxílio do software SPSS. Sumariaram-se as características sociodemográficas da população e foram avaliadas as médias atribuídas aos seis fatores presentes nas escalas EACT (organização do trabalho, relações socioprofissionais, condições de trabalho) e EADT (danos físicos, psicológicos e sociais), bem como de seus respectivos itens.

O exame das entrevistas semiestruturadas, da instrução ao sócia e da autoconfrontação cruzada, assim como a integração entre os dados quantitativos e qualitativos, foi feita por meio de análise de conteúdo construtivo-interpretativa (GONZÁLEZ REY, 2002). Tal forma de proceder deriva de críticas às análises de conteúdo, em sua acepção tradicional, de discurso e narrativa e, por outro, de uma tentativa de superação, no plano metodológico, da dicotomia entre social e individual. A análise de conteúdo clássica, na tentativa de obter um rigor científico, acaba por se submeter aos princípios positivistas no plano metodológico. Os dados obtidos em forma de texto são categorizados de forma restritiva e fragmentada, de modo que o processo de interpretação engendrado pelo pesquisador é excluído desse processo. Lida-se somente com o conteúdo manifesto, em torno do qual é possível uma codificação, excluindo-se tudo aquilo que é implícito ou indireto.

A análise de conteúdo considera o texto objeto, conteúdo externo ao pesquisador, quem pode ter acesso objetivo a este por meio das técnicas empregadas na análise. A AC constitui um procedimento analítico, orientado para dar sentido ao estudado por meio de unidades parciais que fragmentam o objeto, as quais se integram posteriormente em um processo de interpretação condicionado pelo tipo de “unidades objetivas” definidas na análise (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 145).

Na análise de conteúdo construtivo-interpretativa, os fatos estudados não são tomados exclusivamente como constatação empírica direta, todavia são sistematicamente elaborados para a construção de um marco teórico de orientação. Não se trata de incluir o objeto em categorias preconcebidas, com o intuito de aprisionar sua complexidade e singularidade. Procura-se ordenar momentos parciais e provisórios, formando proposições que, muitas vezes, apresentam uma relação indireta com o objeto de estudo, mas que participam de um contínuo que compõe as reflexões do pesquisador. Este tipo de análise de conteúdo difere de sua concepção clássica e ganha uma conotação singular ao ser

compreendida como “aberta, processual e construtiva [não pretendendo] reduzir o conteúdo a categorias concretas restritivas” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 146).

Aliado a isso, ao proceder desta maneira González Rey (2002) afirma a possibilidade de produzir conhecimento no qual se integrem as dimensões social e individual:

Em um mesmo protocolo de pesquisa avançamos no conhecimento do sujeito estudado e simultaneamente nos complexos processos de subjetivação da realidade social em que vive. Os processos de produção de conhecimento sobre as subjetividades social e individual são interdependentes: não representam metodologias separadas, embora em momentos se apresentem exigências específicas para o desenvolvimento do conhecimento sobre cada um.

4.6.1 A unidade de análise e o objeto de trabalho: a atividade dirigida ao aluno

Para a produção das análises, admitiu-se, conforme a orientação de Clot (2007a), a atividade dirigida como unidade de análise. Na perspectiva histórico-cultural, as unidades de estudo devem “funcionar como um microcosmo de onde sejam refletidas todas as funções psicológicas e a as relações entre elas” (PÉREZ; MARTIN, 2004, p. 39, tradução nossa). Autores pós-vygotskianos, dentre os quais Wertsch (1993), estabeleceram a ação mediada como foco de suas pesquisas. A tentativa era de superar as limitações colocadas pela unidade estabelecida por Vygotsky (2001b), qual seja, o significado da palavra. A ação mediada atenderia à premissa formulada acima e ainda traria vantagens, como permitir análises que integram os funcionamentos intra e interpsicológico, além de garantir uma compreensão dinâmica da relação entre indivíduo e cultura.

Na defesa da atividade dirigida como unidade de análise, Clot (2007a, p. 97, grifos do autor) afirma:

o trabalho é portanto ainda uma atividade dirigida: atividade dirigida pelo sujeito, para o objeto e para a atividade dos outros, com a mediação do gênero. Por esse motivo, pode-se dizer que a atividade dirigida é a unidade mais ínfima do intercâmbio social que realiza o trabalho. A palavra **dirigida** conserva aqui três sentidos diferentes na mesma significação, indicando com isso as dissonâncias que animam essa “unidade”. Propomos assim fazer do conceito de **atividade dirigida** aquele que designa, em psicologia do trabalho, a unidade elementar de análise.

Uma vez admitida a atividade dirigida como unidade de análise, há que se delimitar, em um primeiro momento, o objeto dessa atividade. O objeto de trabalho é aquilo em torno do qual se age de forma coordenada, por meio de instrumentos simbólicos ou materiais, a fim de promover uma transformação, visando a um resultado previamente concebido. É preciso determinar, portanto, sobre quem ou o que o professor exerce sua ação a

fim de atingir um objetivo específico. Conforme Silva (2009), tal determinação é primordial para o trabalho docente, a fim de que a atuação profissional dos educadores não seja fetichizada, de modo que não se desconsiderem os professores como inseridos na divisão social e técnica do trabalho. A autora se questiona:

O que nos leva a pensar a educação como fetiche? Com efeito, na educação oculta-se uma relação: relação entre o sujeito que trabalha e seu objeto de trabalho, o que implica dizer uma relação da qual nem um, nem outro saem incólumes, posto que, ao atuar decididamente sobre seu objeto de trabalho para modificá-lo, também o próprio trabalhador se modifica. A relação entre professor e aluno é, assim, expressa numa relação qualitativa, já que, pela troca de experiências, ambos se impregnam de novas qualidades [...] De fato, o trabalho docente tem sua especificidade, mas, como qualquer outro, é uma atividade direcionada a um fim e este é a formação humana [...] Como um trabalho, a docência está inserida em um processo de trabalho como qualquer outro e, por isso, não pode prescindir de um objeto de trabalho; de meios ou instrumentos para executá-lo; e da própria atividade com um fim determinado. O resultado desse processo é um produto. Assim, a docência é o próprio trabalho que o professor realiza e é nessa atividade que ele empenha sua força de trabalho, constituindo-se num trabalhador. Parece óbvio, mas nem sempre há clareza quanto a isso (SILVA, 2009, p. 74-75).

Depreende-se das afirmações de Silva (2009) que o estudante é o objeto de trabalho do professor⁴ e o fim que se busca é sua formação. Reforça-se este argumento com a afirmação de Paro (1986, p. 141 *apud* HYPOLITO, 1991, p. 16) para quem o aluno é o

[...] verdadeiro ‘objeto de trabalho’ do processo produtivo escolar, já que ele se constitui na própria realidade sobre a qual se aplica o trabalho humano, com vistas à realização do fim educativo. Isto quer dizer que, a exemplo do que sucede com a matéria-prima no âmbito da produção material, o aluno não sai do processo educativo como era quando aí entrou.

Em outro trabalho, Paro (1993) ressalva que há diferenças entre o objeto de trabalho considerado na produção material e aquele que é alvo do trabalho pedagógico. A resistência passiva do objeto de trabalho que ocorre na produção material não se aplica ao aluno. Este último resiste ativamente à ação em função de sua condição humana, portanto histórica. Nesse sentido, o estudante é também produtor e não somente alvo de uma ação, ou

⁴ É mister sinalizar que tomar o estudante como objeto de trabalho não significa, necessariamente, objetificá-lo e, por conseguinte, alijá-lo de sua condição de sujeito. Tal esclarecimento é relevante tendo em vista a confusão semântica que o uso de tal terminologia pode causar. A Sociologia da Infância, conforme Sarmento (2005, p. 28) tem ressaltado um movimento de mudança: tenta-se superar um paradigma no qual se “enfaticava a lógica da reprodução social e colocava as crianças no papel de destinatários das políticas educativas e das práticas pedagógicas orientadas pelos adultos, para uma outra perspectiva paradigmática que considera a categoria social infância como susceptível de ser analisada em si mesma, que interpreta as crianças como actores sociais de pleno direito e que interpreta os mundos de vida das crianças nas múltiplas interações simbólicas que as crianças estabelecem entre si e com os adultos”. As concepções sobre a infância, as formas de agir adotadas e as metas a serem alcançadas com a prática pedagógica, dentre outros elementos, podem determinar se o professor está se posicionando, por exemplo, em uma perspectiva que considera uma cidadania ativa da infância (SARMENTO; Fernandes; Tomás, 2007) ou em uma lógica que conduz a uma ação disciplinadora junto às crianças.

mesmo mero consumidor da aula que o professor lhe provê. Acrescente-se que

[...] no processo material de produção, as modificações imprimidas no objeto de trabalho são de natureza material enquanto que a transformação que se dá no processo pedagógico diz respeito à personalidade viva do educando, pela apropriação de conhecimentos, atitudes, valores, habilidades, técnicas etc (PARO, 1993, p. 105-106).

Ainda considerando a delimitação do objeto de trabalho do docente, é relevante a discussão levantada por Clot (2010a) no que tange à noção de ofício. O psicólogo francês ressalta a dificuldade de, em contraponto com a indústria, definir o objeto de trabalho no setor de serviços, no qual pode se inserir a atuação dos professores:

Com o desenvolvimento dos serviços em que o “objeto” do trabalho – palavra que, praticamente, deve ser escrita entre aspas para esse tipo de funções – é, cada vez mais, a vida do outro, as metas a atingir, sendo os meios para alcançá-las muito mais controvertidos por natureza e, fundamentalmente, discutíveis. O trabalho industrial podia ainda tornar crível a ilusão taylorista segundo a qual é possível separar o trabalho e o pensamento. Mas o trabalho no setor de serviços ainda complica muito as tentativas de separação entre as operações de execução e o sentido da ação. O próprio trabalho impõe uma responsabilidade renovada quanto ao “objeto” e, por isso, a definição das tarefas é influenciada, mais do que em outras circunstâncias, por avaliações conflitantes [...] [No setor de serviços] as técnicas são as do uso de si e dos outros, em vez da coisa física. Nos serviços, tudo parece, portanto, complicar o emprego da palavra ofício e, em particular, a “mistura dos gêneros”, incentivada por esse trabalho, entre vida profissional e vida pessoal (Clot, 2010a, p. 281-282).

Tais considerações parecem se adequar perfeitamente ao trabalho docente. Para o professor, em relação aos seus instrumentos materiais, toda sorte de objetos utilizados na interação com os alunos pode ser elencada: lousa, pincéis, livros, dentre outros. Dentre os instrumentos simbólicos estão as estratégias didáticas construídas a partir de sua formação, da troca de experiências com os colegas e também influenciadas por suas vivências fora da escola. As posturas assumidas e decisões tomadas para a condução da turma são ferramentas essenciais para atuar sobre seu objeto de trabalho, de modo que o “uso de si” referido acima é proeminente.

Some-se a isso que o resultado da ação do docente diz respeito a uma meta a atingir na vida de outra pessoa, mais uma vez concordando com o que foi apresentado por Clot na citação alhures. Espera-se que, ao final de um período letivo, o estudante tenha adquirido conteúdos predeterminados ou assuma posturas e comportamentos desejáveis. Nos trechos a seguir, retirados do diálogo com uma professora, vê-se o que ela compreende como efeito desejado de suas ações:

1. P.: [...] supondo uma criança que saiu muito bem, ela começou o ano de um jeito, ela terminou o ano... Quais são as habilidades, os conhecimentos que ela tem que ter?
2. Renata: Fazendo o pré-nome, conhecendo algumas cores, reconhecendo alguns números. Não precisa, não precisa ser especificamente escrevendo, perfeitamente, os números, ou coisa assim, mas sabendo fazer o pré-nome, conhecendo algumas cores, reconhecendo alguns números, tendo noção do que realmente é certo ou errado, de espaço, de respeitar o outro, a questão de se socializar.

A separação entre concepção e execução também não se sustenta no trabalho docente. O professor é, ainda, senhor de sua ação em sala de aula. Como indicado alhures (BASSO, 1998), o docente mantém autonomia para determinar metodologias e conteúdos. Outro ponto do diálogo com a mesma professora ilustra esse argumento:

1. P.: [...] como é que você decide que vai trabalhar formas geométricas, ou você vai trabalhar um nome, ou vai trabalhar...?
2. Renata: [...] eu decido da maneira... da melhor maneira possível. No começo, o que que eu acho que é importante pra eles? O conhecimento do nome. Então, eu vou colocando o nome, o conhecimento dos primeiros números, de cores, isso aí eu vou escolhendo. No dia a dia, você vai conhecendo os seus alunos, você vai vendo como é que está a situação da sala, você vai trazendo. Não é porque eu olho e vou dizer assim: “ah, vou trabalhar isso, hoje, aqui, porque eu quero isso”, não. É, é no dia a dia, você vai olhando seus alunos, você vai conhecendo seus meninos, você vai sabendo o que fazer.

Em contrapartida à sua autonomia, o professor torna-se, como dito anteriormente, ele próprio, instrumento de ação sobre seu objeto de trabalho, donde suas experiências pessoais, assim como suas pré-ocupações, conforme a terminologia aqui adotada, acabam por ser uma fonte infindável de ferramentas para a ação em sala. Ao longo de uma entrevista, questionou-se uma das docentes sobre a origem dos valores que buscava transmitir para as crianças e ela respondeu prontamente:

1. Lurdes: Minha família. Sempre, sempre procuraram, dentro das condições deles, passar pra gente, né? Eu sou a quinta de uma família de dez irmãos, dois já falecidos. E a minha mãe e o meu pai sempre prezam isso. E o que eles diziam é que herança de pobre é estudo. Minha mãe sempre dizia: “minha filha, herança de pobre é estudo, portanto, estude. É a única coisa que eu tenho a passar pra vocês, eu e seu pai, é os estudos, por isso se lancem, lancem em cima”. E foi em cima disso que a gente cresceu: o que é meu é meu, o que eu construí é meu, ninguém deve cobiçar o que é dos outros e por aí vai.

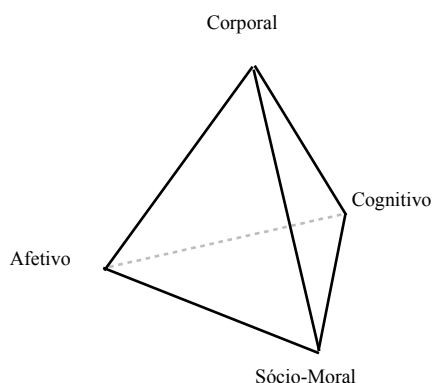
Como, então, precisar as atividades que são dirigidas a esse objeto de trabalho que

é o aluno? Pode-se apostar que se visa o estudante a partir de diferentes dimensões. As atividades que o professor desempenha junto às crianças de menor idade, para que se tornem inteligíveis, podem ser divididas em 4 segmentos, de acordo com o objetivo que pretendem alcançar ou com ações que demandem: afetivo, cognitivo, corporal e sociomoral. Tal divisão foi concebida a partir da observação do material empírico produzido com as educadoras. Há que se definir esses termos.

As ações de cunho **sociomoral** têm como meta criar e mediar formas de interação social entre as crianças, ensinar práticas adequadas ao convívio em meio à coletividade e transmitir normas de conduta e valores, onde as questões ambientais se fazem presentes. Na dimensão que aqui se convencionou chamar de “**afetiva**”, estão as atividades relacionadas a lidar com as expressões emocionais das crianças, ensinar formas adequadas para dar vazão a essas manifestações e como lidar com elas em si e com os outros, e auxiliar na construção da autoimagem do aluno. Ao lidar com o eixo de atividades “**corporais**”, deve-se manejar as necessidades fisiológicas da criança, ensinar a lidar com as manifestações corporais, desenvolver práticas de cuidado de si e auxiliar no desenvolvimento da motricidade. No campo “**cognitivo**” atua-se com o intuito de mediar a construção de conhecimentos e de noções espaciais, numéricas e temporais, assim como trabalhar a oralidade. Ressalte-se que esta é uma descrição preliminar dessas várias formas de se visar o objeto de trabalho “aluno”. Vários outros itens podem, posteriormente, ser incluídos na lista de cada uma das dimensões citadas.

Esclareça-se que essa separação tem fins analíticos, pois se compreende que o objeto visado por essas dimensões da atividade docente, a criança, é indissolúvel, bem como a interação com os demais destinatários dessa ação (família, gestores da escola e Secretaria de Educação, dentre outros). Além disso, cada uma delas tem fronteiras permeáveis e limites não totalmente estabelecidos, de forma que não são exclusivas. Há que se considerar, portanto, as zonas de convergência entre cada um dos termos, onde mais do que se tangenciar, elas se imiscuem (sociomoral - cognitivo, por exemplo). Uma pirâmide triangular, visualizada na figura abaixo, pode simbolizar a interligação entre essas dimensões, ao mesmo tempo que garante a compreensão de sua unidade.

Figura 10 – Representação das dimensões das atividades do professor de educação infantil



Fonte: Produzida pelo autor.

Essa distinção e o imperativo de que se aja em torno dessas dimensões, apesar de não serem explícitos, se manifestam em vários trechos da principal fonte de prescrição do professor, o manual “Orientações curriculares para a educação infantil” (OCEI) (CEARÁ, 2011), construído a partir das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil” (BRASIL, 2010). A relevância desse manual é atestada no diálogo com duas gestoras:

1. P.: Como é que se chama esse documento? Diretrizes?
2. Roberta: “Orientações curriculares para educação infantil”.
- [...]
3. P.: Então, você tem um documento que orienta o trabalho do professor de educação infantil... É essa lei e a SEDUC fez um documento, uma, uma cartilha baseada na lei, né isso?
4. Roberta e Cláudia.: Isso.
5. Roberta: Isso. É, o documento anterior que a educação infantil tinha era o referencial curricular e não deixou de existir, né? Mas aí, com esse documento das orientações, com esse livro que a SEDUC produziu, é que a gente vai começar a trabalhar com ele, aliás, já iniciamos, como a Cláudia colocou. Então, esse documento, ele diz lá o que é que as crianças de três anos precisam aprender? Quê que as crianças de quatro precisam aprender? Quais são as habilidades? O que é que o professor pode tá mediando dentro dos incisos, que é o que a diretriz pede, né? É um documento muito bom.
6. P.: E diz também como o professor deve fazer.
7. Roberta: Isso.
8. Cláudia: Dá estratégias.
9. Roberta: Ele só não diz assim como se fosse uma receita. Não é uma receita, né? Então, ele diz assim: com três anos de idade a criança precisa aprender isso. Como é que o professor pode estar mediando pra isso. Então, é um documento muito rico para o professor que tem compromisso, ele dá pra...
10. Cláudia: Ele diz: “para que isso aconteça, o professor deve, pode procurar trabalhar com revistas, livros, num sei o quê.”. Ele vai dar algumas dicas, orientações pros professores colocarem em prática pra atingir lá aquela habilidade, atingir aquele objetivo que o professor tem, né? É um material bem rico que, eu acho assim, que a

gente sempre teve a preocupação, que a lei tava lá, mas nem todo mundo compreende a lei. Ou a lei interpreta... Cada um vai interpretar de um jeito. Embora que seja uma lei, eles se preocuparam em montar um material que falasse mais a língua do professor. Que o professor lesse e compreendesse.

No documento citado acima, lê-se, por exemplo, que

As situações cotidianas criadas nas instituições de Educação Infantil podem ampliar as possibilidades dos bebês e das crianças viverem a infância e aprender, por exemplo, a [...] **calcular quantas balas há em uma vasilha** para distribuí-las pelas crianças presentes; [...] **cuidar de sua higiene e de sua organização pessoal** (CEARÁ, 2011, p. 32, grifo nosso).

O primeiro grifo mostra um objetivo cognitivo a ser alcançado: aprender a contar. O segundo destaque, referente a uma prática de cuidado com o próprio corpo, pode ser alocado na dimensão corporal. Outro exemplo preliminar, ainda com o intuito de aclarar a segmentação proposta acima, pode vir das falas das docentes. O trecho a seguir refere-se a uma situação que ocorre dentro da “roda de conversa”:

1. Lurdes: É, a gente conversa informalmente o que é que cada criança traz. “Gente, o que foi que vocês...?”. Alguma notícia. Então, eles chegam na sala: “Tia, é, assaltaram perto da minha casa”. Aí, eu tenho que ter uma conversa em torno disso, porque senão eles não vão se aquietar, vão só ficar falando disso. Aí, eu: **“Gente, e é certo ficar tirando coisa das pessoas?”** Coisas desse tipo, né?

Em outro trecho, relativo à “acolhida”, vê-se o seguinte:

1. Renata: Eu costumo receber eles na porta. Não fico dentro da sala. Fico na porta. Eles vão chegando, vão entrando. Alguns pais entram, outros já não entram mais. **No começo, eles vão entrando porque primeira semana, segunda semana, era só choro. Imagina aí o coral de choro.** Porque eu sou estranha para eles, né, a escola em si, todo mundo da escola. Os meninos de quatro, cinco anos já é um pouco diferente.

O realce no primeiro excerto traz o imperativo do “não roubarás”. A professora poderia garantir a ordem na turma simplesmente encerrando o assunto sobre o assalto, mas coloca para a si a responsabilidade de tematizar a questão e transmitir uma norma de conduta para as crianças. Há, portanto, uma ação vinculada à dimensão sociomoral. Na segunda transcrição, como se pode notar na parte grifada, a docente tem que lidar com o choro das crianças: uma manifestação emocional que ocorre no período de adaptação das crianças de 3 anos ao convívio escolar, na medida em que vão passar um tempo longo na ausência de seus

pais. Tal ação insere-se, assim, no segmento “afetivo”

Definido o objeto de trabalho do professor de educação infantil e tornada inteligível a sua atividade por meio da segmentação proposta acima, cabe esclarecer como a unidade de análise se constitui no caso específico do trabalho docente em educação infantil. Vale retomar a citação de Clot (2007a, p. 97): “o trabalho é portanto ainda uma atividade dirigida: atividade dirigida pelo sujeito, para o objeto e para a atividade dos outros, com a mediação do gênero”. Uma breve discussão sobre o momento em que o lanche era servido aos alunos, comentado pela professora Renata durante a autoconfrontação simples, pode ajudar a compreender as três direções mencionadas no excerto citado e a mediação do gênero, bem como a funcionalidade de ter atividade dirigida como unidade de análise deste estudo.

A fala apresentada a seguir foi proferida durante o momento em que Renata assistia ao vídeo que retratava o lanche dos alunos. A sequência de fotos mostrava os estudantes sentados em suas mesas tomando leite e comendo tapioca. De quando em quando, a docente questionava àqueles que terminavam de comer se desejavam repetir. Em caso negativo, os orientava a deixar o copo na cantina e a tomar água no bebedouro. Circulava na sala, mas sempre retornava para próximo da porta, de modo que pudesse, ao mesmo tempo, acompanhar as crianças que saíam do recinto e aquelas que permaneciam em seu interior. Nesse ínterim, uma criança derramou leite sobre uma mesa. A docente recorreu a uma merendeira para limpar o espaço. Em dado momento, as cenas mostram uma aluna adentrando a sala com um pacote de “Xilitos”, um salgadinho de milho altamente calórico e de valor nutricional duvidoso, quando a professora comenta:

1. P.: E sim, você tava falando do “Xilitos”, né?

2. Renata: É.

3. P.: De que a mãe dá e você não ia tomar.

4. Renata: Pois é, **eu não vou chegar pra criança e vou dizer assim: “não, você não vai comer”**. Eu brinco, coloco na boca, “me dá um pouquinho” pra, pra que a criança não se sinta, assim, constrangida de chegar lá e dizer: “não, você não vai comer”. Depois **eu sento, converso com ela que não é um alimento saudável, a gente traz, leva pra sala. A gente já teve de fazer o dia do mercado, de, de eu trazer dinheirinho, deles irem comprar coisas que faziam bem pra saúde e eles compraram coisa boa: só fruta, verdura, sabe, feijão, arroz**. E, depois, eu achei muito bonito. “Tia, mas se sobrar dinheiro, pode comprar chocolate?”. “Pode, a gente vai comprar um chocolate”. Mas, eu não vou, jamais, dizer: “não, não coma, você vai levar pra casa, você vai comer com a sua mãe porque isso vai fazer mal a você”. Eu não, eu não conseguiria dizer isso pra uma criança não.

5. P.: Entendi. Até porque, pelo que a gente conversou antes, isso pode até criar um

atrito com a mãe, né?

6. Renata: É. Porque é o exemplo, né? Em casa, a mãe, a, o parentesco mais forte, o elo maior que ele tem e se eu for tirar isso, dessa criança, que a mãe deu um pacote de “xilito”, vai ser muito complicado, né? Eu vou pegar, eu vou fazer o quê? **Eu vou fazer com que essa criança não goste de mim, eu vou, eu vou ser uma tia chata, que eu proíbo.** Então é melhor trabalhar de outra forma: que o “xilito” não é uma coisa saudável, nem o chocolate, nem o bombom, nem o pirulito. É tanto que hoje diminuiu bastante. Acontece de vir um ou outro, desde esse dia que você veio, pronto, já não apareceu. No outro dia, já era quase todos os dias.

A partir da atividade descrita acima, podem ser analisados os elementos da unidade de análise proposta por Clot. O objeto de trabalho do professor, uma aluna, entra na sala com um pacote de alimento durante o lanche. Renata, então, avalia que aquela situação demanda uma intervenção e direciona sua atividade. Há o entendimento de que a dimensão do objeto a ser transformada não é meramente o corpo que precisa ser nutrido, o que, minimamente, poderia ser feito com o salgadinho, mas o hábito alimentar daquela criança. É necessária uma ação pedagógica para ensinar o que seria correto para ter uma alimentação saudável. Desta forma, considerando a segmentação da atividade proposta acima, essa ação estaria na interface entre os eixos corporal e sóciomoral. Vê-se, assim, como o professor direciona sua atividade a seu objeto de trabalho.

Por outro lado, há um destinatário dessa ação que não está imediatamente presente, qual seja, a mãe da aluna, que também exerce a atividade, embora de forma não profissional, de educar e cuidar da criança. A presença desse destinatário coloca alguns dilemas à professora, pois é preciso transmitir o imperativo sobre a boa alimentação, bem como impedir o consumo do salgadinho, mas sem questionar a autoridade materna que permitiu o acesso da criança a esse alimento e, ainda, manter uma relação afetuosa com o aluno, como pode ser visto na fala 6.

Nesse sentido, uma regra medeia a ação de Renata: não se pode agir de forma acintosa ou arbitrária para, com isso, garantir o afeto das crianças. Ao mesmo tempo, é necessário afirmar a autoridade docente, o que, especificamente neste caso, pode vir a contrariar a autoridade materna. A regra leva a docente a não agir de forma proibitiva e a construir estratégias para tentar modificar o comportamento do aluno (fala 4). Há, aí, uma construção do gênero profissional orientando a ação docente. Como se verá adiante, no tópico “Violência, afetividade, maternidade e educação: a busca pelo trabalho bem-feito”, os dilemas entre afetividade e autoridade formam elementos genéricos que constroem o sentido que as

docentes dão ao próprio trabalho, que norteiam a busca por um trabalho bem-feito.

Em síntese, a unidade de análise proposta por Clot, a atividade dirigida, no caso ilustrado acima, se apresenta da seguinte maneira: a professora (sujeito) direciona sua ação de nutrir e modificar os hábitos alimentares (atividade) à aluna (objeto de trabalho), considerando o papel desempenhado pela mãe (outro), orientada pela regra (mediação do gênero) de que se deve impor a autoridade, mas de forma a manter o afeto dos alunos para com ela. Tal entendimento, mesmo que as situações não se mostrem segmentadas em relação às direções da atividade, como feito a respeito deste momento do lanche, servirá de guia para a produção das análises apresentadas adiante.

A partir destas definições, as dimensões da atividade propostas (afetivo, cognitivo, corporal e sociomoral) auxiliaram na construção das análises aplicadas aos dados qualitativos derivados da instrução ao sócio, da autoconfrontação cruzada, das entrevistas semiestruturadas e da análise documental. Às considerações produzidas, foram articulados, ainda, os dados obtidos no levantamento, de modo a compor um cenário amplo para se compreender a atuação do professor de educação infantil e suas repercussões para a saúde. Desta maneira, as várias categorias teóricas já expressas (atividade realizada, real da atividade, gênero, estilo, além das dimensões impessoal e interpessoal do trabalho) servirão como ferramentas que permitirão dar inteligibilidade ao conjunto integrado por dados qualitativos e quantitativos.

Tomando-se a integração entre os dados construídos, além de descrever como se procede diante de cada dimensão da atividade, buscou-se compreender como os sujeitos edificavam seu poder de agir, observando as amputações e possibilidades a eles colocados, em meio às disposições genéricas e rearticulações estilísticas. Tal intenção, em consonância com a Clínica da Atividade, deu-se a partir da recuperação e da reconstrução de sua atividade, realizadas por meio de metodologias dialógicas. Nesse sentido, a saúde emerge como a potência continuamente recriada pelas professoras, por meio dos devires que, como alteridade, surgem em meio aos impedimentos do real.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Antes de se proceder a uma discussão sistemática dos dados construídos, será exposta uma divisão esquemática de um turno de trabalho pertinente a uma professora de educação infantil, a fim de que o leitor possa se familiarizar com o cotidiano dessa classe profissional. Também será feita uma breve caracterização das professoras que aceitaram participar das técnicas da instrução ao sócia e da autoconfrontação cruzada, na medida em que saber quem são elas em relação às suas formações, às suas experiências de ensino etc. poderá acrescentar elementos importantes para a compreensão do caso estudado.

Em seguida, com o intuito de apresentar uma visão geral do contexto de trabalho, serão sumariados e debatidos os dados obtidos a partir da aplicação do ITRA. Posteriormente, será discutido o “domínio de sala”, um elemento do gênero profissional do CEI no qual foram construídos os dados qualitativos. Por fim, serão considerados os sentidos que as docentes atribuem ao próprio trabalho. Tentar-se-á compreender as diversas manifestações das professoras sobre aquilo que as aproximava de um “trabalho bem-feito”.

5.1 Um panorama da atividade realizada: para entender o que faz uma professora de educação infantil em Horizonte

A segmentação da atividade docente apresentada a seguir, ilustrada pelas falas das várias professoras que participaram da instrução ao sócia e autoconfrontação cruzada, acompanha o modelo utilizado para fins de planejamento das aulas, conforme prescrição que é transmitida pela Secretaria de Educação. A partir dos vários relatos obtidos, tentar-se-á construir uma descrição que corresponda à “média” da “atividade realizada”, considerando o conceito previamente apresentado. Obviamente, a “atividade real” que permeia esses momentos comporta modificações oriundas da variabilidade com a qual se lida ao trabalhar com crianças em idade de creche, do estilo profissional de cada professora e mesmo uma maior quantidade de ações do que as aqui descritas.

Não obstante essas ressalvas, tal descrição serve como um fio condutor inicial para se visualizar as principais tarefas realizadas ao longo de um turno de trabalho, bem como outras responsabilidades inerentes às docentes. Pode-se dividir o turno de trabalho em 9 momentos: 1) acolhida, 2) primeiro lanche, 3) roda de conversa, 4) integrando conhecimentos

I, 5) recreio, 6) integrando conhecimentos II, 7) segundo lanche, 8) tempo que não pode faltar e 9) saída dos alunos.

Deve-se pressupor que a descrição a seguir refere-se ao turno da manhã. Além disso, pode-se conceber, considerando o CEI em que a construção dos dados qualitativos foi realizada, uma classe com 22 crianças, dispostas ao redor de 4 mesas hexagonais que comportam um aluno sentado em cada uma de suas faces em cadeiras adaptadas ao tamanho das crianças. Não há nenhum assento que seja próprio para um adulto. A lousa de giz está apoiada no chão. Admita-se a presença de duas estantes, nas quais estão perfilados brinquedos, materiais didáticos utilizados pela professora, cadernos de atividades que os estudantes usam em classe, além de uma mesa sobre a qual está colocada uma televisão de tubo com 34 polegadas e um aparelho de DVD. Observa-se também um painel no qual estão afixadas as atividades desenvolvidas pelas crianças. A sala possui um banheiro contíguo que conta com três sanitários, três pias e um chuveiro, todos adequados à altura das crianças. A escola possui um terreno amplo e conta com cantina, pátio e um espaço com longas mesas utilizadas no lanche. A lateral e os fundos não são pavimentados, o terreno é coberto por areia. Na parte de trás, há brinquedos como escorregador e balanços. Com o intuito de facilitar a visualização deste cenário, seguem, ao longo das descrições feitas adiante, fotos do CEI referido acima.

Figura 1 – Professora conversando com a mãe de um aluno



Fonte: Produzida pelo autor.

Na “acolhida”, cabe à professora recepcionar as crianças que chegam à escola. A professora recebe os estudantes trazidos pelos pais ou responsáveis, encaminhando-os a seus respectivos lugares. Os adultos também podem entrar e levar o aluno até a mesa em que ele queira sentar. Não raro, os pais conversam brevemente com as docentes sobre questões variadas: pedem orientações sobre como acompanhar as tarefas que devem ser realizadas em casa, tiram dúvidas sobre atividades extraclasse que eventualmente serão realizadas, dentre outros assuntos. O fragmento abaixo é ilustrativo:

1. Renata: Fico na porta. Vou dando bom dia com o pai, com a mãe. Eles vão entrando.
2. P.(Pesquisador): Aí você fala com, conversa com os pais?
3. Renata: Converso com os pais.
4. P.: Qual é, mais ou menos, o assunto que eles...?
5. Renata: O bom dia, pergunto, eles me perguntam se é horário normal, pergunta se tem alguma coisa diferente, ou então como é que vai ser hoje. Tem alguns pais que nem me dizem bom dia, né, que são aqueles mais agoniados, que parecem que vão para o trabalho. Só dizem “bom dia professora, tchau”. Já acho que tão atrasados, quase que sete horas. Mas tem outros que já entra, já senta. Uns fica na janela e eu digo que pode entrar. Uns puxa uma mesinha, senta, até aquele momento que eu tô recebendo todo mundo.

Figura 2 - Crianças brincando durante a acolhida



Fonte: Produzida pelo autor.

Ainda em relação à acolhida, cabe pontuar que, previamente, a professora escolheu uma atividade lúdica para as crianças realizarem nesse momento e, antes do início da

aula, dispôs o material que será utilizado para tanto. É comum colocar brinquedos no centro das mesas e deixar as crianças interagirem livremente com os objetos e entre si. Um filme também pode ser utilizado, como expresso no trecho abaixo:

1. Ana: Por exemplo, é... a história de, de... É... Da acolhida que normalmente é um brinquedinho de encaixe ou um alfabeto móvel ou pra eles ficarem vendo livrinhos. Dependendo do que eu tenha programado pra esse dia já tá na escola, dificilmente eu trago de casa essa história da acolhida, né, já tá aqui. Tem o dia do DVD. Hoje, por exemplo, na minha sala é DVD. Os meninos já chegam e vão ver o, o filminho que a gente tem escolhido para aquele dia também. Chego, aí mais ou menos... Eles vão brincando, vão brincando na mesa. E eu gosto muito de quando eles chegarem, também, já abraçar, cheirar e aquela coisa toda, né?
2. P.: Mas peraí, então, a senhora chegou e distribuiu o material na mesa...
3. Ana: Já botei na mesinha.
4. P.: Antes deles chegarem.
5. Ana: Antes deles chegarem.
6. P.: Certo.
7. Ana: Normalmente eu já coloco antes deles chegarem.

Segue-se, então, o “primeiro lanche”, que é servido na própria sala. Os brinquedos dispostos nas mesas para a acolhida podem ou não ser recolhidos, a critério da docente. As merendeiras da escola trazem o lanche à classe e o servem aos alunos que desejarem. A professora pode auxiliar nesse procedimento, mas sempre mantém a atenção na sala como um todo para tentar evitar acidentes (crianças derramarem comida, por exemplo). São oferecidos, por exemplo, leite e biscoitos. Todas as refeições são orientadas por um cardápio semanal previamente definido pela Secretaria de Educação. Há crianças que trazem merendas ou mamadeiras de casa. Nesses casos, cabe à docente fazer com que as crianças tenham acesso aos alimentos. Finalizado o lanche, as merendeiras retornam à sala para recolher copos, pratos e demais utensílios empregados. Há mães que também se dispõem a ajudar, como relatado na passagem abaixo:

1. Rose.: Isso. Aí vem o primeiro lanche.
2. P.: Aí vem o primeiro lanche. Quem é que serve o lanche, é você ou as, as merendeiras?
3. Rose: São as meninas da cozinha, né, da limpeza e algumas mães que gosta também de ajudar.
4. P.: Algumas mães que ficam e ajudam.
5. Rose: É. Às vezes ficam duas mães. Mas não é... Às vezes não tem nenhuma mãe da minha sala, às vezes é outra, de outra sala, né, que tem uma, uma certa, é, abertura na escola, que ainda gosta, né, que propõe ajudar. Mas, depois do primeiro lanche, eles vão

pra, elas vão embora, não ficam.

Figura 3 – Merendeira servindo o lanche



Fonte: Produzida pelo autor.

Na medida em que a sala está organizada, deve-se proceder à “roda de conversa”, também chamada de “rodinha”. A professora chama as crianças para formarem um círculo, sentadas no chão ou nas cadeiras. Inicia-se esse momento com uma curta oração de cunho cristão, mas que não faz referência a santos, a fim de que não haja questionamentos por parte de famílias protestantes. O texto recitado é comum a todas as docentes. A professora enuncia o início das frases e as crianças, em coro, as terminam.

Figura 4 – Professora conduzindo uma oração durante a “rodinha”



Fonte: Produzida pelo autor.

Em seguida, convidam-se os alunos a cantarem músicas infantis. A docente canta

uma canção à capela e os estudantes a acompanham, às vezes, fazendo coreografias. Quando disponível, a música vem de um aparelho de som. Os alunos participam, então, da contagem das crianças que estão em sala. Também pode-se apresentar um calendário, ou mesmo escrever a data na lousa, e convidar as crianças a identificar os dias da semana e do mês. Por fim, é feita a chamada. O modo de fazê-la é variado: pode ir da simples convocação pelos nomes até o uso de músicas e dinâmicas de grupo. No trecho abaixo, uma das professoras explicou o que chamou de “chamada viva”:

1. Renata: [...] Aí, depois da oração, a gente faz a chamada. Eu mostro pra eles o diário como tá. Isso, já no cotidiano, eles já sabem.
2. P.: Já sabem o diário, como assim?
3. Renata: Eu, no primeiro dia, eu disse: “Olha, isso é o diário. O quê que a tia vai fazer? Todos os dias a tia vai chamar seu nome. Quando a tia chamar, seu nome você vai dizer assim: ‘presente!’”.
4. P.: Ah, então você ensina isso pra eles no começo do ano.
5. Renata: Exatamente. Em todo o início, foi todo esse processo de dizer como ia ser. Agora, não, eu digo: “a tia vai fazer a chamada”. Aí, por exemplo, eu faço a chamada no diário normal dizendo o nome e eles vão dizendo “presente”. Hoje eu digo assim: “a gente vai fazer a chamada viva”. “Como é essa chamada viva?” Tá se perguntando, né, como é a chamada viva? Eu pego o nome deles, e isso já tá feito, né, entrego pra cada um e digo assim: “Agora a gente vai ver quem veio hoje. Quem quer começar?”. Aí um diz: “eu vim”. “Como é seu nome?”. “Yan”. Aí traz um papelzinho e bota a presença lá.

Entre essas várias atividades, pode-se abrir espaço para que as crianças expressem algo para o grupo. Geralmente, são comentados assuntos familiares ou comunitários. Ao final da “rodinha”, a professora introduz aos alunos a atividade que será realizada no “integrando conhecimentos I”. Se possível, as músicas cantadas ou o modo escolhido para se fazer a chamada, por exemplo, estarão relacionados com o conteúdo a ser trabalhado. O fragmento a seguir ilustra o modo como uma professora introduz o conteúdo a ser trabalhado no “integrando conhecimentos I”:

1. Lurdes: [...] Aí, então, onde é que eu tava mesmo?
2. P.: Na metodologia que você usava pra introduzir o assunto da...
3. Lurdes: Pronto, se eu hoje vou trabalhar no Infantil, eu vou pegar o Infantil 3: a letrinha “A”. Então, aí eu preparei a minha aulinha, né. Vai ser a, a vogalzinha “A”. Primeiro eu, é... Pra eu introduzir, eu vou ter que começar com uma historinha. Vou contar a historinha duma abelha: “Gente, vocês conhecem o que é uma abelha?”, aí, “Ah, conheço.”. “Pois eu tenho aqui uma historinha duma abelhinha”. Pronto. “A abelhinha faz mel, não sei o quê, não sei o quê...” Pronto. Aí depois dessa historinha, né, agora eu vou fazer de uma outra, outra, de outro jeito. “Vamos agora sentar todo

mundo nas cadeirinhas.”. Eles vão sentar, aí eu vou contando a historinha da abelhinha, mostrando fotos, mostrando tudo, como é que a abelhinha faz o mel. Aí depois, em seguida, “gente, a letrinha que vou trabalhar é a letrinha ‘A’, vou trabalhar a letrinha ‘A’. Pessoal, a abelha começa com a vogal ‘A’”.

As turmas de 4 e 5 anos contam com um livro didático que sugere atividades para o “integrando conhecimentos”, cujo primeiro momento se efetiva logo após a “rodinha”. O livro é um apoio para a construção desse momento, de forma que o professor não precisa se ater a ele estritamente, podendo fazer uso de outros artifícios. Há uma orientação para que, em uma mesma atividade, sejam trabalhadas várias linguagens. Com um mesmo material pode-se, por exemplo, estimular a criança a contar, aprender uma cor, reconhecer uma forma geométrica, pintar, identificar e escrever uma letra etc. As estratégias para tanto são as mais variadas possíveis.

Figura 5 – Professora apresentando uma atividade aos alunos.



Fonte: Produzida pelo autor.

Um exemplo: no período junino, distribuem-se às crianças folhas nas quais está desenhada uma fogueira. O professor inicia a atividade cantando uma música típica do período que faça referência à fogueira. Em seguida, conta com os alunos a lenha que está disposta no desenho. Depois, pede que eles identifiquem a cor da madeira e do fogo e solicita que eles pintem o desenho. Por fim, treina a grafia da letra “f”. Todas essas atividades não necessariamente se encerram nesse momento, podendo ser finalizadas no “integrando conhecimentos II”. A transcrição exposta adiante mostra como uma professora acompanha os

alunos durante o “integrando conhecimentos I”:

1. P.: Entendi. Mas aí eles tão na mesa e você distribui os livros, então, nessa hora...
2. Rose: Aí, eu distribuo o livro pra todos, né, porque... Até pra eles ficarem folheando, rever. Mas a atividade eu direciono por mesinha. Aquela mesinha que vai fazer aquela atividade, eu tô do lado. Aí, eu fico.
3. P.: E os outros ficam quem [inaudível]?
4. Rose: Aí fica com o livro na, com a, com o livro, né? Quando termina aquela mesinha, eu pego o livro, guardo e dou um brinquedo, um material, outro material pra eles, né, ficarem. Depois que eu terminar, aí vou pra mesa seguinte.
[...]
5. P.: [...] Você vai acompanhando de mesinha em mesinha...?
6. Rose: De mesinha em mesinha. Porque até eles, é, alguns têm a dificuldade até na escrita do nome. Precisa do auxiliar, é, como vai ser feito, o que aquela atividade tá solicitando. Se é pra circular, se é pra pintar, são quantos? Então, o professor tem que tá do lado.
[...]
7. Rose: Aí, termina aquela mesinha do material, aí vou pra outra mesa. As outras três mesas tão com livro. Aí, vou pra outra mesa, ajudo, né, na resolução daquela atividade, dou material, recolho aquele livro que já foi feito e vou pra outra mesa. Até terminar as quatro mesas.
8. P.: Entendi. E que... Enquanto você tá na mesa, o quê que eles ficam fazendo nas outras?
9. Rose: Aí, eles ficam conversando, né? Alguns fazem, tentam fazer sozinhos, outros conseguem com sucesso, né? Aí “Tia, eu já fiz isso aqui. E agora?”. Eu oriento, eles voltam pra mesa, fazem.

Figura 6 - Professora acompanhando a realização de uma atividade.



Fonte: Produzida pelo autor.

Ao soar a sineta que indica o início do recreio, as crianças saem da sala para brincar livremente. As professoras se posicionam em diferentes pontos da escola para

acompanhar sua movimentação e não costumam intervir nas interações que ocorrem. Devem estar atentas para evitar acidentes, não só dos alunos pelos quais são responsáveis, mas de todas as demais. A sineta toca novamente e as crianças retornam à sala. Há um pequeno momento de repouso, no qual algum tipo de dinâmica de relaxamento pode ser feita. No diálogo que segue, uma professora mostrou como as docentes se distribuem na escola para acompanhar o recreio.

1. P.: E o quê que a senhora faz durante o recreio?
2. Ana: De novo, lá está os professores olhando os meninos no Recreio.
3. P.: Num tem intervalo não, né, professor, né?
4. Ana: Tem não... às vezes a gente aqui “ah, não, hoje eu vou sentar aqui e comer um pedaço de pão, vou tomar uma água, vou no banheiro, vou num sei aonde.” Aí é que... Entendeu? Mas é pra ficar aqui, olhando os meninos.
5. P.: Aí cada um fica, como é que é?
6. Ana: Eu gosto de ficar aqui, nessa parte.
7. P.: Nesse terreno na lateral, é isso?
8. Ana: É, nesse terreno aqui. Eu fico sentadinha aqui, sentada ali.
9. P.: No batente.
10. Ana: É. Quando é de manhã ou então ali, embaixo do cajueiro, ou aqui. Contanto que eu goste desse lado. As meninas gostam de ficar mais ali.

Figura 7 - Crianças brincando no parque.



Fonte: Produzida pelo autor.

Após a volta do recreio, inicia-se o “integrando conhecimentos II”, no qual a atividade começada antes do recreio é finalizada ou propõe-se uma nova. Em dado momento, a professora deve conduzir as crianças até o banheiro para lavarem as mãos, pois o segundo

lanche será servido. A docente as chama de duas em duas e orienta o processo, mas não intervém diretamente. Somente segura uma toalha e enxuga as mãos dos alunos. É preciso agora fazer com que as crianças fiquem em fila indiana e se dirijam até a cantina para pegarem a merenda. Cada estudante toma o seu prato e se posiciona à mesa para comer. Se desejar, a professora pode lanchar. Findada a refeição, faz-se novamente a fila indiana e retorna-se à sala. Um exemplo de como uma das professoras age no momento das crianças lavarem as mãos para o segundo lanche:

1. Ana: Você tem que tá sempre atento, porque é pra quando... Dez minuto antes você já mandou eles fechar o livrinho ou botar na gavetinha ou dependendo da, da, da atividade, fechou o livro, já guardou, o caderno, já guardou. O fato é que uns dez minuto antes, você começa a mandar lavar as mãos.
2. P.: Aí, você manda de um por um, ou é filinha?
3. Ana: Eu mando por, por... Eu mando por...
4. P.: Mesinha.
5. Ana: Por mesa. Fica mais fácil na cabeça da gente. Porque se você mandar aleatoriamente, você não vai saber quem lavou ou quem não lavou. Então, eu procuro mandar por mesinha. Eu tiro três: “fulana de tal, fulano e fulana, banheiro, lavar a mãozinha.”. Lavou, aí voltou.
6. P.: Aí vão os três de uma vez?
7. Ana: Vão três de uma vez.
8. P.: Aí você auxilia eles no banheiro ou não?
9. Ana: Não. Nada. Eles... A única coisa que eu fico é uma toalha. Quando eles terminam de lavar, eu fico ali na, na portinha do banheiro, eles enxugam a mão e vão sentar. Aí vou chamando todo mundo.
10. P.: Ah, então a senhora chama de perto da porta do banheiro.
11. Ana: Do banheiro, exatamente. Já desligo também a luz, pra ficar mais calmo. Acendo a luz do banheiro e eles vêm.

Figura 8 - Professora enxugando as mãos de um aluno



Fonte: Produzida pelo autor.

Aproxima-se o final da aula, e deve-se proceder ao “tempo que não pode faltar”. Diversas atividades podem ser feitas: deixar as crianças brincarem livremente, contar uma história, propor novas cantorias, deixar que elas assistam a desenhos infantis etc. Ao contar uma história, a professora escolhe um livro infantil na estante e começa apresentando-o aos alunos. A partir da capa, são feitas perguntas sobre o que as crianças acham do tema da história e comentam-se os desenhos. A leitura é dramatizada, de modo que a docente vai interpretando os personagens à medida que eles surgem na narrativa. Se for o caso, pode-se cantar uma música que tenha relação com o enredo. No excerto apresentado adiante, a professora relata como fez uma dramatização:

1. Rose: Aí, eu vou relembrar de novo a história com eles. Aí, “quem quer ser a Bela? Quem quer ser a Fera?”. Ninguém quer ser a Fera [Risos].
2. P.: Aí, você convida eles pra serem os personagens.
3. Rose: Isso. Aí, tem o... É, no caso, a gente não tem essa roupa, né? Mas eles, do jeito que estão, eles vão, vão fazendo as ações, né? Aí, pode ser por fantoche, entregar o fantoche pra eles.
4. P.: Você... Certo. Aí, como é que você faz, então? Você primeiro convida eles pra serem os personagens, e depois?
5. Rose: Isso. Aí, eles vão dramatizar aquela história. E ali são vinte minutos, é bem

rapidinho.

6. P.: Certo. Mas aí, você os chama? Eles vêm pra frente?

7. Rose: Isso.

8. P.: Como é que é?

9. Rose: Eu chamo, alguns vêm. Então eu gosto mais de deixar mais na rodinha no chão.

10. E aí, aquela criança que quer participar fica no meio.

11. P.: Entendi.

12. Rose: Eu acho melhor. É mais interessante porque os da... É, no caso, os que estão na mesinha, num favorece os que estão lá atrás, num contempla.

Figura 9 - Professora durante a “contação de histórias”



Fonte: Produzida pelo autor.

Quando o final da aula se aproxima, os próprios alunos vão juntando seu material e preparando a mochila para ir embora. A professora deve aguardar os pais retirarem as crianças da sala até o último estudante. Caso precise sair mais cedo, deve-se comunicar à diretora ou à coordenadora quais crianças ainda estão esperando por seus responsáveis e transferir a guarda.

Cabe também pontuar que as docentes possuem, semanalmente, três turnos, nos quais não estão em sala de aula, para se dedicar ao planejamento e à preparação das atividades ou demais providências que precisem ser tomadas para agir. Em um desses turnos, deve-se necessariamente comparecer à escola e discutir o planejamento semanal com a coordenadora. Além disso, uma vez por mês, há uma reunião de planejamento que reúne todas as professoras do CEI, assim como a diretora e a coordenadora.

5.2 Breve relato sobre algumas personagens da investigação

Quatro docentes participaram das instruções ao sósia e, dentre estas, duas tiveram as atividades observadas e fotografadas durante as autoconfrontações cruzadas: Renata, Lurdes, Rose e Ana. Segue um breve relato sobre suas histórias de vida e experiências laborais.

Renata era uma professora com contrato temporário e atuava numa turma de alunos com 3 anos de idade. Casada e sem filhos, morava em Horizonte. Costumava andar de moto pela cidade. Em dado momento da pesquisa, comentou que teve seu veículo roubado. Já atuou nos ensinos médio e fundamental. Sua primeira experiência em classes com crianças de menor idade aconteceu enquanto cursava Letras. À época, sua irmã era diretora em uma escola na qual uma classe de educação infantil estava sem docente. Renata foi convidada para esta vaga e aceitou prontamente. A partir desta experiência, asseverou ter realizado-se profissionalmente, a ponto de trancar o curso superior que fazia e procurar qualificação para atuar na educação infantil. Já passou por uma cirurgia cardíaca e seu médico havia lhe recomendado que não retornasse ao trabalho como professora, o que a levou a um quadro depressivo, superado somente com o retorno às suas funções em sala de aula. Renata também referiu ter sido muito insegura quanto ao manejo com as crianças no início de sua carreira, em especial no que dizia respeito ao risco de acidentes. Ao longo da investigação, contudo, se mostrou muito desenvolta com os estudantes. Era considerada uma boa professora por seus pares e pela direção da escola.

Lurdes, solteira e sem filhos, foi aprovada no concurso para professor, realizado pela prefeitura de Horizonte havia alguns anos. Atuava como professora de apoio, de modo que ficava responsável por turmas com alunos de 3 e 4 anos nos dias em que as docentes titulares realizavam planejamento e preparação das aulas. Não tinha experiência prévia com educação infantil. Já havia atuado nos ensinos fundamental I, II e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por um curto período, foi professora efetiva da rede pública da cidade de Chorozinho, onde dava aulas de português. Pouco tempo depois de assumir esta vaga, foi convocada para atuar em Horizonte e optou por trabalhar com crianças de menor idade. Essa escolha se deu por ter presenciado cenas de violência entre alunos mais velhos e ter sido alvo da agressividade e de xingamentos de estudantes. Moradora da cidade vizinha, Pacajus, para

ir ao trabalho, pegava um ônibus intermunicipal, que a deixava na praça da cidade, de onde um transporte da prefeitura a levava, bem como a outras professoras, até a escola onde atuava.

Rose também era professora efetiva e trabalhava com alunos de 4 anos. Considerada pela diretora da escola como uma das docentes mais qualificadas, costumava auxiliar na condução de reuniões com pais e na elaboração de relatórios da escola. Também possuía graduação em fonoaudiologia, área em que também atuava, mas em outro município. Rose relatou que se sentia mais prestigiada e respeitada como fonoaudióloga, pois, nessa profissão, sua opinião era procurada e valorizada; era chamada de “doutora”. Moradora de Fortaleza, para ir ao trabalho, pegava um ônibus disponibilizado pela prefeitura de Horizonte. Casada com um policial militar e com um filho em idade pré-escolar, ressentia-se do pouco tempo que tinha para se dedicar à família. Em sala de aula, contava com uma estagiária, na medida em que um de seus alunos era uma pessoa com deficiência.

Ana nunca havia trabalhado com educação infantil até se tornar professora efetiva em Horizonte. A docente assumia uma turma de infantil V. Morava em Fortaleza e, por conta do horário do ônibus da prefeitura, afirmou sempre chegar em cima da hora para o início das aulas. Era casada e tinha filhos adolescentes. Relatou que trabalhar em uma pré-escola a fez rever o modo como havia criado seus filhos. O simples hábito de as crianças levarem seus pratos até a cantina, ensinado e incentivado pelas professoras, levou à essa reflexão, pois nunca havia demandado que seus filhos tirassem os pratos da mesa e os levassem até a pia da cozinha. Também costumava participar ativamente das brincadeiras das crianças. Renata relatou que se assustou ao ser surpreendida por Ana se esgueirando em um canto da escola e que esta, ao ser questionada, afirmou que brincava de esconde-esconde com os alunos.

5.3 O contexto do trabalho docente em Horizonte

Desenhado este panorama das atividades desempenhadas pelas professoras de educação infantil de Horizonte e feita esta breve caracterização de algumas professoras que foram sujeitos da pesquisa, cabe apresentar as informações obtidas por meio do ITRA, a fim de traçar uma apresentação geral do contexto em que as docentes atuam, bem como de eventuais danos que possam decorrer do trabalho. Pretende-se, neste ponto, discutir de forma ampliada os dados provenientes do Inventário, integrando-os com informações obtidas a partir dos métodos qualitativos.

5.3.1 *Apreciação geral dos dados quantitativos: perfil bio-sócio-demográfico, contexto de trabalho e danos*

Dentre os 91 sujeitos que responderam ao questionário, 10 (11%) trabalhavam em turmas de infantil III, 26 (28,6%) em classes de infantil IV, 24 (26,4%) junto a alunos de 5 anos (infantil V) e 31 (34,1%) se revejavam em mais de uma turma como professores de apoio. Considerando-se a população como um todo, vê-se que apenas 11,9% dela se dedica a turmas de Infantil III. O número inferior de professores trabalhando com crianças de 3 anos foi justificado pelas representantes da Secretaria de Educação entrevistadas. Segundo elas, há uma prioridade em relação ao atendimento a estudantes de 4 e 5 anos, pois tenciona-se facilitar a inserção dos alunos no ensino fundamental e melhorar os índices de alfabetização.

Tabela 1 – Distribuição dos respondentes do ITRA por Turma

Turma	f	%
Infantil III	10	11,0%
Infantil IV	26	28,6%
Infantil V	24	26,4%
Apoio	31	34,1%
Total	91	100%

Fonte: Produzida pelo autor.

Tomando-se, inicialmente, os dados sociodemográficos, vê-se que todos os respondentes do Inventário eram do sexo feminino. A predominância de mulheres atuando na educação infantil de Horizonte é condizente com o que se observa no contexto nacional, conforme pesquisa do INEP, mencionada anteriormente. O pesquisador foi informado de que dois homens ocupavam o cargo de professor no nível de ensino em tela. Tais indivíduos, entretanto, não regiam qualquer sala, pois foram deslocados para cargos de coordenação e de direção. A presença deles foi mencionada pelas gestoras entrevistadas:

1. Roberta: [...] Só tem um professor de educação infantil que, agora, atualmente, é coordenador. Ano passado, ainda era professor.
[...]
2. P.: Como é que os pais veem isso? Os pais não têm preconceito?
3. Roberta: Não, primeiro foi um choque pra diretora, né? Ela chegou pra mim e disse “olha...”. Que ela diz assim (a Daniele, que é a pessoa que faz a lotação): “A Daniele

me deu um homem pra educação infantil. E, agora, o que é que eu vou fazer? E, agora, os pais vão reclamar. E, agora, os pais vão tirar os meninos...”. Aí, eu disse: “Zélia, respira!”. “Você já conhece o professor?”. “Não. Num sei o que...”. “Aí, me diz aí o que é que tu sabe dele.”. “Não, que ele tem uma longa experiência na educação infantil lá no município dele, num sei o que.”. “Então, a primeira coisa que você vai fazer é esperar a reação dos pais. É esperar o trabalho dele. Depois... Você já está sofrendo por antecipação”. Muito bem... Menos de um mês ela voltou à Secretaria: “Roberta, eu quero o professor para o resto da minha vida, né? É um professor excelente”. E hoje, inclusive, ele é coordenador dela. Ela saiu dessa instituição que ela era diretora e ele professor. Ela assumiu um novo prédio e levou-o, só que agora como coordenador. Pra você ter uma ideia de...

4. P.: Ah, ela virou diretora de outro local e o chamou pra ser coordenador.

Roberta: E levou pra poder ser coordenador, né? Então, pra... Então, assim, teve encontro com os pais, né? Teve encontro com os pais.

[...]

5. Roberta: Aí, ele... Houve uma reunião com os pais e ela colocou pra eles que não se preocupassem. Por exemplo, pra acompanhar a criança ao banheiro, então, já ficou determinado que uma tia da limpeza ia e tal. Eles não iam [inaudível] e os pais aceitaram numa boa. Na verdade, ela foi muito sábia, porque ela fez o encontro com os pais... Primeiro, fez a experimentação com ele, né, como é que ele ia. E as crianças chegaram em casa muito empolgadas. Porque ele era muito dinâmico e tal. Então os pais num iam reclamar, né? E aí houve uma aceitação, né? Mas ele é... A gente tem um outro diretor de escola também que já lecionou em educação infantil, mas num teve... nós temos a experiência desse dois.

A idade média da população considerada é de 36,4 anos ($dp = 9,83$). A maior parte das docentes (33%) tem entre 20 e 30 anos. Quanto ao estado civil, 51 (56%) professoras referiram manter união estável, 28 (30,8%) se declararam solteiras, sete (7,7%) disseram ser casadas, três (3,3%) reconheceram-se como divorciadas e duas (2,2%) identificaram-se como viúvas. No tocante à quantidade de filhos, as respostas variaram entre 0 e 5, sendo a maioria, 36 (39,6%), possuidora de um único rebento. Dentre as respondentes, 30,8% afirmaram não ter filhos e 2,2% não responderam a este quesito, o que indica que a maior parte do grupo já passou pela experiência da maternidade. A tabela 2 sintetiza os dados supramencionados.

Tabela 2 – Perfil sociodemográfico das participantes (n=91)

Variável	Níveis	f	%
Estado Civil	Solteira	28	30,8
	Casada	7	7,7
	União estável	51	56
	Divorciada	3	3,3
	Viúva	2	2,2
Número de filhos	Sem filhos	28	30,8

	1 filho	36	39,6
	2 filhos	14	15,4
	3 filhos	8	8,8
	4 filhos	2	2,2
	5 filhos	1	1,1
	Não responderam	2	2,2
Idade (m = 36,4/ dp = 9,83)	20 a 30 anos	30	33
	31 a 40 anos	26	28,6
	41 a 50 anos	24	26,4
	51 a 60 anos	10	11
	Não responderam	1	1,1

Fonte: Produzida pelo autor.

Em relação ao tipo de contrato de trabalho, 62 professoras (68,1%) indicaram possuir contrato efetivo, 27 (26,7%) afirmaram ser docentes temporárias, uma (1,1%) indicou outras formas de contratação e uma (1,1%) não respondeu a este item do questionário. O tempo médio de atuação como professor de educação infantil é de 7,33 anos. Dentre os sujeitos, 42% referiram ter mais de seis anos de experiência docente atuando junto a crianças de menor idade. No que diz respeito à escolaridade, três (3,3%) participantes relataram ter cursado apenas o ensino fundamental, treze (14,3%) assinalaram ter curso de graduação incompleto, 29 (31,9%) concluíram um curso de graduação e 46 (50,5%) fizeram pós-graduação. Percebe-se que a maior parte da população (82,4%) tem nível superior. Sobre a participação em capacitações, 83% afirmaram que faziam cursos relacionados à atuação como professor. As médias de renda pessoal e familiar da população estudada são de R\$ 1649,90 e R\$ 2432,65, respectivamente. A maior parte das entrevistadas (90,1%) ocupa-se exclusivamente como professora do município. Alguns dos dados supracitados podem ser visualizados na tabela 3:

Tabela 3 – Perfil profissional das participantes

Variável	Níveis	f	%
Vínculo laboral	Contrato efetivo	62	68,1
	Contrato temporário	27	26,7
	Outro	1	1,1
	Não respondeu	1	1,1
Tempo de serviço como professor (m = 7,33 anos)	Até onze meses	19	20,9
	Entre um e dois anos	11	12,1
	Entre dois anos e um mês e	3	3,3

	três anos		
	Entre três anos e um mês e quatro anos	9	9,9
	Entre quatro anos e um mês e cinco anos	8	8,8
	Entre cinco anos e um mês e seis anos	1	1,1
	Mais de seis anos	39	42,9
	Não respondeu	1	1,1
Escolaridade	Até primeiro grau	3	3,3
	Superior incompleto	13	14,3
	Superior	29	31,9
	Pós-graduação	46	50,5
Realizou curso de capacitação	Sim	75	83,4
	Não	15	16,5
	Não respondeu	1	1,1
Outro trabalho	Sim	7	7,7
	Não	82	90,1
	Não respondeu	2	2,2

Fonte: Produzida pelo autor.

O índice de professores com contrato temporário foi mencionado por uma das gestoras. Segundo ela, o percentual se elevou após a promulgação da lei 11.7388 (BRASIL, 2008), que garantiu às docentes uma carga horária de planejamento fora de sala de aula. Para compensar as lacunas deixadas, foi necessário ampliar a quantidade de professores de apoio. A coordenadora do CEI em que a pesquisa se deu citou a ampliação do número de creches como outro fator para o maior número contratações sem vínculo efetivo:

1. Cláudia: O professor, por exemplo, estava tudo certo. Ano passado, nós tínhamos um quadro com poucos professores [temporários]. Não eram 5% dos professores. Mas, com essa nova lei federal, do um terço de planejamento, né, aí, essa instituição que só precisava de um professor pra apoio agora está precisando de dois.

2. P.: Por conta da carga horária que...

[...]

3. Cláudia: Mas aí, o nosso quadro era mais de noventa... Eu acho que era 95 a 98% de concursados. Só que quando, com o aumento do planejamento, que agora passou a ser treze horas de planejamento, aí, se viu a necessidade de fazer novos contratos. Mas já houve concurso, né? O concurso dia onze, agora, nesse último dia onze, já foi a prova né? E espera-se chamar esse povo o mais rápido possível, esses professores já pra o município voltar a normalidade, né? Porque saiu fora do normal com esse aumento do planejamento. Houve acréscimo em toda instituição. Toda instituição precisou de mais um professor e algumas de mais dois. E aí, como o município não tinha...

4. Lúcia: E, também, o problema que vão aumentando mais centros de educação infantil. Aí, vai, porque a minha coordenadora e uma professora já foram pra outra creche [...]

Dos fatores avaliados pelo ITRA, dois apresentaram avaliação “crítico”: organização do trabalho ($m = 2,61$) e condições de trabalho ($m = 2,38$). Há, por conseguinte, uma percepção positiva das relações socioprofissionais e, de maneira geral, não são divisados danos decorrentes do trabalho docente. É válido pontuar que apenas 3,30% das professoras alegaram ter se afastado de suas atividades por motivo de doença relacionada ao trabalho, considerando-se os 12 meses anteriores à aplicação do questionário. A tabela 4 sintetiza a avaliação dos fatores do Inventário:

Tabela 4 – Média e avaliação dos fatores do ITRA (n=91)

Fator	n	Média	Avaliação
Organização do trabalho	76	2,68	Avaliação mais moderada, crítico
Condições de trabalho	84	2,38	Avaliação mais moderada, crítico
Relações sócioprofissionais	79	1,74	Avaliação mais positiva, satisfatório
Danos físicos	81	1,89	Avaliação mais positiva, suportável
Danos psicológicos	83	0,92	Avaliação mais positiva, suportável
Danos sociais	84	0,85	Avaliação mais positiva, suportável

Fonte: Produzida pelo autor.

A avaliação dos itens do fator organização do trabalho revelou que as respondentes consideram como realista e factível a expectativa das chefias em relação aos resultados decorrentes de sua ocupação profissional. Apesar disto, indicaram haver uma fiscalização intensa de seu desempenho e que, moderadamente, há cobranças por resultados. Também há o entendimento de que as tarefas não são repetitivas e que podem ser executadas sem interrupções. Percebe-se, ainda, uma efetiva participação no planejamento de suas atividades. De forma moderada, contudo, avalia-se que há rigidez nas normas a serem seguidas para a execução das

tarefas, que há pressão para o seu cumprimento e que não há pessoal suficiente para sua execução. O ritmo de trabalho, também de maneira moderada, é visto como excessivo e, de forma análoga, o tempo para pausas de descanso é avaliado como exíguo.

Tabela 5 – Análise descritiva dos itens do fator “organização do trabalho”

Organização do trabalho			
Item	m	dp	Avaliação
O ritmo de trabalho é excessivo.	3,16	1,10	Avaliação mais moderada, crítico
As tarefas são cumpridas sob pressão e prazos	2,77	1,17	Avaliação mais moderada, crítico
Existe forte cobrança por resultados.	3,46	1,30	Avaliação mais moderada, crítico
As normas para execução das tarefas são rígidas	2,77	1,29	Avaliação mais moderada, crítico
Existe fiscalização do desempenho	3,73	1,30	Avaliação mais negativa, grave
O número de pessoas é insuficiente para realizar as tarefas	3,05	1,42	Avaliação mais moderada, crítico
Os resultados esperados estão fora da realidade	2,03	1,05	Avaliação mais positiva, satisfatório
Existe divisão entre quem planeja e quem executa	1,47	0,95	Avaliação mais positiva, satisfatório
As tarefas são repetitivas	1,81	0,93	Avaliação mais positiva, satisfatório
Falta tempo para realizar pausas de descanso no trabalho.	2,93	1,45	Avaliação mais moderada, crítico
As tarefas executadas sofrem descontinuidade	2,08	0,97	Avaliação mais positiva, satisfatório

Fonte: Produzida pelo autor.

As respostas aos itens do fator condições de trabalho apontam que, moderadamente, diversos de seus elementos são percebidos como inadequados e/ou insuficientes: o mobiliário, as salas de aula, os materiais utilizados (permanentes ou de consumo).

Tabela 6 – Análise descritiva dos itens do fator “condições de trabalho”

Condições de trabalho			
Item	m	dp	Avaliação
As condições de trabalho são precárias	2,37	1,14	Avaliação mais moderada, crítico
O ambiente físico é desconfortável	2,53	1,51	Avaliação mais moderada, crítico
Existe muito barulho no ambiente de trabalho	2,07	1,17	Avaliação mais positiva, satisfatório
O mobiliário existente no local de trabalho é inadequado	2,43	1,55	Avaliação mais moderada, crítico
Os instrumentos de trabalho são insuficientes para realizar as tarefas	2,89	1,25	Avaliação mais moderada, crítico
O posto/estação de trabalho é inadequado para realização das tarefas	2,32	1,22	Avaliação mais moderada, crítico
Os equipamentos necessários para a realização das tarefas são precários	2,37	1,16	Avaliação mais moderada, crítico
O espaço físico para realizar o trabalho é inadequado	2,34	1,41	Avaliação mais moderada, crítico
As condições de trabalho oferecem risco à segurança das pessoas	1,64	1,10	Avaliação mais positiva, satisfatório
O material de consumo é insuficiente	2,88	1,34	Avaliação mais moderada, crítico

Fonte: Produzida pelo autor.

Adiante, os fatores do ITRA que obtiveram avaliação “crítico” (organização do trabalho e condições de trabalho) serão discutidos de forma integrada aos dados qualitativos. As avaliações pertinentes aos itens dos demais fatores podem ser observadas no apêndice C.

5.3.2 Organização do trabalho: entre elementos promotores de saúde e de intensificação laboral, estratégias para evitar o adoecimento e para viabilizar o poder de agir

Considerando-se os itens propostos pelo ITRA, pode-se segmentar a discussão sobre a organização do trabalho em três eixos. Em um deles, pode-se perceber o modo como as chefias acompanham e avaliam a atuação das docentes. Em outro, tem-se a cadência implicada com a execução das tarefas, o que se vincula ao pessoal disponível para realizá-las. E, por fim, a relação que os sujeitos estabelecem com as tarefas que lhes são impostas e o modo como a execução das atividades é percebida.

5.3.2.1 O acompanhamento e a avaliação

No tocante ao acompanhamento e à avaliação das atividades pelas chefias, as gestoras da Secretaria de Educação foram questionadas sobre como era realizado o monitoramento das atividades empreendidas nos CEI's. Foi informado que cada escola era visitada mensalmente e os elementos averiguados se relacionavam aos conteúdos apresentados às docentes em encontros mensais de capacitação. Esperava-se analisar como as orientações dadas nessas reuniões eram praticadas pelas professoras. Além das visitas mensais, foi destacada a supervisão cotidiana feita pelas coordenadoras de cada Centro. Um exemplo dado dizia respeito às discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009):

1. Cláudia: A lei em si, na revisão, traz vários artigos. Tanto da parte administrativa, que se refere à educação infantil na parte administrativa, na parte que é relacionada à matrícula e tudo, e tem a parte pedagógica, que é o artigo nono. E, aí, dentro do artigo nono, ele traz doze incisos. E, aí, a gente, nós, na nossa formação, só focamos essa parte do artigo nono, porque está voltado para a parte pedagógica, né? A parte que fala sobre a elaboração das aulas, elaboração de atividades, como procurar contemplar as atividades que eles trazem como experiências. Experiências que geram aprendizagens, né? E aí, nós trabalhamos o ano passado em várias formações. Não foi só uma única pra depois a gente ver no acompanhamento, ver se realmente estava acontecendo, né? Nós passamos por três ou quatro formações. Não foi, Roberta?
2. Roberta: Quatro formações.
3. Cláudia: Quatro formações que discutiam, que traziam textos... Traziam alguns teóricos, traziam as próprias diretrizes. Eles receberam... A SEDUC [Secretaria Estadual de Educação] enviou para os municípios, né? O documento mesmo foi lançado esse ano, no mês passado, em fevereiro. Mas eles já receberam esse material desde o ano passado. E houve estudo na formação que a gente organiza. Nós fizemos um momento de estudo com esse material pra, esse ano, nas visitas, a gente já começar a observar se realmente eles estão colocando em prática o que foi estudado durante o ano passado.

Em momento posterior da mesma entrevista, houve questionamentos sobre as dificuldades enfrentadas para a realização desse acompanhamento. Também se inquiriu sobre como a supervisão era recebida pelas docentes, bem como por coordenadoras e diretoras:

1. P.: E como é que os professores e as próprias instituições veem esse acompanhamento? Eles se sentem avaliados? Eles ficam reticentes, ou eles recebem numa boa?

Roberta: Vai depender muito de cada professor, Pablo. Alguns dizem, brincam com a gente: “ah, chegou a fiscalização, né?”. Então tem muito isso. Mas eu já acho que houve mudanças.

2. Cláudia: Houve mudança. Na formação desse ano, eles pediram a presença da gente. Eles queriam que a gente fosse no dia do planejamento deles. Eles têm um planejamento na instituição de quatro horas... Que a gente pudesse sentar com eles. É, tipo, um exemplo: esse ano eu estou com os professores do infantil IV. Eles queriam que eu que fosse pra o acompanhamento da instituição, pra sentar com eles, que a Roberta fosse com o professor dela de três anos e a Jéssica fosse com a professora de cinco. Só que, na prática mesmo, a gente não tem como fazer assim, porque nós só somos três pra dar conta de vinte e sete instituições.

3. P.: Então, eles queriam uma atenção mais individualizada, mas não dá.

Cláudia: Isso!

[...]

4. P.: E os que não gostam? Como é que é a relação? [...] [esses] que dizem assim: “ah, lá vem a fiscalização”?

5. Roberta: Não, mas era uma visão muito do início, né?

6. P.: Como é que era?

7. Roberta: Porque, assim, na verdade, eles achavam que a gente ia lá pra observar os erros da sala, os erros do planejamento, os erros do fazer deles, né?

8. Cláudia: Pois é. Ou também, Roberta, tem muito aquela história de que o coordenador, às vezes, quer uma mudança, quer que o professor trabalhe de um jeito e acaba dizendo que: “Ah, as meninas da Secretaria... Ah, olha, eu fui pra uma reunião com a Roberta, com a Cláudia, com a Jéssica, elas disseram que tem que fazer 'assim, assim, assim'”. Porque é mais fácil você [Inaudível]

[...]

9. Cláudia: Isso. “Foram as meninas que disseram, né?”

[...]

10. Cláudia: Então o coordenador diz: “Olha, ajeita esse plano porque as meninas vêm pro acompanhamento, né?”. Ele não diz: “mude o plano ou, então, organize o plano porque é funcional, porque o plano vai lhe ajudar...”. A gente diz assim, né: “vamos lá”. Mas, 90%, elas falam por si. Algumas que usam o nome da gente pra...

11. P.: Pra fazer medo.

12. Cláudia: Isso, pra dizer assim: “oh, trabalhe”.

[...]

13. Roberta: Porque a gente vai. Sempre a gente acaba encontrando... Por exemplo... Eu vou dar um exemplo que choca muito a gente. A gente com relação às atividades escritas das crianças, né? Tem umas atividades escritas que são feias, não têm estética, não têm funcionalidade, né? E acaba que a gente vê porque a xerox é aqui, né? Então, acaba que, algumas vezes, a gente flagra algumas atividades tradicionais. Quer dizer, o oposto ao que a gente orienta e tal. Mas tem professores que continuam meio que... Aí, quando essa parte é minha, mais pesada, porque sou eu que estou com os gestores, né? Aí, eu vou colocar pra eles: “os coordenadores não estão acompanhado as atividades direitinho que a gente está percebendo”. Então, elas chegam lá na instituição dizendo: “olha, a Secretaria tá reclamando que vocês estão fazendo as atividades mal feitas, as atividades sem funcionalidade”. Quer dizer, eles não dizem assim: “cadê a atividade?”, né? A atividade sempre não tem objetivo, não, mas aí joga... Então, é mais ou menos por aí. Eu

acho que nós temos boa aceitação, porque eles veem na equipe uma pessoa que possa contribuir, não atrapalhar o fazer deles.

O discurso das gestoras da Secretaria de Educação mostra que elas não percebem sua atuação como rígida. Ao contrário, entendem que, após um período de adaptação no qual havia desconfianças e um temor de fiscalização, sua presença passou a ser solicitada (fala 2). Apesar disto, reconhecem que diretoras e coordenadoras as mencionam quando querem pressionar as professoras (fala 10). Na fala 13, é explicitado que, quando há alguma observação ou cobrança a ser feita às docentes, estas não são realizadas diretamente pelas gestoras, mas repassada através da cadeia hierárquica. Como visto acima, os resultados do ITRA indicaram que as respondentes perceberam a fiscalização como frequente e a cobrança por resultados teve avaliação “crítico”. É preciso verificar se essa intensidade da fiscalização é vista como positiva ou danosa para as trabalhadoras e de que modo a cobrança é efetivada e sentida. No encontro em que um grupo de professoras debateu as questões do Inventário, surgiram considerações importantes:

1. Professora 3: Cobrança pra entregar na data certa.
2. Professora 1: Data certa, ali...
3. P.: Entregar o que? O...
4. Professora 3: Alguma atividade...
5. Professora 1: Atividade... As atividades. Quando a gente volta do planejamento, a gente tem que mostrar o caderno e as atividades, viu, pra conferir se a gente, né?
6. Professora 3: Cumpriu o planejamento.
7. Professora 1: Cumpriu o planejamento, né? Aí, aquilo dali...
8. P.: Mostrar pra quem?
9. Professora 1: Coordenadora. Às vezes, a diretora pede.
10. Professora 3: Às vezes, a diretora pede.
11. Professora 1: Às vezes, elas vão fazer visitas, as coordenadoras da Educação Infantil [da Secretaria de Educação], aí elas olham.
[...]
12. P.: Eu vou pular um item, porque eu acho que a gente já está chegando nesse próximo item, no terceiro item: “Existe forte cobrança por resultados”. Vocês estavam falando de como é a fiscalização do trabalho de vocês, dos resultados. Como é que é isso, essa cobrança por resultados, assim? É em relação ao que foi planejado, o que foi executado, é isso?
13. Professora 1: Executado, a aprendizagem das crianças, principalmente os de cinco... Todos, né? Lógico, né?
14. Professora 2: É... Eu não estou defendendo nem A e nem B, nem estou defendendo o município, mas eu acho que não está errado.
15. P.: Sei.
16. Professora 2: Porque tem aquela velha história: por causa de um, todos pagam.
17. Professora 1: Todos pagam.

18. Professora 2: Se tem um professor dos que não faz seu planejamento quando é domiciliar, que na segunda-feira, na terça, na quarta não leva, aí realmente fica chato.
19. Professora 1: Porque já tem aquele dia, né?
20. Professora 2: E sem contar que o município só está onde está em educação por conta da cobrança. Porque, como eu moro em outro município, eu vejo o exemplo de lá. Que a coisa não anda. Então, aqui, a coisa está andando, você está vendo resultados, você está vendo o progresso que está Horizonte. Onde, Pacajus, que é bem aí, que Pacajus era a mãe de Horizonte...
21. Professora 1: E até Fortaleza, você observando, os resultados daqui são bem melhores.
[...]
22. Professora 3: As crianças daqui da Educação Infantil, eu vejo, como eu tô aqui como nova, eu vejo, eu vejo o resultado, a gente... Dá pra ver resultados. A minha turma de cinco anos, eu trabalho normal, mas eu vejo resultado com eles.
23. P.: Quais são os resultados que vocês veem? Quais os avanços que elas têm que vocês notam? Qual seria o resultado do trabalho de vocês?
24. Professora 3: Acho que o aprendizado, né? Aprendizado, conhecimento, chamar os pais também... Dependendo da coordenação, não sei, mas a coordenação também tendo... Minha coordenadora, graças a Deus, ela caminha junto. Chamar os pais, a dificuldade da criança, pedir que eles orientem também, trabalhem com as crianças em casa algum material... Também, agora, a gente tem umas cartilhas, né, do alfabeto, né, que veio no livro. Então, a gente está pedindo aos pais que trabalhem com eles, incentivem...
25. P.: Anham.
26. Professora 3: E eles estão tendo progresso, eles ficam assim, empolgados em trabalhar com a cartilha, chegar na sala, dizer que conseguiu formar uma palavra.
27. Professora 1: Que estão lendo, né?
28. Professora 3: Já estão lendo...
29. Professora 1: O aprendizado deles é que é... Pros pais: “meu filho já está lendo, com quatro, cinco anos”. Eu tenho aluno com quatro anos que já lê frases.
30. P.: Humrum.
31. Professora 1: Então, isso daí é um grande avanço, né?
32. P.: Então, o resultado do trabalho de vocês é o bom aprendizado das crianças?
33. Professora 1: É o bom aprendizado.
34. P.: Vocês acham que essa cobrança que existe aqui no município colabora pra isso acontecer.
35. Professora 2: Com certeza!
36. Professora 1: Com certeza, é...
37. Professora 2: Com certeza porque se não houvesse essa cobrança...
38. Professora 1: Ficasse livre...
39. Professora 2: Livre entre aspas.
40. Professora 1: Entre aspas, né?
41. Professora 2: Você acha que a gente iria ter esse compromisso de fazer, de querer fazer, de querer fazer acontecer? Sem contar que tem um incentivo.
42. P.: Qual é o incentivo?
43. Professora 2: A escola que consegue um resultado, no final do ano, tem lá o seu saláriozinho aí...
44. Professora 1: Tem o décimo quarto salário.

Entre as falas 1 e 11, as docentes explicitam como a fiscalização é efetivada. Os cadernos e as atividades realizadas pelos alunos são apresentados aos gestores locais e, eventualmente, às coordenadoras da Secretaria de Educação, que conferem se as atividades planejadas pelas professoras foram executadas pelos discentes. Na fala 13, é ressaltada a cobrança em relação à aprendizagem das crianças de 5 anos. Tal acento se dá porque o infantil V antecede o primeiro ano do ensino fundamental e, como mencionado previamente, espera-se que a educação infantil cumpra o papel de preparar as crianças para a alfabetização.

No diálogo que transcorre entre os enunciados 14 e 33, há a admissão de que a cobrança é pertinente. Três motivos são elencados. No primeiro, no qual se ressalta a exigência em relação à apresentação dos planejamentos das atividades, há o reconhecimento de que o tempo fora de sala, disponibilizado para o cumprimento desta e de outras tarefas, não pode ser desvirtuado. Em seguida, no tocante à segunda causa para a cobrança, ressalta-se que os bons resultados de Horizonte no campo educacional têm relação com a fiscalização do desempenho e as exigências feitas às docentes, conforme se vê entre as falas 37 e 41. Por fim, destaca-se o incremento no aprendizado das crianças, donde o reconhecimento dos pais mostra-se como um importante elemento de avaliação positiva do trabalho. Nas falas 43 e 44, é ainda indicada a existência de um incentivo financeiro aos professores de escolas que têm boas avaliações. Na continuação dessa sequência de falas, há um detalhamento sobre como a fiscalização é empreendida:

1. P.: Essa cobrança, vocês acham que em algum momento ela se torna muito acintosa, assim, muito acentuada e que chega a ser uma coisa constrangedora, uma coisa que tem muita pressão, ou vocês acham que é bem-feita a cobrança?
2. Professora 2: Porque é assim: a Secretaria cobra do diretor, o diretor cobra do coordenador.
3. Professora 1: Vai passando...
4. Professora 2: E o coordenador cobra da gente.
5. Professora 1: Tem uma hora que sufoca, né?
6. Professora 2: Quando chega na gente, eu acho que já está mais light, porque vem de cima pra baixo, né?
- [...]
7. P.: [...] Essa fiscalização do desempenho, a gente já conversou um pouco sobre ela, né? O negócio é que vocês estavam... Podiam até detalhar só um pouquinho mais como é essa fiscalização... Vocês estavam dizendo antes... A Secretaria cobra do diretor, o diretor cobra o coordenador e o coordenador cobra vocês. Mas, no cotidiano de vocês, como é que essa fiscalização acontece?
8. Professora 1: Pelo coordenador.

9. Professora 2: Coordenador.

10. Professora 1: Ele fiscaliza cadernos, livros, nossos diários...

11. Professora 2: Tem o dia de visita. Tem o dia de visita da sala que ele vai lá e nos observa como a gente dá aula. Eu pego muito a minha coordenadora pra me ajudar.

12. Professora 1: Assim, tem gente que não gosta, mas eu já gosto, porque naquele momento ali, ela vai me ajudar, vai me auxiliar...

13. Professora 3: Eu, como sou de Fortaleza, eu chego mais tarde, né? Aí, sempre ela está na sala de aula, sempre aproveitando o momento pra fazer um diagnóstico, uma atividade de bingo, de letra com as crianças, então ela na questão de... Ela é bem livre. Acho que ela confia e sabe os professores que tem. Ela está na cobrança de fiscalização, mas eu aproveito muito pra me ajudar também.

14. Professora 1: Também, me auxiliar...

15. P.: Então, por exemplo, uma forma fiscalização é ela entrar em sala e acompanhar vocês numa aula. Outra forma é o que? Fiscalizar os planejamentos, né?

16. Professora 3: Planejamentos, diários, cadernos de planejamento...

17. Professora 1: Diário de bordo também, ela dá sempre uma olhada...

18. P.: E o que é que ela olha quando ela pega os cadernos? O quê que ela tá procurando ver?

19. Professora 1: Se a gente fez.

20. Professora 2: A minha coordenadora sempre coloca um incentivo, né, um “parabéns!” e tal. Às vezes, ela dá até sugestão. Porque, às vezes, passa despercebido, cega a gente. Uma atividade ali tão simples, mas às vezes a gente não consegue uma ação, uma dinâmica que vá chamar a atenção do aluno. E ela, quando pega aqui, ela vai e escreve sugestãozinha: “a próxima aula você faça assim que funciona”.

21. Entrevistador 2: E a atuação em sala é livre, assim, a atuação de vocês?

Professora 1: Não, porque minha coordenadora é tão espontânea que ela é normal, como se fosse uma coisa normal mesmo...

Entre as falas 1 e 6, confirma-se aquilo explicitado anteriormente pelas gestoras: eventuais reclamações ou exigências são feitas através da cadeia hierárquica. Na avaliação das docentes, a pressão que poderia advir da cobrança se dilui à medida que esta desce pela hierarquia (“Quando chega na gente, eu acho que já está mais *light* [leve], porque vem de cima pra baixo”). Entre as falas 10 e 20, são detalhados os modos como a fiscalização é efetivada pelos coordenadores de cada CEI. Há uma apreciação dos registros feitos pelas docentes e das atividades realizadas pelos alunos. Fazem-se a simples conferência da realização dos registros, críticas às atividades propostas ou ao modo como os relatos foram feitos e, também, sugestões e indicações de formas de proceder.

Além destes, outro modo de fiscalizar o desempenho é apresentado: as coordenadoras adentram às salas e acompanham as aulas ministradas. Em tais situações, conforme se vê nas falas 12, 13 e 14, as gestoras locais, eventualmente, deixam de ser meras observadoras e colaboram com o desenvolvimento das atividades. Para as professoras do grupo entrevistado, tal presença, apesar de ter um cunho avaliativo, não é vista como nociva

(“Ela é bem livre. Acho que ela confia e sabe os professores que tem. Ela está na cobrança de fiscalização, mas eu aproveito muito pra me ajudar também...”). Onde estaria o elemento negativo dessas cobranças por resultados e no processo de fiscalização do desempenho? A sequência a seguir ajuda a responder a esse questionamento.

1. Professora 2: Mas, em algumas escolas, já escutei relatos de algumas colegas que não gostam de quando a coordenadora vai pra sala observar.
2. Professora 1: Que é o pior dia.
3. Professora 2: Que é o pior dia.
4. P.: Porque é o pior dia?
5. Professora 1: Porque tem umas [coordenadoras] que colocam defeito em tudo que veem, que ouvem, aí elas [as professoras] não gostam.
6. P. : Porque a de vocês, ela pode até criticar mas ajuda a construir uma...
7. Professora 1: Isso, ajuda a construir.
8. Professora 3: Ajuda a construir.

A partir do diálogo transcrito acima, pode-se inferir que o aspecto negativo da fiscalização está na postura de coordenadores que realizam críticas e não são propositivos. Excepcionalmente essa situação, de modo geral, vê-se que, apesar de a fiscalização ser frequente e a cobrança por resultados ser percebida como intensa e severa, os trabalhadores não a consideram, por si, danosa. Ao contrário, valoram positivamente essas atitudes da gestão, pois reconhecem que elas repercutem para o aprendizado dos alunos e, de maneira global, para os bons resultados educacionais obtidos pelo município de Horizonte.

5.3.2.2 *A cadência das atividades*

Considerem-se, agora, os resultados do ITRA relativos à cadência das atividades. O ritmo intenso de trabalho foi expresso no discurso de várias docentes. Uma metáfora futebolística utilizada por uma professora sintetiza essa percepção. Na ocasião, durante o encontro que iniciou a realização das autoconfrontações cruzadas, discutiam-se estratégias para o posicionamento das mesas em sala de aula e o modo como isto poderia interferir na atuação docente:

1. Lurdes: Mas nós somos como jogadores. A gente caminha os noventa minutos no campo, correndo atrás de um, atrás de outro: “vamos fazer isso aqui”. Tem criança que, às vezes, não quer fazer atividade. Por um motivo ou por outro, não acordou bem. A gente tem que trabalhar tudo isso.
2. Renata: Principalmente as crianças de três anos.

Há implícito na conversação acima algo que é formulado claramente em outros diálogos, a saber, é da natureza da atividade docente na educação infantil uma atuação intensiva do professor. As crianças pequenas exigem cuidados constantes, o que é ressaltado quando se acentua tal condição, em relação aos alunos de 3 anos, pois, quanto menor a idade, maior seria a necessidade de atenção. No diálogo apresentado a seguir, ocorrido no grupo que debateu as questões do ITRA, ao serem questionadas sobre o ritmo de trabalho, as professoras mencionaram o cotidiano de um CEI que funciona em tempo integral:

1. Professora 2: Bem, eu, particularmente, trabalho numa escola em tempo integral.
2. P. : Certo.
3. Professora 2: O município disponibiliza... Então nós... O ritmo é puxado, certo? Porque, em escola em tempo integral, você só falta não respirar.
4. P.: É, né? Por quê que é isso?
5. Professora 2: Porque, além de a gente ter que trabalhar nos projetos pela manhã, o horário do almoço é direto com a criança. E ainda tem o projeto da escola tempo integral à tarde. Essa nossa metodologia da escola, né? Aí, a gente tem que fazer a arte, tem que fazer a dança, a música, tudo isso aí que é a proposta da escola em tempo integral.
6. P. : Então, a criança entra de manhã e só sai do final da tarde.
7. Professora 3: Só sai no final da tarde.
8. Professora 2: Às quatro horas.
9. P. : Aí, por exemplo, teve criança lá, vocês têm que cuidar, é isso? Inclusive na hora do almoço?
10. Professora 2: É o banho, é o almoço, é a escovação...
11. P. : E são quantos?
12. Professora 2: E tem o descanso...
- 13 P. : Oi?
14. Professora 2: E tem o descanso também. O horário do descanso que é com eles. Tem os colchonetezinhos: todo mundo deitadinho.
15. P.: E a senhora descansa também ou...
16. Professora 2: Aí, é complicado.
17. Professora 3: Aí, é complicado
18. P.: Porque é complicado?
19. Professora 2: Não, eu consigo descansar com os meus alunos.
20. P.: Anham.
21. Professora 2: Uma turma que a gente tem de 31 meninos... Eu consigo que os meus durmam.
22. P.: Anham.
23. Professora 2: Mas as outras colegas não conseguem.
24. P.: Porque, aí, tem que ficar pastorando?
25. Professora 2: Aí, fica aquela coisa: o barulho da outra sala, tal, que incomoda. Aí, chega a incomodar, mas eu consigo que os meus alunos durmam.
26. Professora 1: No meu caso, eu já trabalhei em escola integral, né? Dei graças a Deus

quando eu saí.

27. P.: Anham.

Professora 1: Porque eu não aguentava mais. Passei dois anos e eu não suportava mais, porque era muito puxado. A gente não descansava e eu, que moro em Fortaleza, aí que era puxado mesmo, porque a hora do almoço a gente pega pra descansar, né?

28. P.: Sei.

29. Professora 1: E a gente não descansava. Eu emagreci bastante. Fiquei só a finura... Aí, comendo com menino, menino brigava, puxava, aquela confusão. Dei graças a Deus que a escola fechou. A sede fechou, aí, graças a Deus, eu fui pra uma escola de tempo normal, né, e lá é puxado. A Educação Infantil... é muito puxado porque criança, né, eles não param, tem que ter novidade direto.

30. Professora 2: A pilha é bem novinha.

31. Professora 1: É uma sala que tem 22 alunos, o infantil IV, e, à tarde, Infantil V, 26 alunos.

32. P.: Anham.

33. Professora 1: E frequentes, só falta um... Então, é muito puxado. E fora que a gente não tem o recreio.

34. P.: Sei.

35. Professora 1: Não é como os outros professores que têm o recreio. A gente fica ali direto. Olhar menino na hora do recreio, lanche, tudo. Então, aquilo ali vai sufocando. A gente cansa.

36. P.: Então, só pra entender: o ritmo é excessivo porque os meninos precisam de cuidado o tempo todo.

37. Professora 1: O tempo todo.

38. P.: Não pode descuidar deles hora nenhuma.

39. Professora 1: Não podemos.

40. P.: E a senhora que está no tempo integral é o tempo todo...

41. Professora 1: Ela aí é em dobro, o triplo...

42. Professora 2: Mas eu gosto do pessoal do tempo integral. Quando eu voltei da minha licença maternidade eu briguei, briguei na Secretaria porque eu queria voltar pra escola em que eu estava.

43. Professora 1: Eu, já foi o contrário. Eu queria sair muito, a diretora não deixava. Aí, quando a escola fechou, meu Deus! Ô, coisa maravilhosa.

44. P.: Anham.

45. Professora 1: Aí, eu fui pra escola normal.

46. Professora 2: Eu já briguei, eu tive que...

Logo na fala 3, há uma expressão que merece a ser destacada: “Porque, em escola em tempo integral, você só falta não respirar”. A hipérbole utilizada, denotando que a sequência de atividades é tão intensa que não restaria tempo para o mínimo necessário para se manter vivo, respirar, expressa o modo como a docente percebe o ritmo de trabalho. Como dito acima, a atuação em educação infantil, por sua natureza, é intensiva, o que é ratificado pela discurso de uma das professoras: “Na Educação Infantil, é muito puxado, porque criança, né, eles não param, tem que ter novidade direto”.

Somado a isto, ao longo do diálogo, podem ser vistos fatores que ampliam essa intensidade, quais sejam, 1) o grande número de alunos por sala e 2) os horários que, usualmente, proporcionariam pausas para os docentes (recreio, almoço e intervalo entre turnos) serem ocupados por atividades. As afirmações de uma das professoras sintetizam esses dois fatores: “E uma sala que tem 22 alunos, o infantil IV, e, à tarde, Infantil V, 26 alunos [...] E frequentes, só falta um... Então, é muito puxado. E fora que a gente não têm o recreio [...] Não é como os outros professores que tem o recreio. A gente fica ali direto” (falas 31, 33 e 35). Neste momento, serão tematizadas questões relacionadas ao segundo fator. Considerações sobre a quantidade de estudantes e, ainda, sobre o número de profissionais disponíveis para o cumprimento das tarefas serão apresentadas no tópico “Domínio de sala”, que se fará presente em momento posterior deste texto.

Em linhas gerais, considerando-se os dois fatores citados acima, que gerariam um ritmo de trabalho acima do habitual, percebe-se um processo de intensificação do trabalho. Para Dal Rosso (2006, p. 33) “a categoria de intensidade refere-se ao esforço gasto pelos indivíduos no processo de trabalho. A intensidade tem a ver com o investimento das energias das pessoas com o trabalho. Refere-se ao desgaste da pessoa com o trabalho”. Neste sentido, a intensificação corresponde às estratégias para o aumento dos resultados do trabalhador (em termos qualitativos ou quantitativos) sem que haja, por exemplo, mudanças tecnológicas ou na jornada de trabalho.

O estudo de Assunção e Oliveira (2009) discute a relação entre o adoecimento de professores e o processo de intensificação do trabalho escolar. Para estas autoras, tal processo se expressa, dentre outros fatores, pela expansão da carga horária e do número de alunos, o que se mostra convergente com as observações feitas pela professora citada acima. Também foram enunciadas a ampliação das atribuições dos docentes (incluindo atividades relacionadas à interface comunidade-escola) e a redução do corpo de trabalhadores de apoio como vinculadas à intensificação do trabalho. Todas estas mudanças ocorrem sem a necessária contrapartida de melhores condições para o exercício das atividades.

A repercussão dessas condições para a saúde dos educadores se reflete, por exemplo, em problemas vocais, resultantes da solicitação exacerbada da voz. Tal uso excessivo, ainda segundo Assunção e Oliveira (2009), é uma estratégia para lidar com as múltiplas solicitações impostas a esses profissionais. A insatisfação com o trabalho e o fato de ter que lidar com condições não ideais para exercê-lo são outros fatores desencadeadores de adoecimento;

especialmente, de sofrimento psíquico. Nesse sentido, é destacado que as licenças por motivo de saúde decorrentes de distúrbios mentais são mais recorrentes do que outros tipos de adoecimento no caso dos professores.

Na investigação previamente citada de Pinto, Duarte e Vieira (2012) sobre trabalho docente e educação infantil, dentre os vários resultados obtidos, mostrou-se que as atividades atribuídas aos professores, por meio da prescrição oficial, abrangem o papel didático e de cuidado para com as crianças em sala de aula, bem como obrigações referentes à gestão escolar, à formação em serviço, ao planejamento de atividades etc. Constatou-se, então, um processo de intensificação do trabalho, pois os dados revelaram que um grande percentual de profissionais ampliavam sua jornada nas escolas para finalizar as tarefas e outro grande contingente levava trabalho para casa – fato confirmado pelos depoimentos obtidos. Essa situação se reflete na presença de um cansaço físico extenuante, conforme relatado pelos entrevistados. A precarização do trabalho também é apontada como um fator negativo, em especial, no tocante à remuneração do cargo de educador infantil, que seria inferior àquela dos demais professores.

Vários dos achados das pesquisas supra-mencionadas puderam ser vistos no discurso das docentes de Horizonte. Considerando o diálogo transcrito acima, uma repercussão negativa da invasão das pausas por atividades a serem realizadas é expressa por uma das professoras quando ela afirma: “Olhar menino na hora do recreio, lanche, tudo. Então, aquilo ali vai sufocando, a gente cansa” (fala 35). A intensificação referida previamente é ratificada e tornaria o trabalho extenuante. A docente que fez esta afirmação reclamou, inclusive, que a falta de um horário adequado para o almoço teve repercussões negativas para si, tendo perdido peso por conta dessa situação, o que a fazia desejar ser lotada em uma escola de meio período.

Em momento posterior do encontro, como pode ser visto no diálogo abaixo, as docentes afirmaram, em uníssono, que sua remuneração não era justa. Considerou-se que o ordenado recebido não era condizente com o volume de atividades realizadas e com a carga horária trabalhada (fala 6), além de não conseguir suprir suas necessidades (fala 5).

1. P. : Vocês acham que é justa a remuneração?
2. Todas: Não!
3. P.: Foi unânime agora...
4. Professora 2: Semana passada passou no Jornal Nacional que a profissão mais mal paga é a de professor.

5. Professora 1: E outra coisa: a gente vai olhar o contexto e não sobra quase pra nada. Quinhentos e tanto de colégio pro meu filho, porque eu não quero que ele seja professor. Aí, boto no colégio pra incentivar, logo de criança, a ser outra coisa, menos professor. E meu esposo é policial. Então já pago colégio bom pra ele não ser nem professor nem policial.

[...]

6. Professora 1: Porque esse trabalho todo... Se fosse o que eu ganhasse cem horas [metade da carga horária atual], seria ótimo, mas...

Nos momentos finais do encontro com as professoras que travaram um debate mediado pelos itens do ITRA, o pesquisador inquiriu sobre problemas de saúde que as docentes entendiam ser decorrentes do trabalho. Cabe pontuar que, apesar do resultado geral dos fatores da EADRT terem sido positivos, quando se observa a distribuição de frequência dos respondentes, ou seja, quando se conta a quantidade de sujeitos em cada faixa de corte do crivo do questionário, é preciso considerar que as médias de parte da população indicaram avaliações “crítico”, “grave” e “negativa, presença de doenças ocupacionais”. Considerando-se a somatória daqueles que indicaram essas avaliações, têm-se 41,8% da população em relação aos danos físicos, 12% no que diz respeito aos danos sociais e 14,3 no que tocante aos danos psicológicos. É preciso admitir, portanto, que há indivíduos que percebem repercussões negativas do trabalho para sua saúde. As falas das docentes apresentadas a seguir indicaram a presença de danos e, em relação a alguns deles, foi feita uma correlação direta com a intensificação do trabalho:

1. P.: Vocês tem algum problema de saúde que vocês acham que é decorrente do trabalho?

2. Professora 2: Eu, é a voz.

3. Professora 1: A voz. A voz com o tempo vai [sumindo]... No final da tarde...

4. Professora 2: Eu ando todo tempo com uma garrafinha d'água.

5. Professora 1: E as costas, coluna...

6. P.: Vocês precisam pegar muito as crianças...

7. Professora 1: Refluxo...

8. Professora 3: Não é pegar as crianças, mas...

9. Professora 2: É pegar o material, caderno, a mesinha baixinha... A gente faz muito isso.

10. Professora 1: E o refluxo porque eu como e durmo. Aí descansa ali, acabei de comer e vou dormir.

11. Professora 3: Eu to falando aqui com vocês, mas eu desejo desde o começo estar deitada, dormindo.

12. P.: Falta de sono também?

13. Professora 1: É sono demais, às vezes sono de menos. E o estresse. Tem hora que você quer desaparecer do mundo. “Não vem ninguém!”. Se eu pudesse eu me trancava.

14. P.: Então reflete em casa, né?
15. Professora 1: Reflete. Meu esposo que diz: “Hoje você chegou atacada, hein?”
16. Professora 2: O meu decretou se no segundo semestre eu chegasse com um papel, mais papel em casa, ele me botava pra fora de casa com papel e tudo.
17. Professora 3: Eu como sou da comunidade católica quase todo dia eu vou direto. Aí terça e quinta eu faço curso de Artes Plásticas, de desenho. Às vezes eu nem quero ir porque eu to cansada. Mas quando eu chego lá, começa aquele trabalho psicológico e vou. Porque realmente se eu fosse direto pra casa eu ia chegar igual as meninas. Como eu vou aí rezo, faço outra coisa, chego em casa já diferente, mas o cansaço físico é...
18. Professora 1: A gente tem que ter cuidado na nossa profissão. É muito estressante e a gente não tem acompanhamento, né? Um psicólogo, né. A gente precisaria de um psicólogo, às vezes dá uma coisa aqui na cabeça...
19. P.: Você disse que às vezes chega em casa e está...
20. Professora 1: Estressada. Tem dias que eu chego tão estressada que nem eu me agüento.
21. P.: Mas aí você acaba descontando na família sem querer?
22. Professora 1: Às vezes sim, eu não vou mentir, às vezes sim. Às vezes só no meu filho que eu já me resguardo né. Às vezes eu: “Ah, não quero fazer isso não, já to cheia de trabalhar.” Eu tenho um filho de quatro anos.
23. Professora 2: Porque além de... Tem em casa também. Faz quatro meses que eu to sem ninguém, eu to só [sem empregada doméstica].
24. P.: A dupla jornada né?
25. Professora 1: A dupla jornada.
26. Professora 2: Aí, tenho que dar atenção à minha filha que tem dois anos. Aí o quê que acontece: depois que ela dorme, dez horas, porque ela ta botando boneco pra dormir porque ela não quer dormir cedo porque ela quer me aproveitar o máximo porque ela não me vê pela manhã, eu saio seis horas. Então ela só me vê à noite. Então ela ta indo dormir dez horas, onze horas, onze e meia. E quando ela dorme eu vou fazer as coisas de onde? Da escola.
27. Professora 1: Da escola e cuidar da casa às vezes.

Na conversação apresentada acima, são indicados danos físicos, como problemas vocais (fala 3), dores nas costas (falas 5, 8 e 9), distúrbios digestivos (falas 7 e 10), alterações no sono (falas 11, 13, e 30); danos sociais, dentre os quais o desejo de ficar sozinho (fala 13), dificuldades nas relações familiares (falas 15 e 22); e danos psicológicos, expressos em queixas inespecíficas indicadas por frases como “... às vezes dá uma coisa aqui na cabeça...” (fala 18) e “Tem dias que eu chego tão estressada que nem eu me agüento” (fala 20), além da indicação de estratégias utilizadas para superá-los, descritas na fala 17 (participação em um grupo religioso e realização de atividades artísticas). Nas falas 16, 26 e 27, percebe-se uma associação entre as queixas apresentadas e o processo de intensificação do trabalho, pois são relatadas situações em que atividades oriundas da escola invadiram o tempo que deveria ser dedicado ao descanso no ambiente domiciliar.

Apesar dos elementos descritos acima como promotores de intensificação, é necessário considerar que há atenuantes dessa condição que são oriundos da própria organização do trabalho, bem como de estratégias desenvolvidas pelas docentes que tentam mitigá-la. Em dado momento do debate sobre a atuação em CEI's de tempo integral, ainda no encontro em que se discutiu o ITRA, o pesquisador pergunta a uma participante, que realiza suas funções em uma escola que recebe os alunos somente por um turno, como ela avaliava o ritmo de trabalho.

1. P.: E a experiência da senhora? O ritmo também é excessivo ou no seu é mais tranquilo?

2. Professora 3: Não, é o mesmo. Apesar de não ser tempo integral, mas é o mesmo. A questão do dia a dia, né? Termina uma atividade, passa pra outra... E fora que vem os extras, no caso de uma festa, de uma atividade... Agora, as festas juninas...

3. P.: Anham.

4. Professora 3: Você tem que dar conteúdo, ensaiar com criança, que é exigido, né? Você tem que fazer, né, então, assim, é cansativo e pra gente que trabalha, que mora em Fortaleza como eu. O horário do almoço, que é pra gente repousar (eu não fico o tempo integral), mas, às vezes, pra poder concluir alguma atividade que está faltando fazer...

5. Professora 2: Alguma atividade, algum material...

Professora 3: Apesar que a gente tem o dia de planejamento, mas, às vezes, o dia de planejamento também às vezes...

6. Professora 2: A escola em tempo integral, hoje, que foi feito um acordo junto à Secretaria, que é lei, nós ganhamos uma gratificação...

7. P.: Sei.

8. Professora 2: [...] Por hora... Porque a gente constava as horas extras que a gente trabalhava, que ninguém tinha horário, as duas horas de almoço que era pra ter. Então que que acontece: quem trabalha em escola de tempo integral tem uma gratificação de uma hora. E a outra hora, né, tudo, é feito um revezamento. Vai diretora, vai coordenadora, vai bibliotecária, vai ajudante administrativo, ficar uma hora com os meninos enquanto a gente vai lá pra sala dos professores pro descanso. Mas isso foi uma conquista que foi agora de...

9. Professora 1: Recentemente.

10. Professora 3: Abril pra cá.

11. Professora 1: Porque na minha época não foi...

12. Professora 3: Não, foi esse ano já, de abril pra cá.

13. Professora 1: Porque o salário era igual na minha época.

14. Professora 2: A gente tem uma gratificação. Não é essas coisas, mas a gente já fazia sem ganhar, aí melhorou um pouquinho.

15. P.: Melhorou um pouquinho, né?

16. Professora 2: É.

17P.: Mas o ritmo continua puxado?

Professora 2: Continua.

Professora 1: Continua.

Os aspectos até então mencionados como implicados com ritmo intenso de trabalho são confirmados. No CEI de meio período, mesmo não havendo alunos para acompanhar, o intervalo entre turnos pode vir a ser preenchido por atividades (“O horário do almoço, que é pra gente repousar, eu não fico o tempo integral, mas, às vezes, pra poder concluir alguma atividade que está faltando fazer...”).

Entretanto, dois atenuantes para o ritmo exacerbado são apresentados: a gratificação para os professores de escolas de tempo integral, como uma forma de compensação pelo horário de almoço invadido pelo cuidado com as crianças, e o tempo fora de sala de aula reservado para o planejamento de atividades. Neste último caso, todas as docentes são beneficiadas. Como mencionado previamente, três turnos semanais, sendo um deles na própria escola e os outros dois domiciliares, podem ser dedicados a preparação de conteúdos, correção de tarefas e outras ações pertinentes à atuação docente. Esta última medida reduziria a necessidade de realizar tarefas no ambiente doméstico. Durante o momento de confrontação da instrução ao sócia, uma fala da professora Renata ratifica a importância do tempo de planejamento. A docente considera imprescindível para a realização das atividades organizar previamente todos os materiais que serão utilizados, o que é lhe é garantido pelos momentos disponíveis fora de sala de aula:

1. Renata: Não. O quê que eu faço... Ou se for papel crepom... Hoje eles tão fazendo uma atividade assim de recorte-colagem. Tá lá as duas, né? O que é que eu faço? Deixo tudo “pré”. Pego um papel crepom. Já deixo tudo cortado. Fica só aquela tira. Eu dou uma tira pra cada. Tudo você tem que deixar feito, porque, se você não deixar, não tem como. Você acha que eles vão esperar que eu vá cortar pedacinho de papel e entregar pra cada um? Não. Você tem que fazer tudo antes. Por isso que, graças ao meu bom Deus, a gente tem esse dia do planejamento. Muita gente não acha certo esse dia do planejamento. Eu... Eu, particularmente... Eu tiro realmente pra planejar, então, isso me ajuda muito. Hoje de manhã, quando eu vinha, a minha mãe, às vezes, diz assim: “olha, parece uma lixeira quando vai pro trabalho”. Porque eu venho com um sacão grande com as coisas da semana. Já venho com coisa recortada. Já venho com atividade já tirada. Já venho com coisas separadas, entendeu? Porque se você não deixar feito não tem como você dar aula. É diferente de você tá numa sala de adolescente e você, sei lá, ir separando alguma coisa.

Lurdes, durante a segunda etapa da instrução ao sócia, apresentou raciocínio semelhante ao de Renata. Em sua fala, a entrevistada ressaltou a relevância que o planejamento tem para o trabalho, ressaltando que, apesar dele não acontecer em sala de aula, constitui dimensão essencial de sua atividade (“É como se você trabalhasse além dessa sala de

aula”). O planejamento também seria essencial para fundamentar as ações desenvolvidas pelo professor (“O nosso alicerce, da nossa profissão, é o planejamento”). A intensificação do trabalho é mais uma vez citada quando é mencionado que tal atividade, por vezes, invadiu os finais de semana. Neste caso, entretanto, a docente se refere a seu antigo trabalho, no município vizinho, Pacujus, e contrapõe essa realidade àquela por ela experienciada em Horizonte, onde o tempo de planejamento é disponibilizado:

1. Lurdes: Eu já preparo antes pra sair tudo perfeito. A gente tem que... Nada de improviso, Não sai muito bom. A gente... Às vezes a gente improvisa, mas é bom a gente planejar. Tudo tem que ser planejado, bem planejado, se não... Como tudo na vida, né?
2. P.: Como é que você se vê nessa situação? Agora olhando de fora, assim, essa relação entre planejamento e a tua prática no, no, na sala?
3. Lurdes: Planejar... Planejar também requer muito do nosso tempo e também é importante, faz parte do nosso trabalho. **É como se você trabalhasse além dessa sala de aula.** Aqui eles respeitam. Aqui, na cidade de Horizonte, eles dão um tempo pra planejar, o dia fora da escola. Justamente pra ocorrer um planejamento mais seguro, mais confiável. Porque antes, pelo menos... É... Quando eu, antes de ter esse planejamento, na minha cidade, a minha realidade era lá (eu sou de Pacajus), lá, a gente tinha um planejamento mensal. **Aí, esse planejamento mensal, a gente tirava os conteúdos da semana e, no final de semana, a gente tinha que tirar um sábado pra fazer isso. Eu cansei de perder boas festas, bons passeios pra planejar minhas coisas, e saia tudo mais ou menos organizado,** mas faz parte do nosso trabalho. Aqui, eles têm esse respeito. Eu admiro muito. Aqui, tem um dia e meio pra planejar, meio dia aqui na escola e um dia em casa, então, justamente pra organizar essa coisa. É importante! A gente planeja direitinho, como um engenheiro: vai fazer uma casa, ele vai ter que sentar, fazer uma planta, fazer uma estrutura boa pro prédio, pro prédio não vir a desabar, então, a gente aqui também. O nosso alicerce, da nossa profissão, é o planejamento.

Por outra via, em uma situação mencionada no encontro que iniciou a realização das autoconfrontações, as professoras mostraram estratégias utilizadas para superar essa invasão das pausas no trabalho por atividades. Como explicitado quando foram descritas as ações realizadas no CEI, durante o recreio, as docentes são dispostas em vários pontos da escola e devem acompanhar a movimentação das crianças, conforme determinado pela diretora. Apesar desta determinação, segundo as falas que seguem, as participantes do grupo conseguiram se apropriar do recreio, de modo a torná-lo um momento de interação:

1. Rose: Quinze minutos... A gente tem o momento da gente também relaxar um pouco, não ficar também só orientando, aquele tempo ditando como tem que ser realmente trabalhado. Então, a gente também se permite ser também dona do nosso próprio tempo,

como eles. Acho que é um momento que a gente compartilha essa, vamos dizer, descontração, né?

2. P.: E nos outros momentos, o tempo não é de vocês?

3. Rose: Não! É o tempo que a gente tem que cumprir a rotina, né? Porque nós temos ações, conteúdos a serem trabalhados, isso em sala de aula. E o recreio não, é um momento que a gente senta uma ao lado da outra, apesar de a gente ter essa questão de estratégias, de pontos estratégicos, mas a gente está uma ao lado da outra, a gente conversa bastante, fofoca.

4. Ana: A novela, a Carminha [personagem da novela “Avenida Brasil”, exibida à época da realização do encontro].

5. Maria: Nem sempre, viu?

6. Rose: De repente tem um menino ali: “Mirtes, teu aluno, vai lá.”

7. Renata: Falar mal do marido.

8. Rose: “Vai lá tu”. “Vai lá você”. E a gente dá um grito, né?

9. P.: Fala mal do marido também, da novela?

10. Renata: Mas menino! Num é não, Mirtes?

11. Ana: Vixe, a Mirtes...

12. Rose: Nós... O recreio também é nosso.

13. Carla: E quando tocar, “Meninos, tocou! Toma água e pra sala”. Tocou, aí eles já vão.

14. Maria: Vão!

15. Rose: Então assim, acho que é um momento que num precisa ser...

16. Carla: Tem um, dois que ficam lá brincando, se escondendo.

17. Rose: Se permitem, né? Também, vivenciar, viver, né? Trocar figurinha com o seu colega, igual a eles.

18. Carla: Mas é tranquilo. É tranquilo, né?

19. Renata: Não tem barulho, são silenciosos.

20. Ana: É!

21. Rose: Os meninos não se machucam, não se batem.

22. Renata: Eles ficam tudo sentadinhos esperando uma...

23. Rose: É, às vezes, a ação.

[...]

24. P.: Só pra registrar que tu tá brincando, né? Quando tu diz essas coisas?

25. Renata: Claro! Sério! Num faço isso não. É muito barulho, muito barulho, muito grito.

26. Lurdes: É!

27. P.: Mas mesmo assim...

28. Renata: Lá é ótimo.

29. P.: Vocês ainda conseguem socializar um pouquinho.

[...]

30. Rose: Então, é assim: o recreio não é só deles, é nosso também.

31. Maria: É nosso também.

32. Rose: Se a gente conseguir fazer a fila, ótimo, se não, a gente tem uma vida em casa também, tem filho pra dar de conta, né?

33. Carla: Mas no começo a gente fazia, né, Mirtes, aí, a filinha?

34. Rose: Nós fazíamos, mas assim...

35. Renata: É, no começo a gente ficava parecendo aqueles generais, assim, em pé, né? Enfim.

36. Carla: É! A Dona Lúcia [diretora da escola] pegou, né?
 27. Renata: Mas a nova proposta é a criança hipotetizar.
 28. Carla: É!
 29. Rose: Construir seu próprio conhecimento, explorar da melhor forma o ambiente.
 30. Carla: Do jeito que ele quer.
 31. Rose: E a gente deixar que eles construam.
 32. P.: E vocês dão graças a Deus essa nova proposta, né? “Acho ótimo! Deixem eles construírem aí.”, né?
 33. Rose: Deixa eles resolverem os conflitos.
 34. Carla: Deixa eles.
 35. Renata: É muito interessante.
 36. P.: A autonomia deles é a libertação de vocês, é?
 37. Ana: Com certeza!
 38. Renata: Eles são muitos...
 39. Rose: Muito bons.
 40. Renata: São bons.
 41. Rose: No início a gente busca mais essa questão da ordem, mas no final, no final do ano letivo que a gente percebeu que não conseguiu tanto. Tá assim pra que, mulher?
 42. Renata: Não, deixa quieto. Pra que se estressar? Tenha a pele igual à minha.
 43. Rose: Ainda tem tanta coisa ainda, ano que vem vamos começar tudo de novo, né?
 44. Renata: Num é não? Tem que guardar as energias.
 [...]
 45. P.: O que eu achei mais legal agora foi essa libertação de vocês no recreio.
 46. Rose: É! “Vamo” ser feliz.
 47. P.: A hora que vocês se libertam também é no...
 48. Carla: A dona Lúcia não gosta muito não, mas nós...
 49. P.: A dona Júlia gosta não dessa libertação?
 50. Carla: Cada vez ela vem olhar a gente.
 51. Renata: É!
 52. Rose: “Vocês já tão conversando de novo?”
 53. Carla: “Já tão conversando de novo? Vão pra um canto e pra outro.” Que ela quer que fique uma aqui, outra ali. Separado, né? Mas não a Renata, só nós.

A frase de Rose, logo no início do diálogo, é emblemática em relação à tentativa de superar a intensificação do trabalho: “... a gente também se permite ser também dona do nosso próprio tempo”. Tempo que, naquela situação, deveria ser posse de seu empregador e utilizado na atenção às crianças. Em seguida (fala 3), a professora, respondendo à interpelação do pesquisador sobre a propriedade do tempo, ressalta que há uma tarefa a cumprir naquele momento, mas, ainda assim, é possível utilizar a ocasião para interagir. Utilização que não é plena, pois, como retruca Maria na fala 5, essa interação pode ser interrompida pela demanda de algum aluno; fato que não pode e não é negligenciado pelas professoras, na medida em que o recreio, ao contrário da ironia apresentada entre as falas 18 e 23, é um momento de muita agitação das crianças.

O diálogo mostra que parece haver uma libertação da própria necessidade de ordenar o comportamento dos alunos, ao contrário do que se passa dentro da sala de aula: “É... No começo a gente ficava parecendo aqueles gerais, assim, em pé, né? [...] Mas a nova proposta é a criança hipotetizar”. No trecho mencionado, um entendimento construtivista que estaria na prescrição do trabalho dada às professoras, no qual o aluno seria sujeito do processo de construção de conhecimento, é utilizada para escudar a atitude tomada e explicar a estratégia construída. A autonomia que deve ser dada aos alunos justifica a ação de “não-agir” diante das interações das crianças, o que viabiliza os momentos de socialização. Cabe pontuar que tal estratégia não passa despercebida da fiscalização da direção da escola, como pode ser visualizado entre as falas 48 e 53.

A importância dessa estratégia de liberação do tempo pode ser mensurada quando é tomado o discurso da professora Renata sobre o modo como ela lidava com o recreio quando era um docente iniciante. O relato a seguir foi feito durante o segundo momento de uma instrução ao sócia:

1. Renata: Pronto. No começo, quando eu comecei a trabalhar com a educação infantil, eu disse: “valha, meu deus, se um menino cair, como é que vai ser? A mãe vai vir aqui. O quê que ela vai fazer comigo?”. Vão passando-se os dias, os meses e os anos, você vai aprendendo lidar um pouco com isso. Quando eu vou... Como eu te falei, o medo é mais meu. Claro que a gente vai com aquele receio de que aconteça, mas é a profissão. Você tem que realmente colocar na sua cabeça que não vai acontecer e você ir lá, evitar. Eu sei que eu não vou evitar, mas, pelo menos, eu vou ter... Eu vou... Eu tenho que ficar lá: ou pra intervir de um jeito, ou de uma maneira pra que realmente não venha a acontecer. Como... Graças a Deus, a gente tá chegando no final do ano, a gente não teve nenhum acidente, assim, grave. Teve de menino escorregar... É... De tacar a perna no balanço na tábua do escorregador, mas, assim, um acidente sério, grave, de ter que ir ao hospital, graças a Deus, a gente não teve, não vai ter, se Deus quiser, daqui pro final do ano...

[...]

2. P.: O medo serve de alguma coisa pra ti, quando tu tá agindo com eles?

3. Renata: Olha, eu acho que, pra mim, no meu profissional, serviu também pra eu crescer, porque eu era mais medrosa ainda, eu tinha medo. Eu já cheguei a um ponto, Pablo, no começo, assim quando eu comecei a trabalhar com a educação infantil, eu juro pra ti, tu até corta isso aí e num deixa ninguém escutar, eu sentava com os meus meninos na calçada e dizia, “vamos brincar de olhar”. Os “bixim” olhava, eu digo: “meu Deus”, aí eu dizia assim, “agora, a tia vai brincar de levar um por um”, aí eu levava um, escorregava e voltava, escorregava um e voltava, escorregava um e voltava, isso não tinha prazer pra eles. Tu já imaginou esperar a sua vez de escorregar? Então eu fui... foram passando os dias, os meses, os anos e eu fui aprendendo a tentar controlar esse medo. Hoje, eu tenho, mas não é como é no começo.

Inicialmente, é ressaltado que o recreio é um momento de grande responsabilidade para os professores, porque seria elevado o risco de que os alunos se acidentarem (fala 1), o que repercutiria negativamente junto aos pais dos estudantes. Em seguida, a docente mostra que seu temor diante desse risco a levava a restringir a movimentação das crianças (fala 3). Temor que foi atenuado com o passar do tempo, ao ponto de a docente se permitir participar dos momentos de interação com as colegas. Vê-se, portanto, que o ganho de se ter um momento de socialização é vultoso, na medida em que as professoras se permitem baixar a guarda quando é preciso dispensar uma atenção significativa às crianças.

Como mostrado, as professoras criaram uma estratégia para retomar tempo do recreio para si. Cabe notar que, não à toa, essa retomada é utilizada para momentos de interação entre as docentes, o que ressalta o fato de o fator “relações sócio-profissionais” da EACT ter uma avaliação positiva. Durante o segundo momento da instrução ao sócia, a boa relação entre as colegas de trabalho, bem como o incentivo dado pela direção do CEI para que se mantenha um bom relacionamento entre os profissionais, foram destacados pela professora Lurdes. Ao ser questionada sobre a interação entre ela (professora de apoio) e a docente titular da turma em que atuava, Lurdes afirmou:

1. P.: [...] Como é que você vê essa parceria [entre docentes] aqui na escola?
2. Lurdes: Graças a Deus a gente tem um clima bom, graças a Deus... É... Aqui é leve, a gente... Todo mundo se ajuda. Se uma precisa, a outra tá ali pra ajudar. Graças a Deus, a gente tem uma boa abertura dentro, nesse caso.
3. P.: Entendi.
4. Lurdes: A direção também prega isso e eu acho muito bom, aqui, esse clima de amizade.

O bom relacionamento contribuiria para a própria realização do trabalho docente, na medida em que permitiria uma troca de experiências entre as profissionais, como pode ser visto no diálogo apresentado abaixo (fala 1). Ao estabelecer momentos coletivos de planejamento, esse momento de trocas é institucionalizado pela organização do trabalho (fala 3). Também é destacada a colaboração da coordenadora da escola para o enfrentamento de dificuldades (fala 3). Questionada pelo pesquisador sobre de onde vinha a criatividade para desenvolver inúmeras atividades para realizar em sala de aula, além de estratégias para lidar com o comportamento dos alunos, Ana, durante a etapa final da instrução ao sócia, afirmou:

1. Ana.: [...] E também é aquela história de você ir conversando com as outras professoras. “Gente o quê que eu faço?”. Na hora do almoço, como eu já te disse, a

gente almoça aqui. “Gente, o que é que eu faço com essa criança tal, tal, e tal?”. “Ah, Ana, com o meu, eu faço assim.”. Aí, a outra: “não, o meu eu já faço assim”. Quer dizer, o que dá certo pra uma, não dá certo pra outra. Então, é pra psicologia que você vai usar naquele momento, o que é que vai dar certo, o que é que não vai.

2. P.: Mas uma fonte dessa inspiração pode ser a troca entre as professoras?

3. Ana: Pode ser, com certeza. Você não faz nada sozinho, é todo um conjunto. Nós temos planejamentos aqui, os planejamentos coletivos, que a gente chama, de se reunir todas as professoras, é, as coordenadoras, a diretora e, naquele momento, a gente também vai tratando experiências. Então pode ser assim: as vezes, eu também estou com alguma dificuldade, eu procuro a minha coordenadora, “Marta, tá acontecendo isso, o que é que tu acha que eu devo fazer?”. “Ah, Ana, faz dessa forma.”.

4. P.: Então você um pouco vai bebendo da experiência dos outros professores também...

5. Ana.: Também!

5.3.2.3 *O relacionamento com as tarefas*

Por fim, é preciso considerar o modo como as professoras se relacionam com com suas tarefas. Os itens da EACT que podem ser associados a essa temática (existe divisão entre quem planeja e quem executa; as tarefas executadas sofrem descontinuidade; as tarefas são repetitivas; e as normas para execução das tarefas são rígidas) obtiveram avaliação “satisfatório”. Tal resultado, associado aos dados provenientes dos métodos qualitativos, mostra que as docentes de Horizonte preservam sua autonomia quanto à concepção e à execução de suas tarefas e são capazes de dinamizá-las de tal modo a não tornarem-nas repetitivas e inconstantes. Apesar do acompanhamento estrito que os gestores fazem do trabalho, as professoras parecem ainda se assenhorar do que ocorre em sala de aula. É preservada a independência em relação às decisões pertinentes aos conteúdos a serem ministrados e as estratégias mobilizadas para tanto, mesmo considerando-se que há orientações básicas a serem obedecidas e um currículo comum a ser seguido.

Basso (1998), mencionado previamente, afirma que, apesar dos enormes avanços do capital na tentativa de objetificar o trabalho, de modo a alienar o profissional do processo produtivo e reduzir sua autonomia, o professor ainda consegue manter as rédeas de sua atividade, tendo em vista a própria natureza do conjunto de suas ações. Apesar do recrudescimento na piora das condições objetivas de trabalho, a atuação solitária em sala de aula, marcada pela posição de autoridade diante dos alunos, garante independência na escolha de metodologias e na seleção de conteúdos pedagógicos.

A importância dada ao planejamento das atividades já foi apontada anteriormente.

Nas falas que seguem, ressalta-se a independência que os docentes têm para lidar com as atividades que propõem aos alunos. Considerando-se as rotinas cotidianas a serem desempenhadas, na reunião que iniciou a autoconfrontação cruzada, uma das participantes destacou (fala 1) como é essencial à professora a habilidade de analisar as interações entre as crianças (e até mesmo a personalidade delas) de modo que esta possa adaptar suas formas de proceder as contingências que o comportamento dos alunos impõe. No excerto a seguir, cabe notar o modo como o real da atividade se sobressai ao planejamento que a professora cria para si. Nesse sentido, o “domínio de sala”, citada por ela (fala 7), é uma ferramenta vital para se lidar com as variabilidades, neste caso específico, do interesse e da concentração dos estudantes diante de uma atividade.

1. Rose: Então, existe isso na nossa realidade da gente lidar com diferentes personalidades, diferentes formas de amor, de crianças, né, que cada uma tem sua particularidade, igual à Universidade. Então, a gente tem, no dia a dia a professora de educação infantil, a gente já compreende melhor a dinâmica, né? Constrói junto essa relação do cotidiano da gente e a gente consegue, né, trabalhar da forma tanto satisfatória pra gente quanto pra eles. Mas tem momentos no dia ou numa tarde que você não consegue exercer o seu objetivo. Então, você tem que, realmente, manter o grupo novamente na concentração base, pra você dar continuidade, porque quando você tem dois, três ou cinco concentrados, tem dez que não tá. Você tá numa atividade que pra você...

2. Renata: Uma maravilha.

3. Rose: Vai ser ótimo, mas a turma num tem uma aceitação boa, você tem que mudar aquela atividade [inaudível] abordagem. Então é muito do dia a dia, da forma que eles estão dispostos a ficar com a gente em sala de aula.

4. Ana: Às vezes até lidar [inaudível], porque muda de repente.

5. Rose: Muda totalmente.

6. Ana: Uma coisa que você não viu.

7. Rose: Verdade! A atividade que você faz, de repente tão tudo desconcentrados, você tem que mudar totalmente a dinâmica, ir para uma atividade de concentração, pra você voltar novamente naquela atividade anterior. Então, assim, você vai percebendo isso, você vai, realmente, tendo esse **domínio de sala de aula** com o dia a dia, né, eles mesmos ensinando pra gente, porque na verdade a gente aprende mais do que eles.

Vê-se, no diálogo, que outras professoras corroboram com a avaliação feita: o planejamento idealizado, por mais que pareça adequado (“Uma maravilha”), não pode se sobrepor a dinâmica da turma (“não tem uma aceitação boa”) e nesse caso, não se recorre a prescrição oficial, mas ao trabalho da organização, ao gênero profissional, expresso pelo domínio de sala, para achar formas alternativas de se viabilizar a ação. O “domínio de sala” será discutido mais adiante nesta tese.

A independência aludida acima também se faz presente nas decisões sobre dar ou não continuidade as atividades que as professoras se propõe a realizar. Não há um elemento externo (uma chefia, por exemplo) que retire o sujeito de seus afazeres e o desloque para outra função, deixando inconclusa uma ação previamente iniciada. Ao contrário, no discurso da professora Rose, vê-se o que parece ser uma regra profissional: é essencial concluir uma ação iniciada, mesmo que, para tanto, se modifique o modo escolhido para realizá-la. A discussão que segue abaixo se deu quando a docente foi confrontada com imagens do “integrando conhecimentos”, durante uma autoconfrontação simples, e foi questionada pelo pesquisador sobre como agia para manter os alunos concentrados em uma atividade. No caso em tela, desejava-se que os alunos reconhecessem as partes de uma planta e colassem tais partes em uma cartolina grande, de modo a representá-la. Neste momento, a docente assiste a uma sequência de fotos que retrata o momento no qual cada estudante recebeu um pedaço de papel enrolado e deveria colá-lo no local indicado como sendo o caule.

1. Rose: O importante é você começar uma atividade e concluir a atividade, embora, seja de maneira diferente, você conclua. Você, realmente, consiga executar o seu plano, né?
2. P.: Você concluir aquele objetivo que passou.
3. Rose: Isso! Embora, que, às vezes, você use uma metodologia que não está sendo interessante, mas você dê continuidade, você não desista, porque até pra eles, essa questão de você desistir, mostra que você não tá sendo agradável, quando você não consegue atingir o seu objetivo, você não tá, como eu posso [dizer]? Agradando. Num é que seja agradável, você não tá agradando, né? Não tá sendo interessante.
4. P.: Então, tu tem que ter sempre isso em vista: terminar o que se propôs a fazer.
5. Rose: É! Seria interessante.
6. P.: Mesmo que tu tenha que mudar de estratégia na hora.
7. Rose: É! Isso!
8. P.: E tu mudou algumas vezes, né? Aqui tu falou no começo da rodinha.
9. Rose: Aí, concluí na mesinha, mas dei continuidade, né?
10. P.: Entendi.
11. Rose: Eu iniciei e não desisti, né? Apesar da dispersão, eu não desisti. Eu concluí.
12. P.: Tirou da rodinha, botou na mesinha.
13. Rose: Mas continuei com o mesmo objetivo, foco: a execução daquela ação, pra poder fazer esse fechamento agora.

Por fim, há que se considerar as regras instituídas para o trabalho docente na educação infantil de Horizonte. No grupo que comentou o ITRA, questionadas sobre o item “as normas para execução das tarefas são rígidas”, as professoras, para tratar desse assunto, iniciaram a discussão tematizando a flexibilidade necessária para se agir, tal como se debateu acima.

1. P.: [...] E aí, são muito rígidas as normas pra fazer as atividades? Ou é tranquilo?
[...]
2. Professora 2: Não. É o seguinte: Eu acho que não teria essa necessidade de toda atividade que você vai fazer você ter que colocar o inciso [do artigo nono das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil], porque enche o saco.
3. Professora 3: Eu acho que a gente perde muito tempo na questão do planejar, pra poder executar. Porque o planejamento, ele é flexível. Eu planejo tudo aquilo. Mas eu planejei, passei o dia inteiro planejando, mas quando chegar no meu dia de aula isso não quer dizer que eu vou ser obrigada a fazer tudo aquilo não, eu vou agir de acordo com a realidade dos meus alunos, né? Do que eles vão atingir, do objetivo da primeira atividade... Então, assim, tudo é flexível. Mas que há essas normas de execução há, mas eu sou muito flexível, igual com meu planejamento, igual com meus alunos, que também eu não vou sufocar os meninos. Porque, se a gente sufocar a criança, ela não vai ter um rendimento, um aprendizado. Eles vão ficar tensos. A gente tenta agora armar o ensaio da festinha junina. Eu tirei acho que duas semanas e pouca pra ensaiar com eles. Mas se eu fosse rígida, pra eles acertarem e fazer direito... não... eu fazia pra eles momentos de descontração. As vezes eu escorregava e caía. Eu fazia aquela brincadeira né, fazia aquela coisa toda. Então, eles se apresentaram bem? Apresentaram. Mas porque eles também se desenvolveram. Se eu fosse dar pressão pra eles, eles não iam... iam ficar com medo, né? Então, assim, o planejamento é flexível. Há essas normas de execução há, mas se você está consciente do que faz...
4. Professora 2: Até porque a criança, querendo ou não, ela já traz uma bagagem de casa. Então acontece um imprevisto, uma coisa que você tem que aproveitar aquele momento da criança pra tirar algum aprendizado dali e repassar pros outros.
- Professora 1: E, às vezes, o que você planeja de repente é mudado. Se a primeira atividade não deu certo, olhe, você tem que mudar imediatamente.
5. P.: Vocês tem que notificar se há essa mudança?
6. Professora 1: É, você tem que fazer. Tem que fazer a mudança também no seu caderno. Se não foi feito, porque não deu certo, se teve crianças que não acompanharam... Tem que escrever também.
7. Professora 3: Tem a parte de observação embaixo. Você coloca do lado.
8. Entrevistador 1: Entendi. Então as normas são rígidas ou não são rígidas, como vocês avaliam?
9. Professora 1: Acho que às vezes. Eu acho.
10. Professora 2: Porque a gente tem que ser flexível.
11. Entrevistador 1: Quais são as normas? “Quais são as normas do meu trabalho?”, O que é que vocês identificariam como norma, as regras do trabalho do educador infantil? As principais. Fazer o planejamento...
12. Professora 1: Fazer o planejamento é uma norma.
13. Entrevistador 1: Fazer o planejamento é uma norma que não pode ser descumprida.
14. Professora 1: Os diários de bordo...
15. Entrevistador 1: Diário de bordo é o quê?
16. Professora 1: Nos diários de bordo você vai falando do avanço da criança, quê que aconteceu, o porquê daquele avanço, os registros do dia a dia, o que aconteceu...
17. Entrevistador 2: Criança por criança ou...
18. Todas: Criança por criança.
19. Entrevistador 1: Eita que agora foi unânime aí.

20. Professora 2: É, às vezes eu tiro duas, três pra ficar observando aquele dia. Elas duas, o desenvolvimento das atividades, como elas fazem, qual foi a dificuldade que ela teve, como foi que ela executou aquela atividade.
21. Professora 1: Comparar com os bimestres passados, né...
22. Professora 2: É.
23. Professora 1: A gente vai observando e através desse diário de bordo que a gente vai fazer os portfólios. Por isso que a gente tem que tá sempre anotando os avanços das crianças.
24. Entrevistador 1: Como é que vocês lidam com a rigidez dessas normas? Assim, quando, por exemplo, às vezes não dá pra fazer o planejamento, como é que vocês se viram?
25. Professora 1: Ah... Já tô com muito tempo na educação, quando não dá tempo eu não me esquento mais não...
- Entrevistador 1: Sei.
26. Professora 1: Ah, não deu, pronto... Se não deu, não deu. Olhe, eu sou ser humano... Não posso esquecer o meu lado pessoal, a saúde.
27. Professora 3: Porque às vezes, assim, você querer exigir é uma coisa, e quando você tá dentro da sala de aula...
28. Professora 1: É outra!
29. Professora 3: É outra. Eu chego aqui pra ti e te dou: “Ó, tu tem que fazer isso”. Tá bem bonitinho aqui, eu preparei. Mas quando tu vai executar quem vai sentir é você que vai executar, não é? Então quem está lá dentro é quem sabe a realidade. Eu exigir lá fora é muito fácil. Então, dentro lá da minha sala, só eu que sei. Primeiro que a gente passa um ano com a criança, nós fazemos parte da vida da criança. Então, eu, no final do ano, eu não quero que meu aluno de cinco anos pra seis anos vá lá pra outra escola e quando passar por mim...
30. Professora 1: Nem olhar, nem dar um abraço, né?

Três obrigações são elencadas: realizar o planejamento das atividades, produzir relatórios sobre a evolução do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças (diários de bordo) e elaborar uma coletânea das atividades realizadas pelas crianças ao longo do ano letivo (portfólios). Em relação ao modo de fazer o planejamento, uma das professoras (fala 2) mostra uma que há uma recomendação a seguir, pois, para cada atividade proposta, deve-se indicar como ela se relaciona a algum dos incisos do artigo nono das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). A discussão sobre esta legislação e, especificamente, sobre o artigo supramencionado foi relatada pelas gestoras da Secretaria de Educação, conforme se viu em excertos apresentados anteriormente. Ainda em relação ao planejamento, é relatado (fala 6) que também devem ser registradas eventuais modificações que ocorrerem quando da execução das ações previamente delineadas.

Em linhas gerais, vê-se que as professoras questionam a norma que lhes impõe a realização do planejamento e também indica o modo como procedê-lo (“Eu acho que não teria

essa necessidade de toda atividade que você vai fazer você ter que colocar o inciso”). Sobre este último aspecto, os gestores parecem tentar impor que o docente faça questionamentos sobre sua ação, de modo que a atuação pedagógica não se torne ativismo irrefletido, destinado meramente a preencher o tempo das crianças enquanto estão sob a guarda da escola.

No tocante ao ato de planejar propriamente dito, as professoras, de forma análoga a discussão empreendida acima, se deparam com a variabilidade existente entre tarefa e atividade, mesmo considerando que as atividades previstas foram autoimpostas (“Mas eu planejei, passei o dia inteiro planejando, mas quando chegar no meu dia de aula isso não quer dizer que eu vou ser obrigada a fazer tudo aquilo não, eu vou agir de acordo com a realidade dos meus alunos, né?”). Conforme debate prévio, a autonomia outorgada ao trabalho docente garante que as professoras se autorizem a lidar com essa variabilidade e, ao mesmo tempo, com a eventual impossibilidade de atender às regras a que devem se submeter, como pode ser visto entre os excertos 25 e 30.

5.3.3 Condições de trabalho: instalações com qualidades distintas e escassez de materiais

No que diz respeito às condições de trabalho, considerando-se os itens deste fator que obtiveram avaliação “crítico”, pode-se segmentar a discussão em 2 polos. Em um deles estaria o espaço onde o trabalho se realiza, o que inclui o mobiliário utilizado. No outro, estariam os instrumentos e equipamentos necessários para o exercício do trabalho docente, considerando-se, inclusive, os materiais de consumo diário.

De modo geral, as turmas de educação infantil em Horizonte funcionavam em três tipos de instalações em ordem decrescente de qualidade: creches de construção recente, que obedecem padrões instituídos pelo Ministério da Educação (MEC); CEI's mais antigos, erguidos em parceria com o governo do Estado; salas em colégios de ensino fundamental, minimamente adaptadas para atender a crianças de menor idade. A última situação descrita ocorria quando o número de matrículas de uma localidade era pequeno, o que inviabilizaria o investimento de se erguer um prédio específico para atender alunos de educação infantil.

Fotografias dos CEI's mais antigos puderam ser vistas no subtópico “A atividade realizada por uma professora de educação infantil em Horizonte”. Abaixo, algumas imagens de uma escola que seguia as orientações do MEC. Na foto a seguir, vê-se que a sala é ampla e bem equipada. O mobiliário parece ser adaptado às necessidades de crianças pequenas.

Também se percebe cuidado com a decoração do ambiente.

Figura 1: Sala de creche construída conforme padrões do MEC.



Fonte: Produzida pelo autor.

Nos banheiros, também se destaca a adaptação dos equipamentos para que crianças pequenas pudessem utilizá-los. Conforme se nota na figura a abaixo, veem-se que as pias foram dispostas de modo a adequar-se à altura dos alunos atendidos.

Figura 2: Banheiro de creche construída conforme padrões do MEC.



Fonte: Produzida pelo autor.

A opinião das professoras que atuam no tipo de escola ilustrado acima destoa da avaliação “crítico” que predominou no ITRA em relação às condições de trabalho. Em suas falas, a boa qualidade da estrutura física é destacada. Ressalte-se que, à época da realização do levantamento, dentre as 27 unidades que possuíam turmas de educação infantil, apenas duas foram construídas em conformidade com as normas do MEC, de modo que a percepção

moderadamente negativa parte daquelas docentes que atuam CEI's mais antigos e, certamente, das professoras que precisam se submeter a atender crianças pequenas em salas improvisadas em escolas regulares:

1. P.: E quanto a estrutura da sala de aula que vocês acham dela?
2. Professora 1: A minha é boa.
3. Professora 3: A minha estrutura é ótima, a minha sala só falta mesmo a questão da ventilação.
4. Professora 1: A minha o banheiro é dentro da sala, é grande.
5. Professora 3: Já viu a estrutura dessas? Já entrou?
6. P.: Já.
7. Professora 3: É muito bonita, é um sonho pra quem tá na escola, né? A questão da alimentação das crianças é ótimo, tudo bem organizado, bem limpo.

Cabe apresentar uma crítica que se sobressaiu em relação aos CEI's citados no diálogo acima. Segundo relatado, o projeto arquitetônico destes estabelecimentos teria sido elaborado para atender a necessidades de regiões frias do país, o que tornava vários de seus espaços muito quentes para os padrões do interior do Ceará. Tal situação não poderia ser minimizada, tendo em vista não serem permitidas quaisquer modificações no desenho originalmente idealizado para a escola. No excerto abaixo, uma das professoras se queixa do calor (fala 2):

1. Professora 2: A gente tem sala dos professores com ar-condicionado, sala da Direção com ar-condicionado, todas as salas têm dois ventiladores. Eu estou na sala da Direção com minhas crianças, porque teve que juntar a sala de quatro e cinco anos e não tinha sala. Aí, teve que a diretora sair da sala dela, ficou na Secretaria e eu fui pra lá com mesinha das crianças, com tudo. E no ar-condicionado.
2. Professora 3: Na minha realidade a estrutura é praticamente essa, mas de manhã ela é mais fria, mas à tarde... Porque a estrutura dela é pra ser com ar-condicionado, aí tem os ventiladores. Mas devido ter o janelão na minha sala, à tarde é quentíssimo.

A escassez de materiais para realizar atividades com os alunos foi mencionada por várias das professoras entrevistadas. Na reunião em que se comentaram os itens do ITRA foi mencionado o seguinte:

1. P.: “Os instrumentos de trabalho são insuficientes pra realizar as tarefas”.
2. Professora 1: Olha, se tivesse mais coisas, mais jogos...
3. Professora 2: Mais material...
4. Professora 3: Falta sempre.

5. Professora 1: Sempre, sempre. Olha... Falta muito. Massa de modelar, jogo... Isso aí sempre vai faltar, parece.
6. Professora 2: A minha diretora, um dia, quando eu fui descendo do ônibus, disse assim: “Adriana, sua lista não tem na Ivete” Porque eu pedi palito de picolé, palito de churrasco, lã, pedi tinta pra artesanato, cola pra tecido...
7. Professora 3: Vê se chega pelo menos o palito de picolé.
8. Entrevistador 2: Mas vocês trazem coisas de casa?
9. Professora 2: Com certeza. E como.
10. Professora 1: Senão não, teria não. Muito material de sucata, jogos, são feitos por mim, porque não tem. Eu compro ou então eu pego do meu filho. Eu pego do meu filho e levo.
11. Professora 2: A gente compra. Acaba comprando.
12. Professora 1: Acaba comprando. Você acaba gastando do seu salário.

Vale notar que as entrevistadas preferem gastar recursos próprios a ter de limitar sua ação junto aos alunos (falas 8 a 12). A necessidade de superar essa amputação do poder agir foi detalhada por uma das professoras que participou da instrução ao sócia:

1. Renata: Oh, dizer que eu desejaria que fossem mais, é claro que sim, claro, evidentemente. Quando eu falei assim: “a gente compra”, é de mim, não é porque a prefeitura obrigue ou coisa parecida, dos pais doarem. Chega um pai no começo do ano, e, com um brinquedo educativo, me entrega e diz: “professora, vai ficar na sala”, claro que eu vou receber com carinho e educação e vou agradecer. Sobre essas condições de trabalho, o município de Horizonte em si, eu acho vantagem o que a gente tem, claro que não é da maneira que você imagina, eu queria uma estante repleta de brinquedos para que eu pudesse fornecer opções, para que eles pudessem escolher, mas eu não posso. Então, os que eu tenho, eu agradeço pelo que eu tenho. O fato de comprar não é porque não tem, porque vai quebrando, então, eles só mandam no começo do ano, brinquedos novos, de, de... educativo, de montagem e tudo. Se eu não tiver isso de mim, eu não sei as outras, de ficar repondo, eu vou chegar no final do ano, no meio do ano, com pouca coisa. Aí eu com 29 crianças, 1 ou 2 brinquedos que dê pra fazer alguma coisa, então vai quebrando, eu vou repondo, outro pai vai trazendo e vai colocando. Eu acho que nessa condição, independente de que mande ou de que compre ou que o pai doe, as condições de trabalho em si aqui ou em qualquer outro da cidade que eu já trabalhei, eu não tenho o que dizer Pablo, eu gosto. Você botou essa questão assim, essa risco de acidente, em relação a já esse segundo ponto...?
2. P.: Não, aí já é o segundo tópico, já é o segundo ponto.
3. Renata: Pronto.
4. P.: Aí só pra eu entender uma coisa, você tava dizendo assim: “não, que é uma coisa minha”. Então, eu só queria entender o que é que você quis dizer com “não, eu compro, mas é uma coisa minha”, por quê?
5. Renata: É de mim, eu não sei se outro professor já fez ou se faz isso, eu faço, eu gosto de fazer isso, então eu não posso responder por ninguém. Pode acontecer de um professor continuar com o que foi fornecido no começo do ano, quebrou ou brincou com o que tá quebrado ou não repôs, eu não sei.

6. P.: Mas você gosta por que, qual é a...?
7. Renata: Me dá prazer de ver os meus meninos brincarem com algo novo.
8. P.: Ah, entendi.
9. Renata: Entendeu? Se eu vejo que isso é bom pra eles, numa questão do aprendizado, no desenvolvimento, na questão de dividir, eu vou trazer, por quê não? A não ser que eu não possa, mas, eu podendo, eu trago.
10. P.: Você se realiza.
11. Renata: Eu gosto, eu me sinto bem ver. Porque, tu já imaginou, uma coisa que tu gosta, por exemplo, teu carro, um exemplo, tu vê lá ele todo sem vida, como é que tu vai se sentir? É a mesma coisa de uma criança ver um brinquedo todo quebrado, riscado... coloca um novo. Então, assim, quando dá pra eu repor, eu coloco, ou a creche em si, quando a gente faz rifa ou bingo. A gente tenta ver na medida do possível, compra tudo de novo e coloca.

5.4 O “domínio de sala”: uma construção do gênero profissional

Adiante, será considerado um elemento do gênero profissional que emergiu a partir da instrução ao sócia realizada com uma das professoras: o “domínio de sala”. Este conceito, construído pelo coletivo de trabalho como referente a uma habilidade e, simultaneamente, como relativo a uma norma de proceder não oficializada, parece estar ligado a ações que se encontram na interface entre as dimensões sociomoral e afetiva da atividade.

Duas questões estão ligadas ao domínio de sala. Por um lado, há o modo como se deve agir diante de manifestações emocionais da criança, aproximando-se, portanto, do vértice afetivo. Por outra via, tem-se a capacidade de impor autoridade junto aos alunos, manter a ordem, ao mesmo tempo em que se garante a fluidez dos vários momentos que compõem a aula. O trecho a seguir foi retirado do primeiro encontro da entrevista de instrução ao sócia, no qual a docente descreveu suas atividades. No momento anterior, comentava-se sobre como agir quando se viam duas crianças brigando na hora do recreio:

1. Ana: Por exemplo, tem professora que chega pra mim: “ah, nós vamos puxá-lo”. Por conta do, que eu sou... Digamos assim... tem muita, aliás, acho que toda tem assim uma dinâmica. Num é nem uma dinâmica. Tem uma... Como é que eles chamam, meu Deus? Percurso na sala de aula. Domínio de sala! Tem muita gente que tem esse domínio de sala. Eu num tenho isso tudo não. Também, eu só tô há dois anos na Educação Infantil. Mas num... Alguém, às vezes, de vez em quando me critica porque, tipo assim, uma criança chega pra mim chorando porque tá com saudade da mãe, porque tá com saudade do pai, num sei o quê. Eu acarinho, eu boto no colo... Num sei o quê, né? “Ana, num é pra fazer isso não. Ana... se fosse eu, eu dizia: ‘vai pra tua sala, menino!’ Aí, tu fica passando a mão na cabeça desses meninos”. “Mulher, mas eu não sou assim. Eu não posso ir de contra ao meu eu”. Se eu tô vendo a criança, se eu posso acarinhar com um minuto ele as alegre, feliz e satisfeito, eu vou, vou gritar com a criança pra ir pra

sala de aula? Eu não vou, tá entendendo? Então, eu não tenho muito ainda essa coisa. Mas também é como aquela pergunta que tu falou: “isso tá escrito?”. Não, tem muito a ver do seu “eu” e das experiências que tu vai adquirindo, experiências próprias e adquiridas, entendeu?

2. P.: Então, seria mais ou menos assim: dentro da cultura aqui, de trabalho na escola, as pessoas normalmente não, as pessoas não dão muita trela pra esse menino que tá ali chorando por falta da mãe...

3. Ana: Não todos. Eu não vou dizer que são todos, mas é...

P.: Normalmente, elas costumam não, não alimentar, entre outras, assim, não alimentar a situação. Já faz diferente.

4. Ana: Eu faço diferente. É.

5. P.: Bota o menino no colo, dá um carinho. Daqui a pouco, ele melhorou...

6. Ana: Pronto.

7. P.: Solta pra ele ir brincar de novo.

8. Ana: É.

9. P.: Elas não fazem isso.

10. Ana: Não, não vou dizer todas, mas em algumas situações que eu acho que, se fosse eu, não faria assim, entendeu? Não são todas. São situações, como eu tô dizendo. Eu também não sei se é a situação que ela vê. Eu num sei também se são as experiências delas que são diferentes da minha.

11. P.: Entendi.

12. Ana: Certo.

13. P.: Agora, de um modo geral, elas não costumam acolher eles.

14. Ana: Isso.

15. P.: Elas botam os meninos pra voltar pra sala. E a senhora acolhe?

16. Ana: Isso.

17. P.: E tem uma diferença aí que é...

18. Ana: É. É. Se tá muito tristonho, eu vou lá saber o que é. Se ele tá chorando, eu vou lá saber o que é. Tá entendendo? Pode num ser nada, mas é o meu “eu”.

19. P.: E por quê que a senhora acha que elas fazem desse jeito, diferente do seu? Qual é a explicação que elas lhe dão pra não fazer dessa forma?

20. Ana: É, é, é a história do domínio de sala.

21. P.: Dá vontade de eu tá filmando porque a senhora é muito expressiva. Aí, esses gestos que a senhora faz assim, diz muita coisa.

22. Ana: Ai, meu Deus!

23. P.: Eu devia tá filmando.

24. Ana: Ave maria, eu num ia fazer nunca!

25. P.: A senhora botou a mão no queixo, assim, pra poder raciocinar.

26. Ana: É porque é a história do domínio de sala. Que eu acho que num tenho mesmo, muito. Por exemplo, tem determinadas professoras que conseguem. Só com a presença, os meninos já se calam.

27. P.: Controlar os meninos.

28. C.: Pronto, chegou a tia do fulano de tal [risos]. Tá entendendo?

29. P.: Entendi.

30. Ana: “Mas a tia Ana não”. Entendeu?

31. P.: Então, o domínio de sala é manter a ordem da sala.

32. Ana: É, todo mundo ficar assim.

33. P.: Paradinho.

34. Ana: É. Paradinho. E prestando atenção, muito. O meu não, é mais...
34. P.: Mais como?
35. Ana: Mais, mais, um pouco bagunceiro. É mais solto, é mais isso, é mais aquilo. Entendeu?
36. P.: Então tem gente que bastou chegar, os meninos já tão, já se aquieta.
37. Ana: Pronto.
38. P.: Isso é o domínio da sala.
39. Ana: É. O domínio de sala. O meu não é assim [risos].

Em sua primeira fala, Ana introduz o conceito “domínio de sala” e afirma que não o possui, porém, mais adiante na fala 39, dá a entender que talvez o exerça de uma forma diferenciada: “o meu não é assim”. Rapidamente, justifica a falta dessa habilidade a partir de sua inexperiência. Antes mesmo de explicar a noção, ela ressalta que se distancia do que é praticado na escola, a ponto de ser repreendida pelas colegas. O exemplo dado, que mostra o modo como ela reage às manifestações emocionais das crianças, colocando no colo aquelas que choram e tentando confortá-las, insinua que o “domínio de sala” é uma norma que ela descumpre.

Norma que, tomando a divisão aqui proposta, está implicada com as ações do vértice “afetivo”. Isto se confirma ao simular o diálogo com outra professora e trazer à tona a voz do coletivo de trabalho que lhe imputa uma regra: não se deve “consolar” as crianças. O gênero profissional se manifesta nessa interlocução. Cabe pontuar que a regra do gênero contraria a prescrição oficial. No livro OCEI, lê-se que “o professor atua de modo [...] direto [...] conforme ele interage com as crianças e [...] as pega no colo quando choram” (CEARÁ, 2011, p. 22). Tal passagem é apresentada quando se discute a forma de atuação do professor e contrapõe-se à ideia de que o docente “é um transmissor de conhecimentos às crianças, basicamente, pela linguagem oral” (CEARÁ, 2011, p. 22).

Contudo, imediatamente impõe-se uma réplica, qual seja, as experiências pessoais de Ana demandam que ela aja de forma diferente daquela demarcada pelo grupo. A réplica traz, portanto, outra justificativa para a falta de domínio. Tem-se, agora, uma contradição entre inexperiência e história de vida, porque a primeira exige que se busque suporte no gênero para que se tenha ferramentas para a ação, mas a segunda impede que ela se valha dessas ferramentas. Foi preciso, portanto, a elaboração de seu modo, de seu estilo profissional, moldado a partir de suas pré-ocupações e do contato com a variabilidade imposta pelo real. Em seguida, a docente, em que pese o trecho do OCEI citado acima, ressalta que não há uma prescrição oficial sobre como proceder diante das situações descritas. Isto reforça a ideia de que esta nor-

ma compõe os subentendidos, oriundos da dimensão transpessoal do trabalho, que orientam a atividade.

Na fala “10”, Ana parece esboçar a hipótese de que sua postura é oriunda de experiências diferentes no manejo com os alunos. Adiante no diálogo, na fala 18, ela ratifica seu estilo e enfatiza que ele está relacionado à sua história pessoal. O pesquisador tenta investigar o gênero profissional (fala 19) pedindo que a professora explique o entendimento que possui sobre a regra do coletivo. Na fala seguinte (20), a docente retoma o conceito, mas não esclarece a pergunta. Após um momento de raciocínio, ressaltado pelo pesquisador (falas 21 a 25), Ana amplia a definição dada inicialmente, mas sempre apelando para sua vivência para explicitá-la, de modo que é um conceito cotidiano que se delinea. Deduz-se que ter domínio de sala é a capacidade de impor ordem, às vezes, com a mera presença física (fala 26). Transpôs-se, aqui, uma dimensão. Agora, está-se no campo sociomoral, nas atividades relativas a coordenar as interações entre as crianças.

Ainda assim, mesmo expandindo a definição do conceito, o vínculo entre não consolar o choro e conseguir manter a ordem na sala não está totalmente explícito na fala de Ana e, de forma ampliada, não fica claro qual o sentido que o “domínio de sala” (ou a falta dele) tem para sua prática profissional. De todo modo, cabe questionar: por que é necessário amputar a ação de consolar as crianças para que se possa garantir o domínio de sala? Uma das respostas a essa questão pode estar na fala de outra professora, quando ela ressalta que, ao focar a atenção em uma criança para consolá-la, perde-se a visão do grupo como um todo e incorre-se no risco de um acidente, na medida em que não se conta com outra pessoa em sala para que se possa individualizar, mesmo que temporariamente, o atendimento aos alunos (fala 7).

1. P.: Eu tenho notado que a profissão de Educação... Professor de Educador Infantil, exige muito esforço físico, né mesmo? Porque as mesinhas são baixas, aí tem que se abaixar...

2. Lurdes: Não, aí você tem que, né...?

3. P.: Tem que botar eles no braço...

4. Lurdes: Nem sempre. Eu já num, num sou muito de tá botando menino no braço não. Porque eu não tenho nem...

[...]

5. Lurdes: Não, não é que... Às vezes, a gente até dá um cheiro, bota no braço, mas... O menino chorou, aí: “minha querida, sente aqui”. Vamos, eu vou, olha... Inventa uma historinha: “vamos se acalmar”. Aí, quando está mais calmo: “volte pro seu cantinho”.

6. P.: Você não costuma acarinhar, botar no braço?

7. Lurdes: Porque não dá. Não tem como, porque como a gente não tem uma auxiliar, a gente... Se botar um menino no braço pode acontecer algum acidente com outro menino, né? Aí, tem que olhar eles no geral.

Lurdes, ao ser confrontada com este trecho na fase seguinte da instrução ao sócia, complementa este argumento:

1. Lurdes: Um pouco complicado, porque com uma turma numerosa, vamos supor de 20 e poucos meninos, no caso da educação infantil, menino de 3 anos, mais de 20 crianças numa sala, pra você ter que fazer, acarinhar, pegar no colo, enquanto você faz isso, meia dúzia já tem virado a sala. Então é importante que você, converse, acalme a criança, lógico, tenha meios, use da sua pedagogia. Você planeja uma coisa, não dá certo, tente logo outra. Plano A, plano B, tem que está sempre na mão e vá usando mecanismos, meios de acalmar as crianças e até usar recursos externos, como músicas relaxantes, é importante demais, mas cada qual no seu quadradinho. Se você for pegar todo mundo no colo, todo mundo vai querer e você vai, oh, ficar um, ficar uma árvore de criança: uma na cabeça, outra no braço... não tem como. Então, você tem que agradar todo mundo, a gregos e troianos num, num único momento. Mesma coisa que você estar num restaurante, como sempre friso, num restaurante lotado: todo mundo querendo a mesma coisa, todo mundo quer um hambúrguer. Você tem que, tem que fazer de tudo pra agradar todo mundo, naquele momento.

Recupera-se, como anunciado anteriormente, a discussão sobre a intensificação do trabalho, neste caso, considerando-se a quantidade de alunos por sala. A percepção sobre o ritmo intenso de trabalho detectada pelo ITRA é expressa na comparação feita por Lurdes entre o seu trabalho e aquele desempenhado em um restaurante. Pode-se inferir que a sala de aula da docente está tão lotada quanto o restaurante mencionado. A intensificação, no caso de Horizonte, refere-se à manutenção de um grande número de alunos por sala, um elemento da dimensão impessoal do trabalho, determinado pela organização à qual a docente está vinculada (em uma concepção ampliada, a Prefeitura Municipal de Horizonte). No campo das políticas públicas, espera-se ampliar a cobertura da educação infantil, sem que exista a necessária contrapartida no crescimento do quadro de professores ou o aumento do número de turmas por escola.

Retomando o discurso de Ana, no segundo momento da instrução ao sócia, ela foi colocada diante de três situações que o pesquisador entendia estarem relacionadas ao “domínio de sala”. Em uma delas, a professora descreveu como, antes de iniciar o “integrando conhecimentos”, mudava os alunos de lugar. A fim de evitar “bagunça” na sala, Ana mesclava as mesas com meninos e meninas, pois, para ela, “menino macho com muito menino macho

numa mesa só, eles fazem uma bagunça maior”. Noutra cena, a professora mostra como lida com o burburinho durante a realização da chamada, como pode ser visto no excerto abaixo:

1. Ana: Fica. Fica uma confusãozinha. Não ficam paradinho total, sem conversar não. É sempre... Sempre tem aquela, aquele momentinho de alvoroço.
2. P.: E aí, faz o quê?
3. Ana: “Gente, por favor, tá na hora da chamada. Vamos parar de conversar que a tia tá fazendo a chamada.”. Nesse momento eu, às vezes, até digo: “olhe, quem não ficar quietinho agora não vai pro parquinho”. “Ixe, tia”. Mas é só uns segundos, esquecem logo e começa tudo de novo.
4. P.: Aham. Aí, tem que lidar com o alvoroço deles e faz a chamada.
5. Ana: Tem que lidar com o alvoroço. Num tem como.
6. P.: Num vai amarrar, né?
7. Ana: Num tem como amarrar, num dá, vou ser presa. Não. Terminou a chamada. Agora, eu sempre digo: “gente, vamos responder. Se eu chamar o Bruno, é só o Bruno que é pra responder. Se eu chamar a Maria, é só a Maria”. Porque, às vezes, eu chamo a Maria e quem responde é o Bruno, tá entendendo? Eles ficam brincando, tá entendendo?
8. P.: Ah, eles fazem uma brincadeira.
9. Ana: Fazem. Chamo o Chico e quem responde é o Zé, tá entendendo?
10. P.: E sabem que tão respondendo errado.
11. Ana: Sabe. Sabem.
12. P.: É só pra, né...
13. Ana: É coisa de menino. Aí eu tenho que dizer: “gente, vamos responder só quem tiver aqui”. Às vezes eu: “valha, mas só quem tiver aqui?”. Mas isso eu entendo quando eu digo: “olha, é pra responder só quem tiver aqui”. Lógico que eu sei que quem não tá ali não vai. Mas eles não têm essa diferenciação, entendeu? Aí responde quem falta, às vezes quem não falta.

A outra situação com a qual a docente foi confrontada foi apresentada na transcrição anterior: impor ordem com a mera presença. Ao visualizar essas situações, a professora responde:

1. Ana: Em relação ao domínio de sala: eu já disse que não tenho, não tenho, não consigo, não consigo. Não consigo por quê? Porque eu não acredito ou não quero que as crianças, é, fiquem, sei lá, tipo, num é nem metendo medo. Sei lá, olhou pra mim, parou e calou todo mundo. Eu acho, na minha cabeça rola, que criança é criança, que tem que ser desse jeito, que tem que ser bagunceirazinha, que tem que, que tem que ter aquele gritinho. Eu me estresso mais? Me estresso. Mas criança é assim, se não deixar ela livre um pouco, num é nem um pouco, não tem como. Eu acho, eu acho que elas não, não desenvolvem direito. Porque a, a minha concepção é essa. Eu já não tenho o tal do domínio, não consigo. Agora, o que eu mudei muito quando eu cheguei aqui, desde o começo vai mudando, eu vou tendo um pouco de equilíbrio, vamos dizer assim. Eu tenho um pouco de equilíbrio, mas não aquele domínio de chegar, e como eu já disse aqui, com a minha presença, já tá lá todo mundo, eu não consigo realmente. Tem professora que

consegue, tem gente que acha isso bacana. Eu, cá entre nós dois, não acho. Espero que isso não saia na Globo [risos]. Que eu já ia dizer por favor, depois [inaudível]. Eu não acho legal pra construção dessa criança, entendeu? Porque, às vezes, num sei, lá no futuro, sei lá: “ah, a professora do fulano de tal era assim”. Num sei, eu quero que ela lembre de mim de uma forma mais prazerosa, de uma forma mais gostosa, mais legal, entendeu? E ainda acredito que dessa forma elas desenvolvam mais. Por quê? Eu não sei. Eu, eu fui uma criança presa, reprimida, não gostei, não quero ninguém dessa forma. Lógico que não é o caos, não é isso que eu tô defendendo. Eu num tô defendendo um caos. Eu tô defendendo que eu tenho que colocar na minha cabeça que criança é criança: criança tem que correr, criança tem que pular, criança tem que, que jogar [inaudível] no queixo do outro, faz parte da história deles. E, e eu sofro um pouco com isso porque as outras professoras até recriminam, né: “a Ana é assim, papapa papapa.”. Às vezes, tem meninos que tão numa sala, no próximo ano, “não, pra Ana não vai.”. Porque assim: “a Ana não vai dominar”, tá entendendo? Mas é o meu jeito, eu vou te dizer que eu acredito nisso, nesse, nesse tal do domínio. Eu acho que tem que, a criança tem que ser daquele jeito. Agora, o que eu leio muito nas revistas é que as crianças da educação infantil têm que ser pelo menos 15, 10, 12, ou alguma coisa assim, pra que você possa, né, é, é, desenvolver o teu trabalho melhor, pra que elas também se desenvolvam mais. Mas aqui no município é 20, 24, 30. Nos distritos, sim, você consegue. São sete meninos. oito meninos alguma... Agora, é muito menino dentro de uma sala, aí fazer o quê?

2. P.: Tem duas coisas que eu tô entendendo, assim, que você falou agora. Uma, que a sua concepção do que é uma criança não casa com essa ideia de pôr autoridade com o domínio de sala, é isso?

3. Ana: Isso. Não casa com essa ideia, não casa.

4. [...]

5. P.: Aí, outra coisa que eu pensei agora que você falou. Você falou na quantidade de alunos por sala, aí me ocorreu a seguinte situação: que a necessidade de domínio de sala é diretamente proporcional à quantidade de alunos em sala de aula?

6. Ana: Eu também acho. Eu acho que se eu tivesse só 7 alunos, ou 8, ou 10, porque quando vêm menos, como hoje, veio menos, é, você consegue mais, né? Você já consegue, é, é, é, trazer pra rodinha, conversar, lógico que vêm os bagunceiros, sempre tem, mas é menos estressante e você consegue dominar melhor. Eles conseguem te escutar mais e consegue falar mais. A aula fica mais, mais, digamos, mais fluida, fluída, sei lá como é o nome, flui mais.

No início de sua fala, a professora retoma a ideia de que não tem “domínio de sala”, mas, além disso, acrescenta que “não consegue” tê-lo, passando, em seguida, a justificar por que não consegue praticar a postura necessária para manter a ordem na turma. Nesse ponto, é cabível visualizar um processo de desenvolvimento. Na primeira entrevista, Ana pôde significar o conceito apelando para suas vivências cotidianas, mas, agora, começa a construir os sentidos que ele tem para sua prática profissional. Seu argumento mostra, na verdade, que ela não quer impor autoridade à turma, pois tem uma concepção de que as crianças devem ter a possibilidade se manifestar e agir livremente. Tal entendimento se aproxima do que propõe a pedagogia de Froebel e, posteriormente, da Escola Nova. Conforme Bujes (2001),

A pedagogia froebeliana coloca a atividade da criança, livre, espontânea, natural, no centro de sua filosofia educativa [...] As formulações froebelianas representam uma reação às Pedagogias disciplinares — com seus métodos tradicionais, seus horários rígidos e inflexíveis, seus espaços cerrados e sua distribuição estrita, seus currículos repetitivos, pré-determinados, alheios à vida e à experiência [...] As idéias do autor são tidas como precursoras da chamada Escola Nova que vai ter como referência um discurso que situa a criança no centro da atividade educativa e que toma a sua ação como parte inalienável da aprendizagem. Nesta perspectiva, as instituições educativas precisam estar a serviço dos interesses e das necessidades das crianças, devendo adaptar-se às tendências naturais dos sujeitos infantis (p. 62).

Cabe mencionar que, na prescrição oficial, o livro OCEI, há várias passagens em que a atividade das crianças é valorizada. Em determinado ponto da referida obra, lê-se que a “concepção do processo ensino e aprendizagem [...] considera que o processo de ensinar [...] depende basicamente da atividade de cada criança” (CEARÁ, 2011, p. 21).

Ainda na primeira fala, Ana aponta que o ônus de valorizar a expressão e os movimentos da criança estaria no maior desgaste (“estresse”) ao lidar com os alunos. Apesar de afirmar seus ideais como norteando a prática que desenvolve, a professora reconhece que a atividade real lhe impôs limitações que tiveram de ser consideradas para que sua atividade fosse viabilizada, de modo que ela parece buscar seu ponto de equilíbrio entre manter a ordem e garantir a livre expressão das crianças. Um novo argumento surge: ela deseja que as crianças construam a imagem dela como de uma professora diferente. É preciso reconhecê-la como docente de outra forma que não aquela que impõe autoridade. Tal necessidade lhe remete a um interlocutor que pode estar na sua história como aluna ou como filha: “eu fui uma criança presa, reprimida”. Sua atividade, portanto, tem um destinatário longínquo (os pais ou ex-professores), porém presente. Em seguida, a professora defende novamente seu modo de agir, mas ponderando pelo equilíbrio citado acima, e reitera sua visão sobre os alunos (“criança tem que correr, criança tem que pular”).

No trecho seguinte, Ana pondera que agir de acordo com suas convicções e construir a imagem que deseja ter junto às crianças tem outro ônus: o não reconhecimento do seu ofício por parte do coletivo (“Eu sofro um pouco com isso porque as outras professoras até re-primam”) ou, colocando em outros termos, não se reconhecer no trabalho da organização. O diálogo com o coletivo surge novamente ao simular mais uma conversa entre professoras (“Às vezes tem meninos que tão numa sala, no próximo ano: ‘não, pra Ana não vai, porque, assim, a Ana não vai dominar’”). O preço a pagar por suas convicções, o mal-estar que ele pode gerar, pode ser avaliado pelo peso que o reconhecimento do gênero profissional tem no setor de serviços, conforme destaca Clot (2010a, p. 289):

Reconhecer-se no que se fez é estar seguro tanto da utilidade social do objeto ou do serviço, como de sua qualidade. Sabe-se que se pode duvidar disso, mesmo que seja reconhecido como tal pela hierarquia ou por uma parcela dos colegas de trabalho. Pelo contrário, pode-se não ter dúvidas a esse respeito, mesmo que sua utilidade econômica seja contestada pela hierarquia. Reconhecer-se em alguma coisa pode, portanto, adquirir uma significação literal. Mas justamente: as propriedades físicas do objeto industrial se prestam melhor a tal apreciação que as do serviço. E, assim, pode-se compreender que, diante da maior dificuldade para se reconhecer no objeto trabalhado, os operadores dos serviços experimentam maior necessidade de se reconhecer no ofício, no próprio gênero profissional, no coletivo como sobredestinatário do esforço consentido.

Ao final da fala 1, a professora pondera que tal situação poderia ser diferente e traz para novamente para o debate a quantidade de crianças por turma. O grande número de alunos na sala a impede de realizar o trabalho a contento. Na fala 6, Ana traz um dado de realidade para demonstrar seu argumento: quando há um número significativo de faltas e lida-se com uma quantidade menor de alunos, a aula “flui” melhor (“eles conseguem te escutar mais e [a gente] consegue falar mais”). Esta situação pode ser uma fonte de adoecimento, na medida em que impede a realização do trabalho do modo que o profissional entende que ele deve ser feito, pois, segundo Kostulski (2011, p. 195, tradução nossa) “o que reduz o bem-estar e causa sofrimento, o que resulta em adoecimento no trabalho, não é tanto ter muito trabalho, mas não ser capaz de realizá-lo de forma satisfatória”. A dificuldade em manejar um grande número de alunos é reconhecida, inclusive, por uma das gestoras (fala 3 do excerto adiante):

1. Cláudia: E, às vezes, se o professor não tiver uma boa estrutura, como você, como psicólogo, deve saber. Uma concentração.
2. P.: Uma tranquilidade, concentração.
3. Cláudia: Tranquilidade. Às vezes ela pede essa ajuda porque, pra ela, tá no limite. Você se vê com vinte e oito menino, todos de quatro anos, todo mundo chamando. Porque Educação infantil é assim: todo mundo quer tudo na mesma hora, num tem esse... você trabalha pra cada um falar um horário. É assim, tem uma vez de falar. Pra, na hora da atividade passar em mesinha. Mas, geralmente, no início eles querem tudo ao mesmo tempo, tudo na mesma hora.

Ainda em relação à quantidade de alunos em classe, como visto alhures, os dados do ITRA mostraram que o conjunto dos docentes avalia a “organização do trabalho” como problemática, donde pode-se destacar a avaliação “crítico” dada ao item “o número de pessoas é insuficiente para realizar as tarefas” ($m = 3,05$). Por que associar este item ao problema da grande quantidade de alunos em sala? Porque na fala de várias docentes, inclusive da própria Ana, a solução para esta dificuldade, que permitiria melhorar a qualidade do serviço pres-

tado, estaria em contar com mais uma pessoa para dividir os afazeres, fato este já visualizado na fala da professora Lurdes, apresentada acima (“Porque não dá. Não tem como, porque como a gente não tem uma auxiliar, a gente... Se botar um menino no braço pode acontecer algum acidente com outro menino, né? Aí, tem que olhar eles no geral”). Ana, ao ser questionada sobre as impressões gerais que teve após ler a transcrição do primeiro momento da instrução ao sócia, responde:

1. Ana: [Risos]. Não sei se hoje são os neurônios que tão mais parados, mas eu não me lembro, assim, de uma coisa especificamente não. **Eu só noto mesmo é que a gente trabalha demais [Risos]. O que me vem é que é todo tempo, é aquela, é aquela coisa, assim, você não para, é todo tempo, é todo tempo, é todo tempo.** Por exemplo: quando você, naquele dia, queria que fosse antes esse nosso papo: “Ah, só depois do dia 18” ou foi dia 17. Por quê? Porque lá estava eu fazendo o relatório das crianças. Quer dizer, são 40 e poucas crianças, cada uma a gente fazendo em casa, lembrando como é, como não é. Aquilo ali é, pra mim, eu sempre digo que vou fazer antes, nunca dá tempo. Quando tá bem pertinho... é a mania do brasileiro, né, quando tá perto aí aperta. “Hoje, vai sair os relatórios”. Não sai todos, sai num dia, sai no outro. E você... Começa a chegar o dia da reunião e você começa já a pensar: “poxa vida, ainda não terminei?”. Quer dizer, é uma eterna, é um eterno trabalho mesmo. **O que eu vejo é isso, de muita coisa e, e, e uma coisa que também a gente vê, que devido esse muito trabalho, poderia ter o quê? Uma professora com a gente, né, uma outra pessoa. Eu vejo isso, que se tivesse uma outra pessoa, talvez rendesse mais e a gente não se cansasse tanto também.**

2. P.: Entendi. Mas qual seria a função dessa pessoa e por que que tem tanto volume de trabalho, assim? O que é que causa essa, essa sobrecarga?

3. Ana: Essa pessoa que poderia trabalhar com a gente, é, ela iria nos auxiliar. Tipo, eu tô, é, como eu já te disse, na minha sala tem quatro mesas. Enquanto eu dou suporte em uma, ela estaria dando suporte na outra, né?

4. P.: Unhum.

5. Ana: Então, ela iria auxiliar legal, ela iria é, é, eu iria me cansar menos.

6. P.: Mas ela iria dividir o trabalho igualmente? É como se fosse uma segunda professora ou...?

7. Ana: Sim. Com certeza. Poderia ser como uma segunda professora. Até porque quando você tem uma professora na sua sala, ela também tem que ter a mesma formação é, é, é, os mesmos, os mesmos, as mesmas formações que a gente faz. Entendeu?

Logo no início do excerto, confirma-se mais uma vez o ritmo intenso de trabalho captado pelo ITRA e debatido previamente: “Eu só noto mesmo é que a gente trabalha demais [Risos]. O que me vem é que é todo tempo, é aquela, é aquela coisa, assim, você não para, é todo tempo, é todo tempo, é todo tempo”. Em seguida, a professora é explícita ao sugerir que o volume de trabalho gerado pela grande quantidade de crianças pode ser mitigado com a presença de mais uma pessoa em sala auxiliando na execução das tarefas, diminuindo, assim, o

desgaste decorrente do ritmo intenso de trabalho (“se tivesse uma outra pessoa, talvez rendesse mais e a gente não se cansasse tanto também”). Lurdes apresentou ideia similar no segundo momento da instrução ao sócia:

1. Lurdes: Outro ponto é a importância de ter um outro docente para auxiliar numa sala, principalmente se essa sala é numerosa. É importante que tenha um professor pra ajudar, tanto em auxiliar na hora de fazer a tarefa, do cuidar mesmo, da hora do recreio, que a gente também tem um tempinho pra tomar um café, conversar... Tem que ter um tempo pra gente se refazer para o segundo momento. É importante demais que tivesse algum profissional para ajudar. Na minha cidade mesmo, Pacajus, a minha irmã também é professora da educação infantil, ela tem uma auxiliar em sala. Aqui, eu não sei se aqui é implantado, eu não sei como é que aqui funciona. Eu tô aqui há 1 ano, e eu acharia que seria muito bom, fluiria bastante para as crianças. Enquanto eu estou tomando conta de uma turma, em um determinado grupinho numa mesinha, outra professora já estaria com uma tarefa na outra mesa, tirando dúvida. Então, o contato aluno-professor, ele é primordial, e, [com] dois professores, o trabalho fluiria bem melhor.

Lurdes e Ana, entretanto, não tem, imediatamente, o poder para modificar essa condição, tendo de criar soluções para se adaptar a ela. O papel de pressionar o município por mudanças na organização do trabalho e modificar as condições geradoras da intensificação por ela provocada teria de se dar, por exemplo, pela via sindical, pela militância organizada dos docentes.

Cabe, ainda, avaliar como o “domínio de sala” repercute na saúde dos docentes de educação infantil. Para tanto, considerando este caso específico, é pertinente concluir o raciocínio sobre porque é essencial às professoras desenvolver a capacidade de manter a ordem e, neste caso, restringir a ação das crianças, mesmo que isto contrarie a prescrição oficial e, por outra via, restringir a própria ação ao lidar com as manifestações emocionais das crianças. De que modo esse elemento da cultura local, do gênero profissional, portanto da dimensão transpessoal do trabalho, de modo que o “domínio de sala” se relaciona com a saúde das professoras?

É plausível admitir que as demais docentes entendem que vale a pena ter domínio de sala para se “estressar” menos, ao contrário do que avaliou Ana: a grande quantidade de alunos em sala exige que se mantenha alguma ordem, ao preço da impossibilidade de efetivar as atividades e de o trabalho se tornar danoso, mesmo que, para tanto, seja necessário contrariar a prescrição oficial. Ter domínio de sala é, por conseguinte, uma forma de não adoecer,

mas como ensina Clot (2010a), a saúde não é o contrário da doença. O trecho abaixo, retirado da fala da professora Renata, é ilustrativo:

1. Renata: Eu, eu... A maneira de controlar a minha sala... Realmente, você tem que ter algo que chame a atenção deles, porque se não tiver, eles não vão lhe ouvir, eles não vão sentar, eles vão ficar conversando, um vai bater no outro, outro vai gritar, eles não vão... aí entra a sua criatividade e sua imaginação, porque se você não tiver, você não consegue, é assim que você consegue colocar alguma coisa em prática.

Cabe pontuar, que, quando se observam algumas das estratégias utilizadas para “controlar a sala”, vê-se que o domínio mencionado não se refere, exclusivamente, a adotar uma postura enérgica, ou mesmo agressiva, diante dos alunos. No excerto abaixo, a docente se vale de um “microfone” para ordenar as falas dos estudantes. Nesse caso, observa-se o que em Clínica da Atividade (CLOT, 2009) é chamado de catacrese: um objeto é utilizado para fins distintos daquele para o qual foi elaborado, a fim de se garantir a consecução de um objetivo. A caneta vira um microfone que se torna um instrumento para regular o comportamento das crianças antes do início do “integrando conhecimentos”, num processo de mediação semiótica amplamente descrito por Vygotsky (1995).

1. P.: Como é que eles reagem quando você anuncia o tema?

2. Renata: “Tia, e é agora que a gente vai ver? E é hoje, é amanhã, e é ontem”. Porque eles ainda tão nessa questão da noção. Eu digo: “é hoje! Já, já. A gente vai já fazer”. Se eu for trabalhar dentro e fora com eles eu digo: “olha, a gente vai fazer o seguinte, a gente vai pegar na mãozinha, a gente vai lá pra fora”.

3. P.: Eles falam todos ao mesmo tempo ou...

4. Renata: Vão falando todos ao mesmo tempo. Aí o que é que eu faço? Eu fiz na sala um microfone. O que é um microfone? É uma caneta, com uns pelos pra cima. E o microfone fica ali, na sala. Quer falar? Levanta a mãozinha, pega o microfone. E de tanto a gente ir trabalhando com ele, eles sabem que, se o coleguinha tá com o microfone, o que é que o outro vai fazer? O outro vai ouvir. Aí, um tá com o microfone, o outro quer falar. “Ah, o microfone passa pro colega.”. “Tia, eu vou passar o microfone pro fulano.”. E isso a gente vai trabalhando a questão do respeito né. Quando um tá falando, o outro fica ouvindo. É complicado? É. Tem uns que têm paciência? Têm. Os que não têm, o que é que você tem que fazer? Conversar: “oh deixa só a tia ouvir o colega. O microfone chega já na tua mão. Fique esperando o microfone que o microfone tá já chegando.”. E você tem que ouvir o outro né porque se você não ouvir...

5. P.: E você usa esse microfone de mentirinha em todas as ocasiões que eles querem falar? Você tenta usar isso?

6. Renata: É, eu tento usar ele. Até foi uma estratégia que eu já tinha na minha cabeça. Quando o microfone não der mais certo, que ele já não for mais atrativo pra eles, tem

que se rebolar e pensar em outra coisa. Enquanto tá sendo, é o que eu estou usando ainda.

A própria Ana desenvolve suas estratégias para conseguir ordem em sala e realizar as atividades previstas. Fadas e robôs são convocados para direcionar a atenção dos alunos:

1. Ana: [...] uma vez, tava todo mundo daquele jeito, aí, deu uma luz: “gente, é uma bruxinha, tá aqui perto de mim”. Puxa, aí, todo mundo olhou pra mim: “cadê, tia? Num tem ninguém ai perto da senhora”. “Ah, mas só quem pode ver sou eu. E ela tá me dizendo isso”. Aí, eu vou direcionando pro que eu quero: “Ela tá mandando eu botar a varinha de condão, aqui, em você e você vai ficar caladinho.”, aí fica. Aí, tomo mundo vai querer a varinha de condão. Aí, quer dizer, consegui o que eu queria e, aos poucos, a bruxinha vai dizendo alguma coisa, até os momentos em que eles também já se cansam, aí inventa outra coisa. Entendeu? Não sei se eu te falei que da outra vez também tava todo mundo elétrico na sala e eu já tava assim: “Valha me Deus, o que é que eu faço?”. E o menino tava falando, falando e eu: “Pá! Desliguei!”.
2. P.: Você chegou perto e fingiu que apertou um botão de desligar nele?
3. Ana: Como se fosse um robozinho. Desliguei bem aqui, nele. Todo mundo quis que eu desligasse. Quer dizer, são coisas que vêm, não sei te dizer como, nem por quê, mas são coisas que você tem que trabalhar com o lúdico, né? Eles gostam de brincadeira? Gostam! Eles gostam do faz de conta? Gostam! Então, naquele momento, vamos trabalhar o faz de conta. Faz de conta que é desse jeito, aí você vai direcionando. [...]

Mesmo considerando a positividade destas estratégias, para a saúde de Ana, contudo, parece que pesa mais manter a crença no seu ideal de que o processo adequado de desenvolvimento das crianças passa por ampliar suas possibilidades de expressão e movimento, mesmo que isto lhe custe um maior desgaste. Para esta professora também parece valer a pena responder àquele sobredestinatário longínquo de sua ação, que fez dela “uma criança presa, reprimida”, e mostrar-lhe que é possível agir de outra forma, construindo uma imagem diferente de professora junto aos alunos, ainda que isto implique em ser recriminada pelo grupo e não se reconhecer na cultura de trabalho local. Nesse sentido, a recriação estilística de Ana, mais do que uma tentativa de evitar o adoecimento, parece uma aventura para produzir a si mesma de forma diferenciada e promover suas potências criativas, o que, no entendimento aqui delimitado, implica em ao contrariar a normatividade vigente e, ao instituir sua própria norma, produzir saúde.

Neste tópico, viu-se que o “domínio de sala” estava relacionado à habilidade que as docentes desenvolvem para manejar as interações estabelecidas entre as crianças em sala de aula e destas com as próprias professoras, além de estar ligado à lida com as manifestações

afetivas dos alunos. Notadamente, no que tange às atividades aqui categorizadas como socio-morais, buscava-se garantir alguma ordem, de maneira a viabilizar a consecução das várias atividades que devem ser desempenhadas ao longo de um turno de trabalho. Conclui-se, então, que um fator inerente à organização do trabalho (a quantidade de alunos por sala) que promove sua intensificação, na medida em que se exige mais dos profissionais sem que se mudem as condições a que estão submetidos, demandou que as professoras criassem estratégias para que pudessem viabilizar sua atividade e preservar seu poder de agir. Tais estratégias consolidaram-se num elemento da cultura local que foi denominado como “domínio de sala” que, no caso de Ana, foi estilizado.

5.5 Violência, afetividade, maternidade e educação: a busca pelo trabalho bem-feito

Alguns dos sentidos que as docentes davam ao próprio trabalho se apresentaram em suas falas. Um diálogo do grupo que comentou os itens do ITRA revelou alguns deles. As professoras indicaram questões comumente relacionadas à educação infantil: falta de reconhecimento como docentes dotadas de conhecimento (fala 2), associação de sua atividade ao trabalho doméstico e ao cuidado e a guarda das crianças (fala 3), remuneração inferior em relação a colegas de outros níveis de ensino (fala 7) e o desejo de abandonar a profissão (falas 12, 13 e 14).

1. P.: É, interessante que você falou que é a base né...
2. Professora 1: É a base. E outra coisa: Nós não somos valorizados. Acham que a gente não tem conhecimento. Os outros professores têm, mas os da Educação Infantil não têm.
3. Professora 2: Acham mais que a Educação Infantil é babá, de cuidar...
4. Professora 1: Acham que a gente é babá.
5. P.: Há uma luta assim...
6. Professora 1: Eu critico, nossa, porque eu fui professora de Matemática...
7. Professora 2: O nosso salário da Educação Infantil é bem mais baixo.
9. Professora 3: E trabalhamos mais.
10. Professora 1: E trabalhamos mais.
11. Professora 3: Trabalhamos mais porque querendo ou não, toda criança passa por um professor e vem da base que é o Infantil.
12. Professora 1: E fora que a nossa profissão está quase extinta. Quem é que vai querer ser professor? Meu esposo se formou o ano passado pra Física. Dos colegas dele nenhum quis ser professor. Hoje tão tentando fazer Mestrado ou outra coisa aí, mas não querem ir pra sala de aula. Os que foram já estão querendo sair.
13. Professora 3: Ontem mesmo eu tava conversando com as minhas colegas, aí uma chegou toda frustrada: “eu não quero mais ser professora”. Aí chegou com um jornal de

concurso: “ó, esse aqui é bom, vamos fazer esse aqui”. “se acalma, vamos viver mais um pouquinho”.

14. Professora 1: Teve um tempo que eu comecei a estudar pra concurso, “não quero mais ser professora.” Aí eu comecei a estudar, estudar e estudar, mas parece que foi o destino, eu não passei em nada.

Se no excerto acima apresentaram-se elementos negativos da profissão, é relevante aprofundar esse debate e tentar compreender as diversas manifestações das professoras sobre o que as gratificava, as aproximava de um “trabalho bem-feito” (CLOT, 2010a) e é fonte de saúde.

5.5.1 A violência e o trabalho docente

A busca por pelos sentidos que levam a um trabalho bem-feito e sua conversão em um significado ampliado pode se iniciar por uma via negativa. Uma pista de onde eles se constroem pode estar no lugar onde se degeneram e se perdem. Por exemplo, quando o ofício não acha suporte para se exercer, ao ponto de que a solução encontrada pelo sujeito é fugir dele. A análise de tal condição, a partir do relato de uma professora, que fez comparações entre a educação infantil e outros níveis de ensino, pode indicar as primeiras veredas a serem percorridas para tanto.

As situações por ela descritas estão associadas ao eixo sociomoral de atividades. No momento precedente as falas que seguem, a docente comentava sobre o que era preciso fazer durante o recreio e citou situações em que as crianças batiam umas nas outras:

1. Lurdes: Graças a Deus, aqui, aqui não tem essa de apartar briga não. Eu acho que isso aí é mais coisa de [ensino] fundamental.

2. P.: Ah, entendi.

3. Lurdes: Os meninos são bem mais, né, mais fortes. Aqui, não. A gente, né, quando estão se atracando, a gente puxa só um pro lado. São crianças, né, são muito bebês. Aí, dá... Mas, agora, no Fundamental I, Deus me livre. Fundamental I e II, já passei pela experiência.

[...]

4. Lurdes: Fundamental I, II, EJA [Educação de Jovens e Adultos]... Já experimentei um bocado de coisa.

5. P.: Vixe, mas a peia no EJA se acontecer é...

6. Lurdes: Pelo amor de Deus!

7. P.: E já teve? Você já viu isso, já, adultos brigando?

8. Lurdes: Tinha, tinha, eu, eu tive turmas que tinha. Eram meninos que se enfrentavam mesmo. De dizer que um, um queria puxar... Trazer alguma besteira de casa, uma

pedra, um pedaço de pau, aí, bem complicado, gente. Quando é só a mão, ainda dá, mas quando vem com algum instrumento, é muito complicado. Mas aqui, graças a Deus, em creche, é o meu lugar.

9. P.: Aham, entendi. Você gosta daqui.

10. Lurdes: É a minha praia.

[...]

11. Lurdes: Eu gosto. Por quê? Porque é um cansaço só físico e o outro, não. Era, era uma coisa que mexia, mexe até com a sua alma. Tem meninos que, né, você vai falar com ele, bate de frente com você. Aí, é uma coisa que fere a alma.

[...]

12. P.: Aqui, os meninos são mais afetuosos?

13. Lurdes: Não, aqui, criança, né, gente, é tudo de bom, né? Uns presentes de Deus pra gente. Porque menino num tem aquela, essa coisa tão crítica como no Fundamental II, né? Já está todo mundo, como diz minha mãe, com o cangotezinho já bem... Aí, não dobra, né? E essa coisa... A criança não, você pega, pega uma criança, ela está bagunçando, coloca do seu lado, puxa pelo bracinho. No Fundamental II, eu ensinei até em escola particular, se pegasse numa mochila do menino: “Ah, né assim que você pega na minha mochila não!”. Né? Aquela coisa.

Inicialmente, a delimitação da atividade da docente surge através de uma negação: não é necessário dar conta de brigas na educação infantil. Negação que é contraditada na sequência das falas: não é a ausência de conflitos o que diferencia a lida com as crianças de menor idade do que é preciso fazer com os alunos de séries mais avançadas, mas a capacidade que a professora tem de manejá-los. A diferença na compleição física marca o limite do que pode ser feito na situação imediata do confronto. No caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA), lidar com uma briga coloca a integridade física do professor em risco, ainda mais com a presença de armas em sala.

Além disso, a capacidade de impor limites aos alunos também seria restrita. Os estudantes, ao contrário do que acontece na educação infantil, já teriam um nível de formação que não possibilitaria ao professor agir, mesmo que por meio de uma repreensão. Tal entendimento é expresso quando Lurdes afirma: “Já está todo mundo, como diz minha mãe, com o cangotezinho já bem... Aí não dobra, né?”. O cangote que não se dobra, no vernáculo nordestino, refere-se ao pescoço que já se sustenta sozinho e, portanto, não pode mais ser moldado. Pode-se fazer uma analogia com a expressão “montar no cangote” que, segundo o dicionário Aulete (2014), significa “sujeitar (alguém) a domínio ou a vontades”. O aluno, portanto, não se submete à vontade ou à autoridade do professor. A atividade, nestes casos, está impedida; a capacidade de lidar com interações desse tipo está limitada.

Por outra via, além do enfrentamento do conflito em si, o tipo de relação que se estabelece com os alunos também é significativo: “bater de frente” com os estudantes “é uma coisa que fere a alma”. Posteriormente, no segundo momento da instrução ao sócio, a professora foi confrontada com o trecho citado acima. Como se pode ver no excerto a seguir, a humilhação sofrida deixa marcas que não vão embora com o descanso:

1. Lurdes: Graças a Deus, que eu já passei pela experiência e não pretendo mais voltar. Trabalhei com fundamental II, com o EJA, em escola particular, e essa, essa, e esse pessoal, esses adolescentes são bastante difíceis, em alguns casos. Trabalhei em área de risco e a gente se enfrentava mesmo.... turmas e turmas chamadas gangues, né? E eu presenciei um menino apontando um estilete pra... marcando pra pegar o outro e eu tive que ir... primeiro me benzi e fui tentar acalmar os ânimos, mostrar que não deveria e o menino acabou largando o estilete. É uma experiência pra eu não repetir e aqui é, basicamente, algum menino que quer bater no outro, a gente acalma. Aqui não tem violência, a criança está formando a personalidade, ela ainda é pura, vamos dizer assim, não tem violência, assim, qualificada não.

2. P.: Você falou uma coisa que eu achei muito bonito, que a postura da criança maior é uma coisa que fere a alma, o que você quis dizer... o que você pensa quando vem essa coisa que fere a alma?

3. Lurdes: Eu me referi ao fundamental II.

4. P.: Unhum, fundamental II. O que feria a alma lá?

5. Lurdes: Eles... pronto, xingam. No fundamental II tinha um professor que... A gente trabalhava numa área de risco, tinha professor que nem, nem abria a boca direito, assim Pra falar com um menino não podia ter um tom alto de voz não, porque eles diziam mesmo coisa que a gente não queria ouvir. Só não chamavam o professor de santo. E isso era com todos os professores. Todo mundo tinham medo desse EJA. Um EJA que tinha muitos, muitos adolescentes que tinham, é, passagem pela polícia. No primeiro dia que eu fui dar aula nessa escola, fazendo a chamada, chamei o nome de um menino, um rapaz, o nome dele ainda lembro, era Thiago: “Thiago?!”. “Professora, ele morreu”. Aí, eu pensei que fosse brincadeira da turma, quando, quando terminou o horário, que chegou a hora do recreio, eu fui na Secretaria: “esse menino aqui, esse Thiago?”. “Não, professora, ele morreu semana passada em confronto com a polícia, assaltando um supermercado”. E aqui, assim que termina, eu tô pensando, foram seis meses que eu trabalhei com essa turma, eu trabalhava com eles no, no turno da noite e era muito, era uma turma muito... eles batiam mesmo de frente com os professores. Muito complicado. Muitos, muitos, era, já tinham... como você diz, não tem mais... aquela coisa de não ter mais jeito. O juiz, muitas vezes, os obrigava. Que a escola tem que pegar todas as... todos têm direito à educação, então, a escola tinha que fazer o seu papel, sem olhar “A”, nem “B”. Aí, tinha muitos meninos que tinham passagem pela polícia e estavam nessa, nessa escola, era muito complicado.

6. P.: E o que é que feria a alma?

7. Lurdes: Pronto, eu vou dizer: os elogios, os xingamentos... xingavam muito o professor. E isso você chegava assim, uma criança não te diz, num tem aquela, aquela personalidade formada de saber o que é certo, o que é errado. Ele diz um palavrão. Muitas vezes, ele escutou alguém falar e não sabe nem o significado.

[...]

8. Lurdes: Já um adolescente... Agora, daí, vocês tirem as conclusões.
9. P.: Ele diz aquilo pra lhe machucar, pra ferir.
10. Lurdes: Pra ferir, claro! Aí, sabe, aí, sabe, que aquele ponto é o que atinge, então aquilo ali é que...
- [...]
11. Lurdes: Palavrões, palavrões! Não, teve, teve até no, no caso que até professores, nesse caso de professores, que eram ameaçados... Vamos mudar de assunto?
12. P.: Você quer mudar de assunto? Não quer mais falar disso não?
13. Lurdes: Não, é coisa do passado, deixa lá.
14. P.: Eu ia só perguntar qual é a diferença do cansaço de um pra o cansaço de outro, mas você não quer mais falar...
15. Lurdes: Não é que eu... o cansaço físico você toma um banho e relaxa, agora o cansaço mental, da alma, demora dias pra sair.
16. P.: O que você fazia pra esse cansaço passar?
17. Lurdes: Ah, rezava.
18. P.: Rezava pra sair de lá, ou pro cansaço passar?
19. Lurdes: As duas coisas. [risos]
20. Lurdes: Não, aí, foi na época que eu tinha feito um concurso na cidade de Chorozinho. Aí, eu consegui passar, consegui a aprovação. Aí, quando eu, quando eu assumi em Chorozinho, fui chamada pro concurso daqui, que eu tinha feito antes. Aí, eu optei pra cá, pra educação infantil, mas era... eu fiz o concurso, passei pra linguagens e códigos, professora de português em Chorozinho. Eu, eu ainda assumi seis meses. Aí, como me chamaram pra cá, aí eu: “Opa! Mais perto da capital, perto de tudo”. Aí, eu optei por vir pra cá.

Três aspectos podem ser destacados do excerto acima. Todos estão ligados ao eixo sociomoral de atividades e a violência é o traço comum que os distingue: a briga entre dois alunos e modo como a professora precisa lidar com esse tipo de interação; a criminalidade que se avizinha com a morte de um adolescente e os xingamentos e as ameaças que os estudantes tentam infligir aos docentes.

Antes de discutir detidamente estes pontos, cabe, na tentativa de traçar um quadro de entendimento ampliado, situar os argumentos de Charlot (2002), para quem a violência na escola não é um fenômeno novo, mas que ganhou contornos peculiares na atualidade devido a quatro aspectos. O primeiro diz respeito aos colégios se tornarem palco de eventos graves como homicídios e agressões, além de os professores serem alvos desses acontecimentos. O segundo é a faixa etária cada vez menor de alunos que praticam agressões. O terceiro é que a escola “não se apresenta mais como um lugar protegido, até mesmo sagrado, mas como um espaço aberto às agressões vindas de fora” (CHARLOT, 2002, p. 433), quando há, por exemplo, brigas de gangues dentro de suas instalações. Por fim, tem-se que os trabalhadores da escola (docentes e pessoal administrativo) passam a viver num estado constante de tensão, mes-

mo diante de eventos que não são necessariamente violentos, mas que os colocam em estado de alerta.

Charlot (2002) propõe, ainda, situar a violência em três níveis: na escola, à escola e da escola. A violência na escola se dá quando esta é cenário de algum tipo de agressão, mas o acontecimento poderia ter se dado em qualquer outro espaço. A violência à escola corresponde a investidas contra seus trabalhadores ou sua estrutura física. Por fim, a violência da escola corresponde a “uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam” (CHARLOT, 2002, p. 435).

Também é pertinente apresentar o raciocínio de Aquino (1998), quando este afirma que, usualmente, duas linhas de pensamento, por vezes combinadas, se apresentam para explicar a violência no ambiente escolar. Tem-se, por um lado, uma visão “sociologizante” e, por outro, um ideário “clínico-psicologizante”. No primeiro caso, a escola lidaria com determinações estruturais que adentram o seu espaço: a desigualdade social, o esvaziamento dos laços de solidariedade, a desestruturação familiar, dentre outros. No segundo, há uma individualização do problema. O sujeito é patologizado ou lhe é atribuída alguma divergência quanto ao curso “natural” do processo evolutivo. O autor afirma, que, nos dois entendimentos,

[...] a violência portaria uma raiz essencialmente exógena em relação à prática institucional escolar: de acordo com a perspectiva sociologizante, nas coordenadas políticas, econômicas e culturais ditadas pelos tempos históricos atuais; já na perspectiva clínico-psicologizante, na estruturação psíquica prévia dos personagens envolvidos em determinado evento conflitivo [...]. De um modo ou de outro, contudo, a escola e seus atores constitutivos, principalmente o professor, parecem tornar-se reféns de sobredeterminações que em muito lhes ultrapassam, restando-lhes apenas um misto de resignação, desconforto e, inevitavelmente, desincumbência perante os efeitos de violência no cotidiano prático, posto que a gênese do fenômeno e, por extensão, seu manejo teórico-metodológico residiriam fora, ou para além, dos muros escolares (AQUINO, 1998, p. 8).

Ao se retomar a discussão sobre o excerto apresentado alhures, o primeiro aspecto que dele pode ser destacado é o modo como a professora age em relação à briga historiada. Considerando-se a atividade real, vê-se que Lurdes, quando confrontada com sua fala anterior, revelou modos distintos de proceder ao lidar com brigas entre alunos maiores e entre estudantes de educação infantil. A preparação para fazer face aos confrontos entre aqueles: pedir proteção divina se benzendo. O que fazer? Tentar argumentar com alguém que porta uma arma e ameaça outra pessoa. Não é viável usar da compleição física para intervir, ao contrário do que ocorre com os estudantes de menor idade, porque é possível “separá-los”.

Entretanto, a positividade da ação na educação infantil parece não estar vinculada somente à capacidade de agir possibilitada pelo porte físico dos alunos pequenos, mas, como se pode ver na “psicologia popular” (BRUNER, 1997) aplicada pela professora, a “pureza” das crianças dignifica seu modo de proceder e retira a conotação violenta do comportamento, apesar de agressivo (“Aqui não tem violência, a criança ela está formando a personalidade, ela ainda é pura”). No ideário da docente, impõe-se a construção histórica da infância inocente, tal como destacado no trabalho de Áriès (1978). Também é possível presumir que, em contraponto ao que foi expresso na entrevista anterior, a “personalidade em formação” possibilitaria “dobrar o cangote”, adequar o sujeito a uma normatividade em que a autoridade do professor deve ser considerada. Nesse caso, o discurso é eivado pela visão psicologizante (AQUINO, 1998) referida acima, pois o limite à atividade está na possibilidade de influir na constituição subjetiva do aluno.

O modo de proceder da docente nas turmas de educação infantil remete, ainda, à “violência da escola” citada anteriormente. Violência que se expressa concretamente no ato de puxar a criança pelo braço (“A criança não, você pega, pega uma criança, ela tá bagunçando, coloca do seu lado, puxa pelo bracinho”), de modo a colocar o outro sob seu jugo (a compleição física da criança pequena permite o uso da força), e também simbolicamente, quando se assume que é possível viabilizar a submissão de outrem, pois se considera que o processo de subjetivação em curso pode sofrer intervenções. Se o poder de agir está bloqueado ao lidar com alunos maiores, ele não se realizou na atividade junto aos menores como um contraponto à violência que lhe impede de majorar. O domínio de sala se realiza, quase que literalmente, pelo exercício do poder sob aqueles que não são capazes de contestá-lo, sem negar, com isto, as várias formas de resistência que podem advir dessa relação.

É preciso ressaltar que não se procura aqui culpabilizar a docente que exerce o ofício e, eventualmente, faz uso dessa violência. O uso deste tipo de expediente, obviamente, não é generalizado ou mesmo a única forma de proceder. De acordo com o que se discutiu previamente, a intensificação do trabalho provocada pelo grande número de alunos em sala pode, por exemplo, levar o sujeito a ter de agir desta maneira.

O segundo elemento diz respeito à “violência na escola”. Neste caso, ela não apareceu concretamente, como uma briga entre grupos rivais dentro do ambiente escolar, por exemplo, mas na ausência do estudante que faleceu em um confronto com a polícia. Essa presença simbólica também se manifesta na educação infantil. Em entrevista realizada com a di-

retora e a coordenadora do CEI no qual foram construídos os dados qualitativos, que contou com a participação de uma das coordenadoras de educação infantil do município, foram apresentadas situações similares:

1. Cláudia: A droga faz parte do nosso município. Está chegando no nosso município, né, a droga.
2. Marta: É bem a realidade deles, assim, que eles comentam. A gente faz, antes da aula... as professoras fazem uma roda de conversa, então, o que sai é isso aí.
3. Cláudia: Sai muito assunto: “ah, tia, o fulano foi preso porque estava com droga.”. Ou então: “ah, tia, fulano foi preso porque estava... que matou fulano.”. Assim, esse... que, antes, o nosso município não tinha isso, não era dona Lúcia? A gente não tinha esse grande número de mortalidade de adolescentes.
4. Lúcia: Tem uma criança aqui que ele, que ele presenciou matarem o pai dele.

Essa violência adentra a escola e se insere em uma das atividades que as docentes devem realizar, qual seja, a roda de conversa. Em um tópico anterior, foi citado um trecho em que Lurdes, em meio ao primeiro momento da instrução ao sócia, comenta como ela lidava com os alunos quando relatavam cenas de violência presenciadas em seu cotidiano. Cabe retomá-lo:

1. Lurdes: É, a gente conversa informalmente o que é que cada criança traz. “Gente, o que foi que vocês...?”. Alguma notícia. Então, eles chegam na sala: “Tia, é, assaltaram perto da minha casa”. Aí, eu tenho que ter uma conversa em torno disso, porque senão eles não vão se aquietar, vão só ficar falando disso. Aí, eu: **“Gente, e é certo ficar tirando coisa das pessoas?”** Coisas desse tipo, né?

Posteriormente, ao ser confrontada com essa fala, Lurdes afirma:

1. Lurdes: É, eles trazem muita coisa de fora pra dentro da sala de aula e a gente tem que ter um cuidado, é, pra lidar com esse tipo de coisa, cuidado ao falar, falar a linguagem que eles entendem, aquela coisa de não se chocar e aquela coisa também de não... deixa eu ver... de não... fazer com que... faz de conta, brincadeira. Não! Tem que falar a verdade, mas de uma maneira, no tempo certo dele, pra que ele tire suas próprias conclusões, que, aí, você já vai formar um cidadão crítico, que essa é a função da escola também. Não pode criar uma, uma criança numa bolha. [Ela] sabe que todo dia assalta um banco. Ela assiste televisão. Quando a criança vem pra uma escola (foi comentado isso na pós-graduação que eu fiz), ela já viu cinco, é, cinco, cinco mil horas de televisão. Criança de três anos, é muita informação. Então, é bom que a gente tenha cuidado nesse modo de repassar essas coisas, é... Fatos sociais da mídia, por exemplo.

O terceiro elemento a ser considerado a partir das falas de Lurdes avizinha-se do que Charlot (2002) chamou de violência à escola. De acordo com a narrativa, os professores eram alvos de xingamentos, afrontas e ameaças. Achincalhados por aqueles a quem deveriam impor autoridade, tornaram-se temerosos ao exercer seu ofício (“[...] eles diziam mesmo... coisa que a gente não queria ouvir. Só não chamavam o professor de santo... E isso era todos os professores, todo mundo tinham **medo** desse EJA”). Tal situação aproxima-se do que Aquino (1998) identifica como uma “crise da autoridade docente”:

a autoridade delegada aos agentes de determinada instituição é um dos dispositivos basais de estruturação e efetivação da própria intervenção institucional. E, nesse sentido, se a escola contemporânea tem-se apresentado cada vez mais como um espaço de confrontos que em muito ultrapassam aqueles relativos ao embate intelectual/cultural, é possível supor, então, que seu âmbito (ou o escopo específico de sua ação) padeça de uma certa ambigüidade, ou ineficácia, por parte daqueles que a fazem cotidianamente. Trata-se, sem dúvida, de uma crise, ao mesmo tempo, paradigmática e ética (AQUINO, 1998, p. 16).

Para construir este raciocínio, Aquino (1998) parte do texto “A crise na educação”, de Hannah Arendt (1972), que vale ser apresentado. Para Arendt (1972), a família, na esfera privada, deve garantir a proteção necessária para que o desenvolvimento da criança se complete. Por sua vez, cabe à escola, ao ser a mediadora da introdução dos infantes no mundo público, o papel de lhes trazer aquilo que a história humana conservou e precisa se perpetuar, apesar de todas as revoluções que cada nova geração pode vir a realizar. O educador assume o papel de representante do mundo que deve ser introduzido aos alunos e por ele deve assumir responsabilidade. Nisso, reside sua autoridade: em ser responsável pela tradição que representa. Entretanto, a modernidade trouxe consigo uma crise de autoridade:

Ao removermos a autoridade da vida política e pública, pode ser que isso signifique que, de agora em diante, se exija de todos uma igual responsabilidade pelo rumo do mundo. Mas isso pode também significar que as exigências do mundo e seus reclamos de ordem estejam sendo consciente ou inconscientemente repudiados; toda e qualquer responsabilidade pelo mundo está sendo rejeitada, seja a responsabilidade de dar ordens, seja a de obedecê-las. Não resta dúvida de que, na perda moderna da autoridade, ambas as intenções desempenham um papel e têm muitas vezes, simultânea e inextricavelmente, trabalhado juntas (ARENDRT, 1972, p. 238).

Desta forma,

A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado. É sobremodo

difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado (ARENDE, 1972, p. 243-244).

Ao tomar a experiência imediata daquele que vive tal crise, vê-se que, na análise feita pela docente, o xingamento pronunciado pelos alunos mais velhos é proposital e objetiva agredir (“pra ferir, claro! Aí, sabe, aí, sabe, que aquele ponto é o que atinge...”). Ainda segundo este raciocínio, a intencionalidade do ato é essencial para a distinção estabelecida entre os estudantes de educação infantil, que não estão propensos a ofensas contra os professores, e aqueles de outras séries (“uma criança [...] não tem aquela, aquela personalidade formada de saber o que é certo, o que é errado. Ele diz um palavrão, muitas vezes, ele escutou alguém falar e não sabe nem o significado”). A partir da agressão e de sua intencionalidade, instala-se uma humilhação que pode ser definida como o “sentimento de ser ofendido, menosprezado, rebaixado, inferiorizado, submetido, vexado e ultrajado pelo outro” (BARRETO, 2003, p. 188). Também é interessante a conceituação de Alencar e Taille (2007, p. 220) que compreendem a humilhação como um “rebaixamento moral”, em oposição ao respeito, e que pode “destruir o auto-respeito e, portanto, acabar tornando (sic) inviável a construção do respeito entre as pessoas”.

A violência, que nesse caso fez uso da humilhação, é uma fonte de sofrimento e adoecimento no trabalho (OLIVEIRA; NUNES, 2008). Não à toa, o sujeito não passa incólume pela situação reportada: “Por quê? Porque é um cansaço só físico e o outro, não. Era, era uma coisa que mexia [...] até com a sua alma. Tem meninos que, né, você vai falar com ele, bate de frente com você. Aí, é uma coisa que fere a alma”. A intensidade e a repercussão desse sofrimento são evidenciadas pela relutância da docente em continuar a discuti-lo: “Vamos mudar de assunto? [...] é coisa do passado, deixa lá”.

É interessante como a distinção feita pela professora entre os danos decorrentes da atuação em diferentes níveis de ensino parece estar em acordo com os resultados do ITRA. Ao serem consideradas as médias dos fatores “danos físicos”, “danos sociais” e “danos psicológicos” da EADRT, vê-se que todos foram avaliados positivamente (médias 1,89, 0,85 e 0,92, respectivamente), não indicando, portanto, a presença de repercussões significativas para o conjunto da população. Entretanto, no primeiro deles, vários dos itens que o compõe apresentaram avaliação “crítico”, tais como “dores no corpo”, “dores nos braços” e “dores nas pernas”. Nos demais, todas as assertivas tiveram uma avaliação positiva. O cansaço que repercu-

te no corpo, de algum modo, se faz presente na educação infantil, mas os cansaços que podem incidir na alma (psicológico e social) não estão lá.

Questionada pelo pesquisador no segundo momento da instrução ao sócia, a entrevistada esclareceu a diferença entre os dois tipos de cansaço: “o cansaço físico você toma um banho e relaxa, agora o cansaço mental, da alma, demora dias pra sair...”. Era necessário encontrar formas para não adoecer e, condizente com um cansaço que aflige a alma, a professora apelava à espiritualidade para se recuperar (“P.: O que é que você fazia pra esse cansaço passar? Lurdes: Ah, rezava”). A reza da docente talvez lhe desse forças para superar o cotidiano adverso de trabalho e, minimamente, garantir a “normalidade” necessária para se mobilizar e exercer suas tarefas diárias. Ressalte-se que, como por várias vezes pontuado neste texto, não adoecer não é o mesmo que ter saúde.

Ampliando a abrangência desse debate, é plausível entender, concomitantemente à humilhação de uma pessoa, torna-se indigno de respeito o ofício para o qual alguém devota seu esforço cotidiano, na medida em que, conforme discutido anteriormente, se desconstrói um dos pilares sociais sobre o qual ele deveria se assentar: a autoridade. Autoridade institucional que deveria garantir ao sujeito a deferência por parte daqueles que usufruem do serviço por ele prestado. Autoridade de quem representa uma tradição à qual se deveria ter acesso para poder renová-la e, até mesmo, desconstruí-la. Sob este raciocínio, pode-se compreender a escolha de Lurdes pela educação infantil (“É a minha praia”) e, até mesmo, a devoção expressa por outras entrevistadas. Não se trata somente de uma fuga da agressão imediatamente enfrentada, mas também de uma requalificação do trabalho docente, pois a autoridade que lhe é considerada inerente pode ser exercida ainda que, para tanto, entre no mesmo circuito de violência que o deslegitima, segundo visto acima.

5.5.2 A afetividade e o reconhecimento

Requalificação do trabalho docente que também passa pela via oposta, porque, se o ensino fundamental e o EJA inserem-se no circuito da violência e do desrespeito, a educação infantil parece ser o campo da afetuosidade e do reconhecimento. Destarte, o contraponto à humilhação pode ser visto na fala de outra docente, quando esta, também fazendo comparações entre níveis de ensino durante o primeiro momento da instrução ao sócia, se mostra gratificada ao receber pequenos elogios de seus alunos:

1. Renata: Eu já trabalhei no Ensino médio e no fundamental e eu te digo com todas as letras: eu era estressada. Eu não tinha prazer de ir pra aula, de ir pra escola. Eu ia porque, eu sei que é horrível dizer isso: “eu vou porque eu preciso de dinheiro”. E, em 2003, eu fui trabalhar no José Simões [nome de escola fictício] e não tinha professor para a Educação Infantil e, na época, minha irmã era diretora da escola. Ela disse assim: “Renata, eu estou com a educação infantil de manhã, você topa?”. E eu disse assim: “Vai!”. E eu fui. E eu me descobri lá. Eu senti que eu não tinha dúvidas que ali era o meu lugar. Eu tive tanto prazer, mas tanto prazer, e foi o ano melhor da minha vida. Foi o ano de 2003 e eram trinta e três meninos na época. Porque não tinha essa, a creche, lá no [Inaudível] era a escola e eu disse assim: “nossa, eu não acredito”. E eu tava fazendo Letras. Aí, eu digo: “Não quero, vou trancar, vou fazer especialização em educação infantil”. Aí, meu irmão disse assim: “Menina, tu tá ficando louca?”. Eu digo: “Não, tô não. Eu tô indo atrás de uma coisa que eu me encontrei”. E eu fiz a cirurgia do coração há cinco anos atrás e o médico não queria que eu voltasse a trabalhar. E eu tive depressão porque eu não estava na sala de educação infantil e eu disse: “Doutor Jerônimo, eu não... se o senhor disser pra mim que eu não vou trabalhar, eu acho que eu vou ficar louca”. Aí, ele disse: “não, pois eu estou vendo como é que você tá”. Eu tive depressão séria mesmo porque eu tava fora da sala e eu voltei. Pronto.

2. P.: Tá bem, então?

3. Renata: Eu estou ótima. Eu acho que, eu digo é muito: eu não sei fazer outra coisa e nem quero saber fazer outra coisa porque é tão bom. Claro, o senhor é homem, é diferente, mas quando a gente está toda dolorida, às vezes com cabelo feio, não deu tempo de fazer nada, a sobrelha por falta de tempo de fazer, aí você chega no trabalho e a menina diz assim: “tia, a senhora está tão linda”. Existe coisa melhor de se ouvir? Não existe. Voltando totalmente ao assunto.

É absolutamente explícita na fala da professora sua realização ao atuar na educação infantil. Ela também é clara ao mostrar que a supressão de seu poder de agir decorrente do problema cardíaco a levou ao padecimento. Na etiologia atribuída à sua doença, não trabalhar foi a causa da depressão. Na última fala, está expressa a gratificação pelos elogios e dela um elemento merece ser salientado: “[...] o senhor é homem, é diferente [...]”. Por que a afirmação de gênero? Uma análise apressada poderia atribuí-la a uma pretensa falta de vaidade masculina, na medida em que os homens não se importariam em sair de casa descuidados e para quem o elogio não seria tão relevante. Entretanto, é preciso colher mais informações para responder a essa questão, que será retomada adiante. A indagação central, contudo, consiste em compreender onde está o trabalho bem-feito quando uma fonte de gratificação é oriunda da relação interpessoal que se estabelece com o objeto de trabalho.

Na reunião que deu início à autoconfrontação cruzada, o pesquisador comentava com o grupo sobre a comparação que algumas professoras fizeram entre a educação infantil e

o ensino fundamental, assim como sobre o número elevado de crianças em sala, quando o diálogo a seguir se deu:

1. Rose: Eu converso muito com [inaudível] minha sala, que, assim, há essa diferença: na educação infantil, tem mais desgaste físico, nem tanto mental. Já no fundamental, há um estresse. Os alunos, por terem uma faixa etária maior, a questão de eles quererem bater de frente com você: não vai porque a turminha não quer. Então, assim, não há um [inaudível], como nós percebemos, na entrada desses meninos da educação infantil quando saem. Já no fundamental, são poucos que têm um bom desenvolvimento de aprendizagem. Aqueles que já vêm com uma dificuldade de aprendizagem, desde a construção da escrita, da leitura, não foram alfabetizados na idade certa... essas crianças são alunos desestimulados, são alunos que não têm um campo de aprendizagem, então são alunos que dão mais trabalho a professores do ensino fundamental. Por ter uma idade maior, vocês, os professores de lá, têm uma dificuldade pra manter essa questão da permanência desses alunos na construção desse desenvolvimento, desse aprendizado. E os pais também são mais ausentes, né? Então, a gente tem uma questão, a questão da educação infantil, que é cuidar e educar, então a gente cuida bem, cuida mais, tem essa troca. E no fundamental, não, os professores são mais responsáveis pelo processo de aprendizagem realmente. Os contextos são trabalhados no currículo anual de cada série, de cada ano.

2. P.: Mas tinha uma coisa também de um certo enfrentamento dos alunos de ensino fundamental, assim, com vocês. Eu quero dizer com isso, assim, parecia ser muito mais cansativo lidar com os de ensino fundamental.

3. Maria: Com certeza!

4. P.: Do que os da educação infantil, apesar de a educação infantil ser mais desgastante.

5. Rose: Fisicamente!

6. Pablo: É!

7. Rose: Fisicamente nós somos...

[...]

8. Rose: [Inaudível] a questão do cuidar, do educar, ficar lado a lado, mas pra gente, nós nos desgastamos mais fisicamente. Colegas minhas que estão no fundamental, elas sempre colocam, se pudessem, voltavam pra educação infantil por conta disso, porque as crianças são mais acolhedoras, são mais amáveis, são mais simpáticas, são mais presentes, então tem...

9. Renata: Por mais que tenha esse desgaste físico.

10. Rose: Da questão de limpar, cuidar, de ir no banheiro, a questão de [inaudível].

11. Renata: Mesmo assim, eu não sei se essa palavra eu posso, ser usada pra elas, mas independente desse cansaço físico que você chega em casa desejando uma cama mesmo de verdade, mas [inaudível] fazer isso.

12. Rose: Eu percebo!

13. Renata: É muito prazeroso, porque o que você recebe deles é realmente [inaudível]. Se você num recebe um abraço, um beijo é porque eles não gostam de você.

14. Maria: Às vezes...

15. Renata: Independente de você chamar atenção, independente de você sentar com ele na cadeirinha, dizer assim: "olha, você não pode fazer isso porque machuca, você não pode fazer isso porque tá errado". Independente de você ter essa conversa com eles, ele gosta, você sente esse sentimento para com você. Já no fundamental, se você for dizer

pra um adolescente que ele está errado, ele quer resolver com você lá fora. Eu estou te dizendo isso por experiência própria, porque um menino já me disse: “bora resolver lá fora, professora.”. Eu disse: “vamos, aqui dentro eu não resolvo com você nesse tom não. Do portão pra fora, eu sou professora não”. Porque as atitudes que eles têm do fundamental são realmente essas.

16. Rose: É realmente de medir forças.

17. Renata: Não existe mais esse respeito de aluno para com professor. Já acabou isso desde a nossa época. Já na educação infantil, eles me dão uma florzinha, por mais que venha cheia de formiguinha, mas ele vêm com um carinho enorme. Você está lá toda dolorida, inchada, com vontade de estar em casa: “Tia, tu tá tão bonita”.

18. Rose: Isso aí é lindo.

19. Renata: São pequenas coisas que fazem o seu dia diferente.

20. Rose: [inaudível].

21. Renata: Dizer que a gente num trabalha porque a gente precisa pagar as contas é dizer mentira.

22. Rose: [inaudível].

23. Renata: Exatamente! Mas, realmente, é prazeroso.

24. P.: Você ia falando também.

25. Maria: Às vezes, a gente até chega com problemas pessoais, sabe?

26. Renata: [inaudível]

27. Maria: Um abraço, é tão gratificante um abraço. Eles chegam e dizem: “Tia, te amo!”, sabe? Ali, me desmancho toda logo, sou muito chorona. Sabe, eu tento, assim, não chorar, mas na hora mexe com a gente, sabe? E, assim, eu estou nessa profissão porque eu me identifico com a profissão. Assim, eu gosto de criança, apesar do que você falou, do número de alunos numa sala de aula que é bastante complicado de a gente trabalhar com esse número.

Na fala 1, há a confirmação do raciocínio anterior sobre os tipos diferentes de desgastes decorrentes da atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Na comparação entre os níveis de ensino, surge mais uma diferenciação: aquela cuida e educa, este se atém ao processo de aprendizagem com uma orientação curricular definida. Do trecho 8 ao 13, a interlocução mostra que a relação afetiva compensa o desgaste físico decorrente do manejo com as crianças. Para ilustrar esse desgaste são elencadas atividades pertinentes ao eixo corporal de atividades (“limpar, cuidar, de ir no banheiro”), notadamente ligadas ao “cuidado” que se mencionava anteriormente. Entre as falas 15 e 17, inclusive, confirma-se a ideia de que há uma autoridade na educação infantil que se perdeu nos outros níveis de ensino e, mesmo quando é preciso fazer uso da autoridade na educação infantil, o afeto permanece. Um dado novo surge na fala 27, quando Maria afirma: “eu gosto de criança”.

Nessa relação desgastante fisicamente, mas compensadora afetivamente, estão em jogo o cuidar e o gostar de crianças. Esses dois elementos podem explicar porque a afirmação de gênero questionada acima não pode se vincular apenas à vaidade. Para trabalhar na educa-

ção infantil é preciso ser mulher, saber cuidar de crianças pequenas e gostar delas. Mais do que isso, pois ser uma mulher que gosta de crianças e é hábil para o cuidado pode ser traduzido como: sou ou posso ser mãe. No nexos entre os papéis de professora e de mãe, parece estar a explicação para a gratificação oriunda do afeto dispensado pelas crianças.

A predominância feminina entre os profissionais de Educação Infantil já foi mencionada anteriormente. Entretanto, mais do que um relevo quantitativo, destaca-se o ideário de que a mulher, ungida pelo dom da maternidade e vocacionada para o trabalho doméstico, possuiria características inatas para a lida com as crianças de menor idade, sendo estes atributos suficientes para a realização de suas funções como docente. Bruschini e Amado (1988), mostram que a educação primária no Brasil, em seu nascedouro no século XIX, foi concebida como uma atividade feminina, na medida em que se entendia que a mulher era a única “biologicamente” apta a manejar a socialização das crianças, e indigna para os homens, tendo em vista os baixos salários ofertados. Sobre isto, Arce (2001, p. 170) assevera:

[...] a constituição histórica da imagem do profissional de educação infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, sendo, assim, particularmente importante nos primeiros anos da infância. O início da educação de todo indivíduo deveria, assim, ser uma extensão natural da maternidade. Cumpre, entretanto, destacar que esse mito da mulher mãe e educadora nata exerce seu maior poder orientador no período relativo aos anos iniciais da vida dos indivíduos, não sendo atribuída à mulher a responsabilidade sobre a educação em geral.

A autora assegura, ainda, que o mito da educadora nata se faz presente tanto na literatura acadêmica quanto em documentos oficiais do Estado brasileiro. O campo científico produziu a ambígua figura da “tia” que teria, ao mesmo tempo, atributos de mãe e de educadora. No discurso oficial, manifesto em documentos do MEC das décadas de 70 e 80, cria-se a figura de um trabalhador caracterizado pela

[...] não-profissionalização, espontaneidade, utilização de trabalho voluntário, negação da teoria, exacerbada valorização da imagem de que a mulher é uma educadora nata, valorizando assim seus atributos pessoais em detrimento da formação acadêmica, além do reforço de que educar e cuidar pertencem ao mundo privado, doméstico, das mulheres, que são as únicas possuidoras do coração de mãe (ARCE, 2001, p. 181).

Silva (2006) avança nessa discussão e assegura que a caracterização apresentada acima implica em assumir a atuação em educação infantil como uma extensão do que se faria

no ambiente doméstico. Assim, às trabalhadoras seria negado o caráter profissional de seu ofício, o que implicaria em sua desvalorização social e em retribuições financeiras inferiores àquelas praticadas em outros níveis de ensino. Em síntese:

A correspondência do trabalho nas instituições educativas com o trabalho doméstico e a contaminação das práticas educativas pelos processos materno-afetivos disseminam uma ideologia que desqualifica o trabalho e as funções dessas instituições, visto que cuidar e tratar de crianças até seis anos (no caso da educação infantil, mas essa faixa etária pode ser estendida até dez anos se forem agrupadas as séries iniciais do ensino fundamental) é tarefa da família e dos pais e mães, o que, para a sociedade, não se configura como trabalho (SILVA, 2006, p. 334).

Ao ser confrontada com a transcrição da entrevista inicial da instrução ao sócia, a professora Renata produziu um relato significativo para se compreender os enlaces entre os papéis de mãe e de professora, na medida em que ela parece levar ao extremo a identificação com o primeiro:

1. Renata: Tem, tem... Os meninos de 3 anos, você... Eu acho que eu me sinto mais mãe do que professora e você fica tão ligada a eles que você se dói. Por incrível que pareça, eu não gosto quando alguém chama atenção deles. Eu me sinto tão mal que eu me seguro, sabe? Por mais que eles estejam fazendo alguma coisa errada, mas eu não gosto de ouvir chamar a atenção deles, aí depois eu digo assim: “não, se você vir, me chame que eu converso”. Acho que é... Você vai se dando igual à mãe. Acho que mãe não gosta quando chama atenção do filho, né? Eu acho que eu sou igualzinha. Eu não gosto quando alguém chama atenção deles. Não que as meninas chamem atenção de forma errada, pelo amor de Deus, eu não tô dizendo isso não, mas eu não gosto, eu digo assim: “Me chama que eu converso com eles.”. Acho que, como você falou mater... Essa questão maternal começa desde o principiozinho: de entregar um brinquedo, ir ao banheiro, de explicar como é que faz uma coisa, até a hora de ir embora.
2. P.: Quando você diz assim: “que se sente mais mãe do que professora”, como é isso?
3. Renata: Porque, olha, eu escuto, eles choram... Eu posso usar a palavra mesmo assim?
4. P.: Pode falar o que você quiser.
5. Renata: De limpar assim mesmo catarro com a mão quando tá doente, sabe? Se você não tiver isso, se você sentir nojo, você não vai conseguir, porque menino de 3 anos, nariz escorre. E mãe tem esse cuidado, né, de limpar o nariz. Então, em muitas, muitas partes, no decorrer do dia-a-dia, você se sente mais mãe do que, até mesmo, professora, porque, às vezes, o menino diz assim: “Tia, eu quero colo”. Você está aqui, no chão, no meio da rodinha... não sei se é carência, não sei se é fato de não ter isso em casa e ter aqui, de sentar no seu colo, de botar a cabeça em você, de sentar nas suas pernas. Nesse momento, você não se sente tão professora. Você se sente mais o quê? Mãe. Que esse carinho que você tem com eles e eles têm com você, realmente, é verdadeiro, Pablo, eles não vão lá se não gostarem de você.

Logo no início da fala 1, Renata explicita seu entendimento: “eu me sinto mais mãe do que professora”. Tal compreensão traz repercussões para o modo como a docente lida com suas colegas de trabalho, na medida em que não aceita que elas repreendam seus alunos, mesmo que o façam de maneira adequada. No campo profissional, as demais professoras estariam em pé de igualdade para advertir quaisquer alunos da escola, mesmo considerando-se a prerrogativa que Renata teria sobre sua própria turma. Entretanto, parece haver a necessidade de afirmação de uma autoridade que não pode ser contestada e, nesse ponto, o pêndulo oscila para o lado da maternidade (“mãe não gosta quando chama atenção do filho”). Até mesmo em uma atividade em que as professoras trocam de salas, o lugar autoatribuído de mãe reclama reconhecimento e se ressentido de não ter exclusividade no afeto oriundo das crianças, apesar da admissão de que essa variação é positiva para os estudantes (“Acho que eu, eu fiquei foi com ciúmes de ver eles se dando bem com as meninas [professoras], só que pra eles isso é bom”).

O final da fala 1, bem como a fala 5, são relevantes para esclarecer quais ações aproximam a professora do papel de mãe, segundo o entendimento de Renata. Todas elas estão associadas aos processos de socialização, cuidados com o corpo e atitudes subjetivas relacionadas a sentimentos das crianças, portanto ligadas aos eixos sociomoral, corporal e afetivo de atividades (“... de entregar um brinquedo, ir ao banheiro [...] De limpar assim mesmo catarro com a mão quando está doente [...] de botar a cabeça em você, de sentar nas suas pernas”). Note-se que o manejo de tais demandas é tipicamente associado ao ambiente familiar, e a educação infantil, ao ter o “cuidado” como uma de suas diretrizes, a toma para si. Além disso, a construção social que se criou em torno da infância e que rege o modo como os adultos devem se relacionar com as crianças não permite que tais demandas sejam simplesmente ignoradas, na medida em que se considera que elas estão em meio a um processo de desenvolvimento que ainda não lhes garantiu total autonomia para lidar com as necessidades do próprio corpo e que reclama a supervisão de seus momentos de interação social, por exemplo.

Da fala 5, é ainda pertinente destacar a indicação dada pela professora de que é necessária uma relação diferenciada com a atividade, porque ela exige ações que extrapolariam os limites que outros profissionais poderiam ter ao atuar junto às crianças (“De limpar assim mesmo catarro com a mão quando tá doente, sabe? Se você não tiver isso, se você sentir nojo, você não vai conseguir, porque menino de 3 anos, nariz escorre”). No trecho em questão, Renata ressalta que algo, cuja definição fica subentendida (“Se você não tiver **isso** [...]”).

você não vai conseguir”), é imprescindível para agir, na medida em que não haveria como fugir de demandas intrínsecas ao trato com as crianças, como ter de lidar com fluidos corporais (“porque menino de 3 anos, nariz escorre”).

Esse “isso” pode estar explicitado na fala de Lurdes durante o segundo momento da instrução ao sócia. Ao comentar sobre a necessidade de, eventualmente, limpar os alunos, a docente deixa claro que é essencial se implicar subjetivamente para atuar na educação infantil, chegando a comparar a docência ao exercício sacerdotal. No entendimento da professora, é preciso um afeto que vincule o sujeito ao seu fazer para que se viabilize o agir. Caso contrário, não haveria como sustentar a posição de docente.

1. Lurdes: Bom, a pedagogia é um sacerdócio. Você tem que abraçá-la e comer ainda os ossos do ofício. Aí, tudo bem, não é uma situação inusitada; a gente nunca vai saber quando uma criança vai se sujar, mas, se isso acontecer, é importante que o professor esteja preparado para auxiliar no que for preciso, porque você está ali como professor, é um trabalho que você escolheu. Se você vê que não dá certo, que não é a sua praia, é bom tentar uma outra profissão. Agora, é muito importante que também tenha ajudantes, porque um professor não pode soltar sua turma pra ficar com determinado menino que aconteceu isso com ele, tem que ter ajuda.

2. P.: Entendi.

3. Lurdes: Meu ponto de vista é esse.

4. P.: Então, você acha que em relação a esse trabalho de cuidar da criança, da higiene e da alimentação, não dá pra fugir?

5. Lurdes: Faz parte né, faz parte. Mesmo que você não queira, faz parte do seu trabalho e é importante que você queira, porque pra dar aula, pra lecionar, a gente tem que gostar, minha gente. Não adianta, a gente não consegue... É... Vamos dizer, representar o tempo todo: ou você gosta ou não!

É pertinente recuperar o diálogo com Renata exposto anteriormente e considerar elementos apresentados após o ponto em que ele foi interrompido acima:

6. P.: Agora, assim, você um tem vínculo afetivo com eles, né?

7. Renata: Tenho, tenho.

8. P.: Então, aí você disse assim: “ah, mas tem horas que a gente é mais mãe do que...”

9. Renata: Professor.

10. P.: Professora. Agora, mãe é pra vida toda, professora é só um ano.

11. Renata: Infelizmente.

12. P.: Aí, como é que tu faz com esses vínculos, de ano em ano?

13. Renata: Pronto, eu te falei naquela hora, né, que eu já estava sofrendo. E eu nem gosto de falar, porque eu já vou sofrendo. Todo ano, eu vou sofrendo, eu não sei se você conhece a Susana, professora Susana Costa [nome fictício], ela é minha psicóloga. No começo, ela sempre falava isso pra mim: “Renata, você tem que colocar na tua cabeça que o final do ano vai chegando e você vai cortando isso, porque não vai sofrer só você,

como vão sofrer eles.” E eu já vou trabalhando com eles, eu já vou chamando a Rose na sala, porque ano que vem, a professora de 4 anos já é outra, né? E... olha aí, coisa boa. [a diretora da escola interrompe para oferecer um lanche]

[...]

14. P.: Você estava falando da sua psicóloga.

[...]

15. Renata: E ela sempre falou isso pra mim, “Renata,...”. Porque eu sofria, Pablo, eu sofria no final do ano, de chorar, sabe, de ficar lá em casa, de ter, assim, hora de dizer assim: “valha, meu Deus, eu odeio as férias”. Em julho, principalmente. Meu Deus, senhor misericordioso, sei que você está cansada, exausta, você pode dizer: “essa menina é doida, não gosta de férias?!”. Eu não gosto das férias de julho, primeiro porque eu não viajo, porque eu não saio, porque, no mês de julho, vou ficar na loja trabalhando com a minha mãe. Eu prefiro estar aqui do que na loja, então, eu odeio as férias e... Oh, eu pisou no teu pé, foi?

16. P.: Não, pisou não, pisou no [inaudível], eu acho.

17. Renata: Pronto, e, nesse sentido de ir no psicólogo, eu fui começando a perceber que eu sofrendo, fazia eles sofrerem também. Aí, eu chorava na sala, os meninos choravam também. E eu já estou aprendendo aos poucos. Por exemplo, agora, eu já tô começando a conversar com eles que, todo mês, quando vai acabando, a gente dá tchau pra ele e canta a música do bem-vindo pro mês novo que está chegando. “Está faltando pou... Dois meses. A gente vai dar tchau pra esses meses. Vocês vão ficar em casa vários dias, que são aqueles meses de férias. Todo mundo já está com 4 anos, quando vocês voltarem pra escola, não vai ser a tia Renata que vai ser a professora, vai ser outra professora [inaudível]”. Toda vida, quando eu peço pra elas [as professoras das séries seguintes], elas sempre vão [a minha sala] com amor, vontade e coração. “Ou vai ser essa tia ou vai ser essa outra tia, não importa qual vai ser a tia. O que importa é que você vai gostar dela, ela vai gostar de você, você vai brincar, você vai pintar, você vai fazer as mesmas coisas”. Quando a gente faz esse, essa semana da criança, que a gente faz o rodízio de sala, eu imaginei que os meus meninos iam chorar. Mas não, eles aceitaram as meninas, a mudança da sala. Acho que quem sofreu mais fui eu. Eu ficava na sala dos outros meninos e ia lá na janela pra ver como é que os meninos estavam e elas lá, sabe, os meninos todos saltitando, brincando. Acho que eu fiquei foi com ciúme dos meninos com aquele negócio [inaudível] as meninas e abraçando as meninas. Eu disse: “Nossa, meus meninos nem estão chorando”. Aí, a Marta [coordenadora da escola] disse: “graças a Deus!”. Acho que eu, eu fiquei foi com ciúmes de ver eles se dando bem com as meninas [outras professoras], só que pra eles isso é bom. Não sei se eu estarei aqui ano que vem. É ruim, mas, infelizmente, é a parte ruim da profissão: ter que, no final do ano, deixar de ser mãe desses, pra ser mãe de outros. Aí, começa tudo de novo, aquele vínculo. Você é mãe de novo daqueles alunos. Quando você tem a sorte ficar na mesma escola, você continua com um vínculo. Por mais que eles estejam em outra sala, né, que eles vão lá, te abraçam, te cheiram, te beijam, vão e voltam, mas é assim. Eu acho que é o ponto negativo da educação infantil. Era pra ser assim: você ser professora dos de 3 [anos], aí você ficava com eles com 4 anos e, com 5 anos, eles iam embora, aí, começava tudo de novo. Mas não é assim, infelizmente. Se fosse, seria bom.

18. P.: Mas só ia adiar, não, a quebra do vínculo?

19. Renata: Mas ia ser bom, ora, ia ser bom, passar os 3 anos com eles. Essa é uma ideia. Ia ser ótimo. Oh, Pablo, eita, cortou meu prazer, “homi”!

20. P.: Desculpa.

21. Renata.: Não, mas num ia ser... num ia ser bom?
22. P.: Explica aí porque ia ser bom.
23. Renata.: Primeiro, a questão do vínculo, como você falou. Você conhece já eles de uma forma que você vai levando pro outro ano. Eles vão crescendo, já vão sabendo como é a sua maneira de trabalhar. Eles já estarão condicionados àquilo, àquela rotina. Com você, não tem aquele sofrimento de quando chegar: “Nossa! Outra professora”. Não ia ter aquele momento de chorar, de sofrer porque a mãe vai embora. Mas, eu sei que a questão de mudar, de ser no outro ano outra professora... Já ter uma professora de apoio... é porque quando eles vão chegar no fundamental, eles não vão sofrer tanto. Eu sei que é a maneira da educação infantil de se trabalhar, de mudar, deles terem duas ou três professoras, na educação infantil. É, exatamente, pra quando eles chegarem no fundamental, eles não sofrerem tanto. É a professora que é besta demais, que está dizendo que seria bom se fosse os 3 anos a mesma? Eu sei que, é, é, essa maneira que eles fazem... Por exemplo, os meninos de 3 anos, eles têm duas professoras, o de 4 tem três, os de 5 tem 3. Foi uma maneira que eles, lá da educação, descobriram que, trabalhando dessa forma, eles não iam sofrer tanto com seis anos. Porque, quando eles vão pra escola, com 6 anos, eles não têm uma professora, eles têm duas ou três e já saem da educação infantil... os meninos de 5 anos, com duas ou três professoras, eles já não sofrem tanto quando saem da creche. Já é difícil para eles saírem da creche. Indo pra escola, aí, chega na escola, têm duas ou três professoras e eles já saem da creche tendo esse conhecimento de que ele tem uma professora, duas e lá também. Não é tão ruim pra eles, eu sei disso, a ideia era minha, o vínculo co... Difícil de cortar, aí, é o meu, não é o deles.
24. P.: Não estou recriminando não.
25. Renata: Não, eu estou só dizendo, mas eu sei que a maneira de ser assim é porque é pro crescimento deles.
26. P.: Entendi.
27. Renata: Aí, eu fui... vou me habituando todo ano.
28. P.: Mas, pelo teu vínculo com eles, tu queria?!
29. Renata: Não, eu num queria não, num vou mentir.
30. P.: Tu queria ficar com eles até...
31. Renata: Eu queria. Por exemplo, eu tive a sorte, uma vez, de trabalhar os dois anos: fiquei na sala de 4 e, no outro ano, eu fui pra sala de 5, com a maioria dos meus... Com os mesmos alunos, a maioria, acho que só entraram acho que três ou quatro diferentes e eu me senti tão bem, que eu nem sofri nem nada, sabe? “Renata, você vai continuar na mesma escola, a maioria dos teus alunos vai ser... Tu vai pra sala de cinco anos, vai ser teu.”. Eu nem pra Susana fui, nem... Mas eu sei que, pra eles, essa mudança, várias professoras, é pro crescimento deles, sabe? Eu, é porque eu acho que os meninos de três anos, eles se apegam muito e, ano que vem, quem for ser a professora deles, vai ter que fazer de tudo pra conquistar e gostar.
32. P.: Aqueles são os teus? [inaudível – apontado para as crianças brincando no parquinho da escola]
33. Renata: Não, são de quatro, cinco anos. Os meus, acho que estão mais pra lá, que é mais frio, sabe?
34. P.: Só andam nas “carreras”!
35. E.: É, eles só correm, mas num é bonito, né?
36. P.: [inaudível]. [Risos].
37. Renata: Tu acredita que, às vezes, eu tô em casa, eu escuto essa zoadá?!
38. P.: É mesmo? Como assim?

39. Renata: É, eu fico escutando essa zoada, dos meninos falando, gritando. Aí, eu digo assim: “valha, meu Deus do céu, eu fico com os meninos todos na minha cabeça”. Às vezes, eu estou lá em casa, aí, eu to vendo as fotos dos meninos, ou no computador, ou alguma coisa de alguns trabalhos que são feitos [inaudível] diz assim: “Renata, me diz uma coisa, tu num cansa não tá lá, olhar, final de semana tu olhar?”. Não, eu não canso. Eu sinto falta, por incrível que pareça, eu sinto falta deles. Pablo, eu tenho uma caixa de fôgão, se você quiser você vai qualquer dia lá na minha casa ver, pra você ver como isso é verdade, eu tenho uma caixa de fôgão cheia de cartas dos meus primeiros alunos.

É interessante perceber que, após ser confrontada pelo pesquisador quanto à diferenciação entre os papéis que ocupa ambigualmente (“mãe é pra vida toda, professora é só um ano”), a docente ressalta o vínculo afetivo estabelecido com os alunos, ao ponto de seu rompimento ser motivo de sofrimento (fala 13 e subsequentes). Se, entre ser mãe e professora, o pêndulo pende para o primeiro, diante das atribuições relacionadas ao cuidado citadas anteriormente, uma característica da dimensão impessoal do ofício o impele para o segundo. Com efeito, nesse caso, a professora precisou aprender a lidar com esta feição de seu trabalho: todos os anos novos alunos virão e os atuais deverão partir. Entretanto, na prescrição ideal construída pela docente, o vínculo perduraria pelo máximo tempo possível (“... era pra ser assim, você ser professora do de 3, aí você ficava com eles com 4 anos e, com 5 anos, eles iam embora, aí começava tudo de novo...”).

Apesar do sofrimento, a docente reconhece a necessidade de que esta quebra exista e o benefício que ela traz para o processo de socialização das crianças (“[Os alunos] terem duas ou três professoras [...] é exatamente pra quando eles chegarem no fundamental, eles não sofrerem tanto”). Ela própria explicita como prepara os estudantes para essa transição, como pode ser visto na fala 17: “ou vai ser essa tia ou vai ser essa outra tia. Não importa qual vai ser a tia, o que importa é que você vai gostar dela, ela vai gostar de você...”. É relevante notar como o tom afetivo é sempre ressaltado e, no momento de se reconhecer profissionalmente, o pêndulo corre agora na direção oposta: “é a parte ruim da profissão: ter que, no final do ano, **deixar de ser mãe desses, pra ser mãe de outros**”.

5.5.3 Entre a mãe amadora e a educadora profissional

Destarte, é preciso sublinhar que outros estudos já apontaram o trabalho docente na educação infantil como similar à maternagem e como uma extensão do trabalho doméstico, dentre os quais os de Silva (2006), Arce (2001) e Bruschini e Amado (1988) mencionados an-

teriormente. Somado a isto, há pesquisas sobre a feminização do trabalho docente que mostram como tal identificação é reproduzida pelas próprias profissionais. O estudo de Zibetti (2007), por exemplo, no qual são tomados depoimentos de professoras por meio de grupos focais, identificou pontos de vista que consideravam as mulheres como naturalmente mais habilitadas para o trato com as crianças. Também foi afirmado pelas participantes que homens não deveriam cuidar de aspectos da higiene dos alunos, tais como trocar fraldas e dar banho.

O achado apresentado na fala acima não é, por conseguinte, uma novidade. Entretanto, o que se intenta discutir é como essa identificação repercute sobre a atividade do sujeito, ao ponto de ele entender que os critérios para um trabalho bem-feito como professora são similares àqueles atribuídos a uma boa mãe. Conectando os argumentos aqui apresentados, ter-se-ia que uma boa mãe é reconhecida, dentre outros aspectos, pelo afeto incondicional dispensado pelos filhos, de modo que afetuosidade e autoridade se encontram. Na educação infantil, se recupera a autoridade que foi perdida em outros níveis de ensino (e é um dos pilares para que se possa agir), todavia deve-se exercê-la de tal modo que o afeto a ser dispensado às professoras pelos alunos não pode ser prejudicado. O trabalho bem-feito é aquele que consegue suprir o papel da mãe, ao mesmo tempo, severa e afetuosa, que exerce sua autoridade e ainda garante que sua prole vai amá-la sem restrições.

Há duas questões que precisam ser colocadas. Primeiro, por um lado, assumir um papel materno pode rebaixar a profissionalização docente, ao aproximar a professora da figura que dominou as creches quando estas eram vistas como serviços de assistência social: a mulher voluntária, sem qualificação, que tem vocação para a maternidade. Contudo, por outra via, esse papel é o que a requalifica, ao sintetizar afeto e autoridade, em contraposição ao que foi relatado sobre outros níveis de ensino, espaços de humilhação contra o professor e de dissolução de relações afetivas. O segundo ponto a ser questionado é sobre a exigência que o ofício impõe as profissionais para que elas assumam essa ambiguidade entre maternidade e docência.

Sobre esta segunda indagação, pode-se retornar à fala de Clot (2013), na qual ele retoma o trabalho de Louis Le Guillant sobre a neurose das telefonistas. Le Guillant *et al.* (1984), ao analisar o trabalho nas centrais telefônicas parisienses, constatou que as mulheres que atuavam como telefonistas, após alguns anos nessa ocupação, desenvolviam sintomas somáticos, psíquicos e alterações de humor, tais como desmaios, irritabilidade, insônia, dificuldades no trato social e nas relações familiares, terror noturno, uso estereotipado de expressões

profissionais fora do contexto laboral e ideação suicida. O psiquiatra francês também demonstrou que o nervosismo característico das mulheres que adoeciam por conta do trabalho era, ao mesmo tempo, um sintoma das alterações de humor que sofriam e uma exigência para o bom exercício da profissão. As melhores telefonistas, aquelas que eram bem-sucedidas em desempenhar seu papel, eram nervosas:

Este nervosismo é mantido pelo próprio trabalho que ao mesmo tempo o exige e o cria: certas telefonistas atingem rendimentos consideráveis (140% a 150% em relação à média), não por excesso de empenho, mas porque o próprio trabalho, dizem elas, as irrita e “quanto mais se irritam, mais se apressam”. Pode-se dizer, sem exagero, que o nervosismo das telefonistas é, nas condições atuais, uma doença necessária ao cumprimento de suas tarefas profissionais; são as mais nervosas as que apresentam um melhor rendimento. O sistema de controle e anotação favorece este estado de coisas (LE GUILLANT *et al.*, 1984, p. 8)

É interessante notar que, ao questionar as telefonistas sobre o que desencadeava seu adoecimento, Le Guillant *et al.* (1984), mesmo insistindo para que estas comentassem aspectos relativos à atividade enquanto tal (manejo dos equipamentos ou relacionamento com os usuários do serviço) e de aspectos das condições de trabalho (ruídos, luminosidade, areação do ambiente, dentre outros), obteve como resposta elementos da organização do trabalho, quais sejam, as formas de supervisão aplicadas e o sistema de mensuração e de avaliação de rendimento imposto. O primeiro era realizado por um supervisor que, sem que esta soubesse, se inseria na linha e escutava o atendimento da telefonista ou passava por trás de suas mesas para presenciar a execução do trabalho. Em ambos os casos, era verificado se estariam sendo usadas corretamente as frases predeterminadas pela empresa para o manejo com os clientes, se as operadoras eram amáveis com os usuários do serviço, etc. Em relação ao segundo, notou-se que

O rendimento, a rapidez das operações que ele exige foram unanimemente julgados como excessivos. É este ritmo, como o de múltiplos outros postos de trabalho semi-automatizados das empresas modernas, que sobrecarrega os processos nervosos, excede as possibilidades normais de adaptação e se traduz na telefonista por esta impressão subjetiva de estar partida, pressionada, sobrecarregada, enervada pela execução de tarefas que, todavia, são fáceis de serem cumpridas.

O modo de cálculo deste rendimento contribui muito a dar ao ritmo seu caráter penoso. Ele é determinado em relação a uma média efetuada sobre o grupo de operadoras e em seguida cada uma é obrigada a efetuar uma porcentagem em relação a esta média. As operadoras têm horror desta média a ser cumprida, pois caso não a cumpram, pensam, suas notas serão rebaixadas e sua promoção será comprometida. Este modo de proceder provoca uma competição entre as telefonistas, que disputam entre si as comunicações, para manter suas médias. Elas se anunciam várias vezes sobre a mesma chamada e é aquela que grita mais alto que pega a chamada. Elas “provocam ruídos nos fones das outras” durante estas

pequenas disputas, ruídos estes que representam verdadeiros sofrimentos para muitas delas. Este sistema provoca o seguinte fato paradoxal: nas horas de menor movimento a competição entre elas é mais forte, enquanto que quando há chamadas “para todo mundo”, elas se enervam menos e, dizem, sentem uma fadiga “mais física” (LE GUILLANT *et al.*, 1984, p. 10).

Diante destas constatações, Clot (2013) argumenta: algo que aparenta ser um subproduto indesejado do trabalho pode ter sua origem nas próprias imposições que o agir profissional faz a quem o exerce. Ao admitir esse argumento, não se tenciona patologizar o comportamento das professoras. Não há a intenção, portanto, de se situar uma “neurose da maternagem docente”, mas afirmar que o ofício pode ser construído de tal modo que parece exigir uma atitude materna das professoras, na medida em que trabalhar a socialização, a construção de hábitos, valores, normas e da autoimagem, o manejo das reações afetivas, o cuidado com o corpo, dentre outras coisas, são atribuições típicas do ambiente privado que a escola toma para si na educação infantil.

Como se viu em momento anterior, durante o período em que a gestão das creches cabia aos órgãos de assistência social e as políticas públicas entendiam que sua função era garantir a guarda das crianças para as mães trabalhadoras, o cuidado era seu foco prioritário e, por este ser considerado um encargo da família, justificava-se o amadorismo das pessoas que nelas atuavam, bastando-lhes a vocação materna somada à boa vontade em colaborar. Quando as creches caminham em direção ao campo educacional, o discurso oficial e acadêmico parece apregoar que, por um lado, é preciso profissionalizar esse cuidado e, por outro, não dissociá-lo do processo educativo.

Como a vara que está retesada para um lado e, ao ser solta, pende para o ponto diametralmente oposto, o discurso sobre a profissionalização do trabalho de educador infantil parece querer extirpar completamente vinculação entre o ofício de professora e um certo exercício de maternidade. tratando-o como danoso à classe docente e à sua afirmação social. Porém, o elo prático e concreto entre os cuidados dispensados em ambas as instituições (família e creche) não se desfaz por decreto.

Nesse ponto, é pertinente reconhecer, mais uma vez, o espaço de variabilidade que se forma entre o trabalho prescrito e a atividade real, pois é possível questionar as maneiras como o ofício demanda que as professoras façam uso de suas “pré-ocupações” como mães (no mínimo como filhas que já foram) para viabilizar sua ação e isso se incorpora no gênero profissional que dirige informalmente seus modos de proceder. Aos desavisados, é preciso asseverar que não se defende aqui uma desprofissionalização do trabalho docente, ou mesmo um

retorno ao período em que se admitia o trabalho voluntário de mulheres nas creches. Ao contrário, tenciona-se sua afirmação como trabalhadoras.

Feita esta ressalva expressa acima, deve-se questionar: até que ponto há uma positividade em recorrer à experiência materna para o trabalho na educação infantil? De que modo é uma “exigência” da profissão se identificar com uma postura de maternagem? Será que é possível trabalhar tecnicamente questões relativas ao cuidado corporal e à socialização sem uma implicação subjetiva, tal como foi possível depreender das falas de Lurdes e Renata? Pessoas sem essa implicação terão a disposição para adentrar esse campo e se capacitar para tanto?

A resposta talvez não esteja nem em um polo nem em outro. Nem na educadora profissional, nem na mãe amadora, mas naquilo que se passa entre esses dois extremos e é mobilizador do poder de agir. É preciso admitir, para tanto, que há um nível de aprendizado profissional que não é acadêmico, se dá junto às crianças e não ocorre necessariamente no espaço restrito da escola. Ainda que se instrumentalize teoricamente o sujeito para manejar o corpo, os afetos, os processos de socialização dos alunos e mesmo os conteúdos acadêmicos que devem ser construídos, no encontro cotidiano entre as alteridades de docentes e de alunos, aprende-se a reconhecer e acolher uma diferença que se impõe nessa relação e, caso isso não ocorra, incorre-se no risco de não torná-la efetiva.

Nesse sentido, cada criança com a qual a professora precisa lidar é um enigma que tem de ser decifrado e as chaves para a sua compreensão não estão somente no aprendizado formal que foi dado à docente para que esta pudesse, legalmente, assumir seu posto de trabalho. Diante disto, o papel materno que pré-ocupa as docentes e, simultaneamente, as ocupa efetivamente, parece se sobressair nas referências discursivas e práticas utilizadas para lidar com algumas das armadilhas cotidianas que a atividade real lhes traz. Entretanto, se o apoio inicial para determinadas ações parte de um “saber materno” que é trazido consigo, mesmo que no uso linguageiro se imponham designações relacionadas à maternidade, parece haver a construção de um conhecimento docente a partir da relação com as crianças, no tocante às atividades que são peculiares à educação infantil.

Impõe-se, por conseguinte, uma diferença entre “gostar de crianças”, assumido em momento histórico anterior como pré-requisito para atuar junto a alunos de menor idade, e aquilo que se pode chamar de “gostar de aprender com as crianças”. Este último pode remeter a um profundo reconhecimento de que, diante da docente, emerge uma alteridade que precisa

ser acolhida e, para tanto, é necessário um aprendizado cotidiano. Aprendizado que se incorpora aos saberes do coletivo e passa a integrar a dimensão transpessoal do trabalho constituída pelo grupo. Reconhecer-se-ia, assim, que há uma ação profissional, por exemplo, diante das demandas de afeto e cuidados corporais que as crianças trazem consigo. Desta feita, para se “gostar de aprender com as crianças”, o engajamento subjetivo mencionado anteriormente passa a ser componente essencial.

No espaço em que teoria e prática se diluem, emerge um profissional que se reconhece e é reconhecido por seus pares, inclusive, por ser capaz e habilidoso ao assoar uma criança. Assim, em vez de, em um plano idealizado, tentar extirpar essa “pré-ocupação materna” da prática docente, talvez seja mais produtivo trazê-la para o debate que permeia formação do professor e problematizá-la. Deve-se ressaltar que ela pode ser um fonte de ferramentas relevantes para efetivar o trabalho e, a partir dela, um saber docente específico pode ser construído, desde que exista a disponibilidade, a abertura para “gostar de aprender com as crianças”.

Diante do exposto, em educação infantil, para fazer um “trabalho bem-feito”, no qual as trabalhadoras conseguem coadunar eficácia e sentido de sua ação, recorre-se à maternidade. No exercício desta função recupera-se a autoridade necessária ao exercício docente e a afetuosidade que se diluiu nas relações estabelecidas em outros níveis de ensino. Em face do contraponto evidenciado pelo discurso das professoras entre o trabalho na educação infantil e no ensino fundamental, verifica-se que a autoridade recuperada a partir da abertura à diferença dos alunos (o “aprender com as crianças”) restitui às docentes seu poder de agir. Isto ocorre na medida em que, em vez de adaptar às condições adoecedoras do trabalho, as professoras podem fazer frente a estas e, mais que isso, se construírem como docentes.

Autoridade que aqui, segundo a discussão levantada por Arendt (1972), refere-se à tarefa de se relacionar com os alunos como representante legítimo de uma tradição cultural a ser transmitida. Ressalte-se que o exercício dessa autoridade não se faz exclusivamente por meio da violência, concreta ou simbólica, a que a escola submete os alunos, segundo a compreensão de Charlot (2002), mas também, como visto nos excertos destacados, não prescinde dela.

Quanto à referência materna, esta se transforma em saber docente e, apesar das armadilhas linguísticas que parecem aproximá-lo fortemente do conhecimento oriundo da experiência familiar e do risco de o profissional imiscuir os papéis de mãe e docente,

incorpora-se na cultura profissional e passa a ser construído também por um aprendizado cotidiano junto às crianças. Aprendizado que se efetiva na medida em há um reconhecimento e um acolhimento da alteridade dos alunos, expressa, ainda, no choro, no pedido por afeto, na fome, na inabilidade de manusear talheres, na sujeira eventualmente gerada na hora das refeições...

A professora de educação infantil não precisa ser mãe ou ter talento para a maternidade, mas recuperar a autoridade que se deteriora e dá margem à violência que atinge a escola, tendo no docente, seu principal representante e soldado de infantaria, o alvo mais facilmente atingível e, por vezes, prioritário. Autoridade que, junto às crianças de menor idade, se constrói, também, com uma afetuosidade inspirada pela figura materna, mas não restrita a ela. A professora na educação infantil não precisa gostar de crianças, tal como um mãe gosta de seus filhos, mas pode fazer uso do saber materno como um dos apoios para começar seu aprendizado junto às crianças. É necessário gostar de aprender com as crianças, ter abertura para acolher sua alteridade, assim como uma mãe se esforça para decifrar os segredos que seu rebento lhe apresenta todos os dias.

6 CONCLUSÕES

Atividade é saúde, mas não qualquer atividade. A saúde se constrói quando o sujeito ultrapassa a si mesmo em seu fazer e se recria. Mas não existe nada de sobre-humano aí. Há as pequenas invenções cotidianas que se ancoram no trabalho coletivo e, algumas vezes, reorganizam os modos de ser e fazer de um grupo. Sua excepcionalidade, por vezes, reside na simplicidade do ato criador e na solidariedade que, mesmo invisível, a reinvenção carrega. Atividade (ou saúde), nesses casos, é excesso, pois ser normal não é ser saudável. A norma, adaptar-se a ela, pode jogar o sujeito em um esvaziamento de si que possibilita apenas sua mera perpetuação como ente que age, mas não se recria. Um agir em torno do qual podem se construir vários sentidos, mas que parece se amarrar em torno de sua eficácia imediata e da necessidade de sobreviver dos frutos de sua ação ou do valor que lhe é atribuído no mercado de mão de obra.

Nesse sentido, a saúde demanda um trabalho bem-feito. É preciso se reconhecer nele e, de algum modo, saber que uma marca deixada no objeto trabalhado se perpetuará. O trabalho bem-feito, contudo, não se rende à vontade daquele que trabalha. É preciso lutar por ele, escapar das armadilhas do real da atividade, criar técnicas para superar os enigmas aparentemente indecifráveis que o cotidiano carrega e se apoiar no coletivo que também pode almejá-lo. É justamente nessa peleja que a saúde pode se construir, pois ela não é simplesmente dada ao sujeito.

Se atividade é saúde, é preciso reconhecer o que majora suas forças e aquilo que a rebate para as amarras da norma, para o abismo do adoecimento ou, em sentido oposto, lança o trabalhador para além de si mesmo. É preciso entender, portanto, aquilo que viabiliza e aquilo impede o poder de agir do sujeito quando trabalha. Para tanto, é imprescindível reconhecer que a atividade não se resume àquilo que é visível, observável e quantificável, mas que dela fazem parte as hesitações, inibições, cursos de ação pensados mas não viabilizados, e ocupações que se fazem presentes, entretanto não dizem respeito à relação imediata com o objeto de trabalho. Atividade que tem múltiplas direções a serem consideradas.

Também é essencial compreender o quadro que torna possível a atividade, que a transforma e que com ela forma uma unidade: o ofício. Do ofício depreendem-se as condições a que o trabalhador é submetido para efetivar suas funções. Condições materiais ou modos de gestão aplicados. Também se considera o microcosmo formado por inúmeras relações

interpessoais que são necessárias ao fazer cotidiano. Por fim, se leva em conta, ainda, a cultura profissional que organiza o trabalho de forma tão ou mais importante quando a prescrição oficial, e a partir da qual podem ser criadas ferramentas estilizadas para fazer face a empecilhos nem sempre previstos pelas gerências ou manuais normatizadores. Ferramentas estas que atuam sobre a própria cultura, reinventando-a quando possível.

Na medida em que a investigação aqui apresentada compreendeu o trabalho segundo os conceitos propostos pela Clínica da Atividade, coube questionar: como se relacionam saúde e trabalho docente de professoras da educação infantil? Mulheres, pois homens são exceções que merecem uma discussão em separado, cujo agir profissional se transformou diversas vezes ao longo da história: já foram (e em alguns lugares ainda são) amas, criadeiras, enfermeiras, voluntárias, dentre outras funções. Tais mulheres se dispuseram a estar com filhos alheios para amamentá-los; para que suas mães pudessem trabalhar; para mantê-los vivos e bem cuidados, além de garantir que suas genitoras fossem plenamente instruídas sobre as melhores normas da puericultura; para suprir carências culturais, apesar de nem sempre lhes ser dado o mínimo necessário para tanto, dentre outras atribuições.

Hoje, tais mulheres se afirmam e são institucionalmente afirmadas como professoras. As creches e pré-escolas são seu contexto de trabalho por excelência. É preciso ressaltar um imperativo que lhes é imposto: “cuidem e eduquem”. Achem uma solução para integrar no seu fazer necessidades de meninos e meninas que precisam ser amparados, limpos, alimentados e que também devem se familiarizar com as letras, os números, desenvolver sua coordenação motora etc.

Uma atividade que, em alguns aspectos, pode se confundir com aquilo que se realiza no ambiente doméstico, mas que passa muito longe de se realizar enquanto tal. Nesse sentido, a educação infantil profissionalizada tem uma ação complementar à família, porque, embora a professora realize tarefas que são comuns àquelas que a mãe realiza, existe uma diferença que não deve ser negligenciada. A atividade educativa desenvolvida nas creches e pré-escolas se dá de forma institucionalizada, tem caráter público, inserindo, assim, a criança em outro nível de sociabilidade. A relação da criança com a família é, por conseguinte, diferente da relação institucional que existe na escola entre professora e aluno.

Ao mesmo tempo, cada vez mais, se exigem indicadores educacionais positivos. O recente marco regulatório instituído a partir da LDB, ao definir a educação infantil como um dos níveis da educação básica, faz exigências de cumprimento de metas educacionais de

qualidade que se contrapõem às práticas de assistência social que caracterizou o atendimento a essa faixa etária no passado. Somado a isto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil trouxeram para a educação infantil crivos de avaliações e exigências similares a outros níveis de ensino.

E os imperativos se sucedem: “cuidem e eduquem e, para tanto, se capacitem, pois não é qualquer um que pode tanto”. Formação em pedagogia, especialização em educação infantil, cursos, cursos e mais cursos, para que todas as leigas, que até então ocupavam as creches e pré-escolas, sejam adequadamente capacitadas. Ademais, as mulheres que desejarem adentrar e se aventurar nessa ocupação, ainda que já devam ser graduadas, delas se exigem cursos, cursos e mais cursos de formação continuada.

Onde realizar esse estudo? O destino (e certamente a sorte) conduziu esta pesquisa a uma cidade que passou por uma pequena revolução industrial nos últimos 20 anos: Horizonte, no estado do Ceará. Distante alguns quilômetros da capital, esse município realizou um sonho compartilhado por quase todos os municípios interioranos, qual seja, empregar a população em fábricas e garantir trabalho para pessoas que viviam (e muitos ainda vivem) prioritariamente da agricultura de subsistência, pequenos comércios e subvenções estatais. Sonho amplificado pela aridez resultante das constantes secas, apesar de hoje não mais tão frequentes as cenas de flagelo, comuns em períodos anteriores, em decorrência das políticas estatais de transferência de renda e de convívio com a estiagem. Habituada a um modo de vida agropastoril, parte de população passou a experimentar as regulações que a vivência fabril impõe, bem como a inserção no mercado de consumo, que o trabalho de carteira assinada propicia.

A cidade deseja indústrias? Que garanta, então, várias concessões e contrapartidas exigidas pelo capital. Estradas, isenções de impostos, água e energia elétrica, doação de terrenos, dentre outros. Dentre estas exigências está a de educar a população. É preciso capacitar os operários para manipular um maquinário complexo, adestrá-los para o confinamento exigido pelo trabalho industrial, neles inculir a noção de engajamento com a produção, além de outras habilidades. População que se amplia e não conta somente com seus nativos, na medida em que um fluxo migratório se adensa em direção a uma cidade que abriga a esperança de trabalho e de sobrevivência para inúmeros sertanejos. Para tanto, o poder público cria, a ferro e a fogo, vagas para educar crianças, jovens e adultos. Depois, vêm novas escolas para abrigá-los. No meio desse processo, vai-se chegando ao professor. Como dito

acima, é preciso capacitá-lo para atender à demanda dos novos tempos.

Delineia-se, assim, um caso a estudar: o trabalho docente, especificamente aquele voltado para a educação infantil, realizado na rede pública de um pequeno município cearense cujo processo de industrialização mudou suas feições e seu modo de vida. Era preciso, ainda, delimitar o modo como esse trabalho seria visado a fim de entender como a saúde de suas profissionais era viabilizada ou obstruída, considerando-se sua atividade e seu ofício.

Para isso, foi preciso olhar de perto, criar e mediar diálogos profissionais, desfazer modos cristalizados de fazer e agir e, ao mesmo tempo, ter uma visão ampliada do conjunto das docentes e do modo como estas percebiam o contexto em que atuavam. Desta forma, as narrativas construídas em torno do trabalho das professoras poderiam combinar informações oriundas de fontes diversas e integrá-las dentro de uma perspectiva epistemológica que superasse o dualismo entre qualitativo e quantitativo. Assim, decidiu-se por articular dados oriundos de um levantamento e de métodos típicos da clínica da atividade ou elaborados em acordo com suas pressuposições metodológicas.

Procedeu-se, então, um árduo processo de construção de dados que envolveu a aplicação de inúmeros questionários, bem com a análise de alguns documentos, várias horas de entrevistas, observações, registros fotográficos e técnicas de confrontação. O processamento desses dados gerou um grande volume de informações extremamente rico para a produção de respostas ao questionamento que norteou esta tese e mesmo para novas perguntas que possam vir a interessar a outros pesquisadores. Tal volume demandou um denso trabalho de triangulação e interpretação dos dados, de modo a construir narrativas capazes de apontar respostas para a pergunta de partida proposta.

Interpretação que tomou a atividade triplamente dirigida como unidade de análise. No caso em tela, dirigida pelo professor em direção a seu objeto de trabalho, o aluno, e também a outros entes que compõe o cotidiano escolar. Em uma listagem rápida destes outros elementos para quem a atividade deve se voltar, estão: pais e responsáveis que, no mínimo, desejam manter a integridade física e psicológica das crianças que deixam sob a responsabilidade de terceiros; gestores de vários níveis que pretendem melhorar indicadores educacionais do município; docentes de séries subsequentes, que esperam receber estudantes adequadamente preparados para os desafios que terão de enfrentar, dentre outros entes, expectativas e necessidades que podem ser listados.

Em relação ao seu objeto de trabalho propriamente dito, o aluno, se espera que a

professora seja capaz de transformá-lo ao longo de um ano letivo, mas, superando o ideário do senso comum, que identifica a docente como uma repassadora de conteúdos acadêmicos a serem apreendidos (letras, números, datas comemorativas, etc), ela atua, também, como um artífice da consciência e da personalidade da criança. Normas precisam ser transmitidas, formas de convivência social devem ser experimentadas, o cuidado com o próprio corpo deve ser ensinado, de modo que o produto de seu trabalho é um sujeito cujo protótipo se delinea nas prescrições oficiais, se insinua nas concepções sociopsicológicas com as quais a docente trava contato e se alimenta das pré-ocupações que essa trabalhadora carrega consigo, notadamente seus valores e princípios. Esse objeto, contudo, é também um sujeito que interage com a trabalhadora docente, no que também a modifica, de sorte que se tem aí uma via de mão dupla, em que dois sujeitos se reelaboram mutuamente. Diante dessas considerações, pôde-se, para fins de melhor compreensão, segmentar a atividade dirigida a este objeto em dimensões inter-relacionadas: corporal, afetiva, cognitiva e sociomoral.

O que se pode concluir, então, sobre a saúde das professoras a partir do caso estudado? Inicialmente, procedeu-se um esclarecimento sobre o que uma docente de educação infantil realizava cotidianamente em Horizonte; uma visão generalizada de rotinas e de modos de proceder. Uma manhã de trabalho foi segmentada em nove momentos: 1) acolhida, 2) primeiro lanche, 3) roda de conversa, 4) integrando conhecimentos I, 5) recreio, 6) integrando conhecimentos II, 7) segundo lanche, 8) tempo que não pode faltar e 9) saída dos alunos. Em cada um deles, em maior ou menor grau, de forma mais ou menos articulada e/ou integrada, foi possível observar atividades relacionadas a cada um das dimensões explicitadas. Quando se servia o lanche, atentava-se para regras de conduta; durante o recreio, era essencial atuar para manter a integridade física das crianças; ao longo do “integrando conhecimentos”, quando se pretendia ensinar uma letra, algum dilema moral podia surgir. Na medida em que essa visão geral foi construída, tornou-se possível aprofundar as informações trazidas pelos métodos e dar inteligibilidade aos nexos entre atividade, ofício e saúde.

Inicialmente, constatou-se que a fiscalização e o acompanhamento do trabalho foram considerados pelo conjunto das professoras como intensos. Era necessário esclarecer, entretanto, se essa intensidade era percebida como danosa. A princípio, tende-se a ver o acompanhamento estrito como prejudicial. Usualmente, se associa este tipo de procedimento a uma demanda por resultados, sem que condições mínimas sejam dadas para tanto, ou a situações de cobrança acintosa, que beiram o assédio moral, quando não o qualificam

efetivamente.

No caso em tela, as exigências estavam relacionadas à adequada aplicação de conteúdos aprendidos em cursos de capacitação. A utilização de capacitações permanentes se alinha com um discurso comum no campo educacional de que os problemas da escola podem, ao menos em parte, ser resolvidos a partir da qualificação do professor.

Não é possível, aqui, entrar no mérito dessa concepção, mas podem-se destacar dois aspectos. Um bom suporte simbólico, oriundo inicialmente da prescrição oficial, é essencial para que o sujeito possa começar a agir. Se o excesso de prescrição pode imobilizar o trabalhador, a falta dela (ou sua presença de forma pouca clara e explícita) pode lançá-lo em uma situação de elaboração constante de modos de proceder que tornam a atividade extenuante e, se deixado sozinho nessas situações, também imobilizado. “O que fazer?” e “Como fazer?” são questões cujas respostas precisam estar minimamente delineadas para que o sujeito adentre no seu posto de trabalho e realize suas atribuições.

Em Horizonte, tal definição é bastante clara. A afirmação exaustiva das Orientações Curriculares da Educação Infantil como referência para agir garante esse suporte inicial. Tais orientações não trazem sugestões de atividades a serem realizadas com as crianças, mas várias diretrizes sobre como construí-las, o que viabiliza, ao mesmo tempo, o suporte mínimo sobre que norte dar para a ação e a autonomia para a construção das aulas, que é típica da profissão docente.

O segundo aspecto a ser destacado diz respeito ao modo como a fiscalização era efetivada. Coordenadoras e diretoras adentravam as salas e acompanhavam a atuação docente. A princípio, tal postura soa invasiva. O espaço do qual as professoras deveriam se assenhorar é invadido por pessoas que vão questionar a qualidade de suas ações. Há uma aparente perda de autonomia.

Todavia, os depoimentos mostraram que, quando se impunha essa fiscalização, não havia uma mera averiguação da adequação entre o aprendizado nas capacitações e a atuação em sala de aula ou uma avaliação da qualidade das aulas ministradas. A docente, nessas situações, ganhava mais um suporte simbólico ao poder interagir com coordenadores e diretores e, como visto em algumas situações, até mesmo atuar conjuntamente. Gerava-se um efeito colateral, talvez não esperado inicialmente pela gestão, que favorecia o fortalecimento dos gêneros profissionais, ao criarem-se espaços dialógicos nos quais dúvidas podiam ser sanadas, estratégias compartilhadas e controvérsias geradas. De modo geral, mais do que

simplesmente fiscalizadores do desempenho, os coordenadores tornavam-se coautores do trabalho e acabavam por auxiliar os docentes nas situações com as quais não tinham ferramentas para lidar ou, simplesmente, ajudavam a aprimorar os modos de agir já praticados.

Além destes, um terceiro elemento não relacionado com a fiscalização, mas também propiciado pelo modo como o trabalho é organizado, contribuía enormemente para o fortalecimento da dimensão transpessoal do ofício. A realização periódica de reuniões de planejamento, nas quais todas as professoras se encontravam para discutir problemas da escola, compartilhar estratégias e métodos de ensino, dentre outros, era uma ferramenta que viabiliza debates profissionais e, assim, nutria positivamente o trabalho da organização.

Ressalte-se, ainda, como prática viabilizadora do poder de agir, a autonomia garantida às docentes para coordenar e elaborar suas ações. Era-lhes imposta a realização de um planejamento, contudo sua formulação, dentro dos limites curriculares comuns a todas, era realizada de forma autônoma. Tal imposição revelou-se uma importante estratégia para o desenvolvimento de um trabalho autoral das docentes, um trabalho de criação e coordenação prévia de ações.

Havia, também, a consciência de que a variabilidade inerente à atividade não permitiria sua realização estrita. Era necessário, além de demandado e reconhecido pela gestão, que se fosse um autor uma segunda vez, quando se tinha de lidar com os imprevistos e variações que a interação com os alunos trazia. Parecia haver aí um importante imperativo para a construção do poder de agir e, portanto, para a saúde: seja autor do seu próprio trabalho. Mesmo diante dos “constrangimentos” que qualquer atuação institucional impõe, “se crie e recrie seu fazer”, pois era isso que se esperava do docente de educação infantil em Horizonte.

Desta forma, elementos impessoais do ofício, quais fossem, uma boa prescrição; o suporte simbólico provido pela gestão através do modelo de acompanhamento adotado; o apoio institucional para momentos de debate e troca de experiências, como no planejamento coletivo da ação pedagógica; e a autonomia garantida as docentes eram âmbitos da experiência que garantiam o poder de agir das professoras. Tais elementos também favoreciam a dimensão interpessoal do ofício. Havia nesses três elementos, por conseguinte, condições para o desenvolvimento da saúde das trabalhadoras.

Os dados também mostraram que existia em Horizonte um processo

extremamente danoso de intensificação do trabalho. No discurso das docentes houve o reconhecimento de que o trabalho em educação infantil requeria uma atuação intensiva, na medida em que alunos de menor idade necessitariam de atenção constante. Entretanto, para além dessa condição inerente ao trabalho, era solicitado das professoras que lidassem com uma demanda maior do que as condições disponíveis para tanto suportavam. Tal processo se realizava através de um número excessivo de alunos em sala e se amplificava, por exemplo, com a escassez de recursos materiais para realizar as atividades. Um dos seus reflexos estaria na inexistência de pausas durante o expediente, criando-se uma rotina extenuante. Vê-se, neste caso, a repetição do movimento histórico de universalização dos serviços públicos para posterior incremento de qualidade. Propicia-se um grande número de vagas no ensino público sem a estrutura necessária para se prestar o serviço adequadamente. No caso de Horizonte, a situação era ainda mais grave, pois o fluxo migratório decorrente da expansão industrial gerava uma pressão constante para a ampliação de vagas, em especial, na sede do município.

As repercussões danosas da intensificação do trabalho descrita acima, apesar de estatisticamente não predominantes em toda a população, foram relatadas por professoras entrevistadas. De dores no corpo a sintomas psíquicos, várias queixas foram referidas. Esse quadro colocava em risco a própria manutenção da normalidade e constituía um grande entrave para a ampliação do poder de agir, entretanto estratégias para o seu enfrentamento foram relatadas.

No campo da organização do trabalho, da dimensão impessoal do ofício, viu-se que um dispositivo legal atenuou o quadro descrito acima. A garantia de três turnos fora de sala de aula pôde reduzir o uso do tempo livre para a realização de atividades laborais, tais como planejamento e preparação de atividades, situação comumente relatada por professores de um modo geral.

Além disto, foram ilustradas estratégias desenvolvidas pelas docentes para lidar com a intensificação do trabalho. Diante da escassez de materiais, as professoras indicaram que era preferível tirar dinheiro do próprio bolso e, na medida do possível, comprar o que fosse necessário, a não conseguir atuar de forma satisfatória. A ausência de intervalos que permitissem algum descanso levou um coletivo a se articular para, minimamente, conseguir ter momentos de socialização durante o recreio, ao preço de diminuir a vigilância demandada pelas crianças num momento crucial de um turno de trabalho. O relevo de tal atitude é pode ser pelo risco que se corre ao se “baixar a guarda” quando as crianças estão em situações que

as colocam sujeitas a acidentes.

Além dessas estratégias, um elemento do gênero profissional se mostrou como uma resposta à intensificação do trabalho, e a reelaboração estilística feita por uma professora surgiu como uma tentativa de expansão do poder de agir. Ser capaz de “dominar a sala” era essencial em uma turma com muitos alunos. Domínio sobre os afetos das crianças e sobre a ordenação do coletivo de alunos para que fosse possível viabilizar a própria ação em um contexto que, certamente, demandava mais do que as docentes podem dar. Uma demanda que, aparentemente inviabilizaria a efetivação das atividades e, ainda assim, o trabalho da organização, o gênero profissional, criava prescrições para que o poder de agir se preservasse.

Trabalho da organização que tornou possível a ação de várias professoras, mas que não se adequava às pré-ocupações de uma docente que o estilizou e criou sua própria versão do “domínio de sala”. Um domínio mais aberto às manifestações espontâneas das crianças, mesmo que a custo de tornar um pouco mais difícil a consecução das atividades planejadas.

Tal criação só foi possível porque a escola estudada garantia espaços de controvérsia entre as professoras para que o gênero se construísse e, em seguida, se reformulasse. Havia, por conseguinte, nesta prática da gestão, uma ação promotora de saúde. Ao mesmo tempo em que a reformulação estilística, necessária ao poder de agir e, portanto, à saúde da docente que a produziu, era acolhida pelo grupo, pôde alimentar o próprio gênero profissional.

Por outro lado, as decisões da gestão sobre a matrícula escolar, sobre a distribuição de professoras, sobre o número de alunos em sala e sobre o fornecimento de materiais, que geravam o processo de intensificação do trabalho docente, produzem riscos de adoecimento e limitavam a construção do poder de agir e, por conseguinte, da saúde. Isso porque, por mais eficazes que fossem as estratégias construídas pelas professoras e por mais prescrições que coletivo de trabalho produzisse e incorporasse à cultura profissional para lidar com a intensificação do trabalho, a longo prazo, tal cenário poderia se mostrar danoso tanto para as docentes quanto para os resultados educacionais do município. Nesse sentido, o estudo aponta para a necessidade de se repensarem as causas de indicadores educacionais negativos que, usualmente, são focados na prática docente, mas parecem não levar em conta ou subestimar o contexto administrativo e organizacional onde essa prática se realiza.

Além disso, a população estudada é relativamente jovem e o tempo médio de

atuação na educação infantil é curto, de modo que a percepção dos danos decorrentes do trabalho não se espalhou a ponto de estes serem estatisticamente significativos para o grupo de professoras como um todo. Entretanto, mantidas as atuais condições, é plausível supor que a quantidade de afastamentos do trabalho por motivo de doença se amplie e a capacidade de responder às avaliações institucionais de desempenho se reduza. É de se esperar que o esforço contínuo para lidar com essa intensificação do trabalho, brevemente, cobrará seu preço.

Por fim, os dados também permitiram articular alguns dos sentidos que as professoras atribuíam ao próprio trabalho com o entendimento sobre os fatores que garantiriam a eficácia de suas ações. Produziu-se, assim, uma narrativa sobre o trabalho bem-feito, sobre um agir no qual os sujeitos reconhecem o seu fazer como significativo ao mesmo tempo em que buscam resultados efetivos a partir de suas ações. Nesse sentido, a procura pelo trabalho bem-feito é uma busca por saúde. É a busca por se recriar ao se lançar o desafio de produzir construções materiais e/ou simbólicas a partir do trabalho. Busca que, como a narrativa elaborada mostrou, é cheia de contradições, ambiguidades e desvios de percurso.

A educação infantil se mostrou como um campo onde se cruzam violência, afetividade e autoridade, consubstanciados em uma controversa figura materna. O discurso das professoras sobre a escolha por atuar na educação infantil se mostrou como uma fuga da violência, direcionada pelos alunos a elas e à própria escola, experienciada quando trabalharam em outros níveis de ensino. Violência que, ao mesmo tempo em que as desqualificava como sujeitos, tornava indigna a profissão docente em si, ao retirar seu pilar de sustentação: a autoridade. Autoridade simbólica para transmitir a herança cultural àqueles que iniciam sua participação na vida social. Violência, também exercida de forma simbólica pelas professoras, ao, no mínimo, conformar os alunos às formas de convivência na escola, mas, sobremaneira, num exercício de formação de consciências, de enquadramento de personalidades, transmissão de valores, inserção em novas formas de sociabilidade e de desenvolvimento intelectual.

Nesse sentido, quem exerceria o trabalho bem-feito? A professora na qual, simultaneamente, confluem funções características da pedagoga e da mãe. Esta consegue lidar com o corpo, os afetos, com a moralidade, ao mesmo tempo em que, ao manejar esses elementos, ensina a criança; tenta influenciar na sua formação, nos seus modos de sociabilidade e na construção de sua autoimagem. Aquela, transmissora de conteúdos formais, não é suficiente para o exercício da educação infantil, mas, se em algum momento se

prescinde dessa função, o papel de professora não se constitui.

O trabalho bem-feito estava fundado, desta maneira, em uma complementariedade, prevista pelas diretrizes curriculares da educação infantil, mas que, para as docentes, ainda era, recorrentemente, ambígua e controversa. A profissão docente na educação infantil lutou para se afirmar como um campo próprio do saber pedagógico, afastando, portanto, a figura da amadora que tinha como pré-requisito para estar na creche o “jeito com crianças” ou a “vocação materna”. Ao mesmo tempo, contraditoriamente, o real da atividade mostrou que não se pode prescindir de tais habilidades para ser uma educadora eficaz. Nesse sentido, uma não se faz sem a outra.

A boa professora, portanto, se elabora, direciona suas atividades e delimita a eficácia de sua a o levando em conta esses dois papéis que, contudo, se fundem em uma síntese que tem propriedades qualitativamente novas. Não se trata, simplesmente, de uma “professora-mãe” ou de uma “mãe-professora”. Surge uma figura nova cujas habilidades parecem ser mais eficazes para lidar com a integra o entre cuidado e educa o exigida pela prescri o oficial. Habilidades que não podem ser aprendidas somente com a instru o formal, mas que, para se constituírem, necessitam da abertura para a alteridade das crianças com que se lida. Habilidades que também podem contar com as pr -ocupa es trazidas para dentro da escola. Pr -ocupa es de quem   mãe ou já foi filha, e que talvez não sejam o ponto de partida ideal, mas que dão àquelas que ensinam um modelo inicial para orientar suas a es. Tais habilidades iniciais, certamente, se reformulam a partir dos estranhamentos que o manejo com os alunos vai trazer, pois o objeto de trabalho em questão   efetivamente um estudante e não um filho.

A busca pela saúde está em se produzir e ser capaz de produzir tentando superar as ambiguidades e contradi es descritas acima. No caso em tela, o trabalho bem-feito, que realiza o sujeito e no qual seu poder de agir se efetiva, passava por assoar narizes e ensinar números, dar de comer e discutir os problemas da comunidade, transmitir valores e iniciar o letramento. Mais que isso, pois a simples aditividade das ora es anteriores não reflete a atua o das docentes que participaram desse estudo, na medida em que se mostrou que elas prezavam (e a prescri o de seu trabalho lhes demandava) por integrar essas a es.

Mostra-se, assim, a necessidade de se repensar a própria forma o docente. Em vez de extirpar a aproxima o com a figura materna, que   um referente óbvio para a o,   fundamental traz -la para discussão e, ainda, valorizar o aprendizado que a prática cotidiana

traz. A tese aqui apresentada mostrou que o discurso da “vocação materna”, comum entre as próprias professoras, acaba por ser superado, na medida em que o real da atividade impõe que, mesmo havendo similitudes com o que se faz com um filho, lida-se com um aluno e, além disso, com o desafio de se lidar com um grupo de alunos, o que, em Horizonte, é ainda mais difícil, tendo em vista a intensifica o do trabalho constatada.

São estas, portanto, as respostas que esta tese pôde dar sobre como o ofício e a atividade incidem sobre a saúde das professoras de educa o infantil, sobre como sua saúde se constrói ou se desfaz. Os dados levantados, entretanto, não foram totalmente explorados, considerando seu grande volume e a riqueza de informaçoes por eles produzidos. Análises posteriores podem aprofundar as repostas formuladas, encontrar novos eventos promotores ou inviabilizadores do poder de agir e mesmo servir como material para responder outras perguntas dentro do campo do trabalho docente e da saúde do trabalhador. Por fim, espera-se que tais formula oes contribuam, também, para o aprimoramento de modelos de gestão, para o aperfeiçoamento de políticas públicas voltadas à saúde dos trabalhadores da educa o, bem como para a luta cotidiana de professoras que assumem o compromisso com a educa o brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, H. M. de; TAILLE, Y. de La. Humilhação: o desrespeito no rebaixamento moral. **Arquivos brasileiros de psicologia**, Rio de Janeiro, v. 59, n. 2, dez. 2007
- AULETE. **iDicionário**. Disponível em <http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=loadVerbetes&pesquisa=1&palavra=cangote>. Acesso em: 13 Jan 2014.
- ALMEIDA, J. W. **Governamentalidade neoliberal, empreendedorismo e suas repercussões nos processos educacionais da cidade de Horizonte/Ceará**. 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.
- AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 47, Dec. 1998.
- ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, Jul 2001.
- ARENDT, H. A crise na educação. *In: _____*. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 221-247.
- ARIÈS, P. A. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.
- ABRAHÃO, J. I.; PINHO, D. L. M. Teoria e prática ergonômica: seus limites e possibilidades. *In: PAZ, Maria das Graças T.; TAMAYO, Alvaro (Org.)*. **Escola, Saúde e Trabalho: estudos psicológicos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 229-239.
- ABRAHÃO, J. I. *et al.* **Introdução à Ergonomia: da prática à teoria**. São Paulo: Blucher, 2009.
- ALONSO, L. E. **Trabajo y posmodernidad: el empleo débil**. Madrid: Editorial Fundamentos, 2000.
- ALVES, G. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ANDRÉ, M. *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 959-963, dez. 1999.
- ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001.
- ASSUNÇÃO, A. Á. Uma contribuição ao debate sobre as relações saúde e trabalho. **Ciência & Saúde Coletiva**, São Paulo, v. 8, n. 4, p. 1005-1018, 2003.
- ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores.

Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, ago. 2009.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARRETO, M. M. S. (2003) **Violência, saúde e trabalho: uma jornada de humilhação**. São Paulo: EDUC.

BARRETO, A. M. R. F. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 53-65, dec. 2003.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998.

BERTÃO, F. R. B. M.; HASHIMOTO, F. Entre o desejo e o sofrimento psíquico no trabalho: um estudo de caso com professora de educação infantil. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 12, n. 20, p. 141-163, dez. 2006.

BORSOI, I. C. F. **O modo de vida dos novos operários. Quando o purgatório se torna paraíso**. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: INEP, 2009a.

BRASIL. Decreto nº 6.833, de 29 de abril de 2009. Institui o Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor Público Federal – SIASS e o Comitê Gestor de Atenção à Saúde do Servidor. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 mar. 2009b. Seção 1, p. 4.

BRASIL. Portaria Normativa da Secretaria de Recursos Humanos do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão SRH/MPOG nº 3, de 7 de maio de 2010. Estabelece orientações básicas sobre a Norma Operacional de Saúde do Servidor (Noss) aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal (Sipec), com o objetivo de definir diretrizes gerais para implementação das ações de vigilância dos ambientes e processos de trabalho e promoção da saúde do servidor. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 ago. 2010a. Seção 1, p. 128-129.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010b.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto legislativo no 186/2008 e pelas emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. Portaria Normativa nº 3, de 25 de março de 2013. Institui as diretrizes gerais de promoção da saúde do servidor público federal, que visam orientar os órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal - SIPEC. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 mar. 2013. Seção 1, p. 77-78.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUSCHINI, C., AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 64, fev., 1988.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CALAIS, S. L. Delineamento de levantamento ou *survey*. In: BAPTISTA, M. N.; CAMPOS, D. C. (Org.). **Metodologias de pesquisa em ciências**. Análises quantitativa e qualitativa. Rio de Janeiro: LTC, 2007. p. 81-89.

CEARÁ. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2011.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n.8, p.432-443, jul./dez. 2002.

CIVILETTI, M. V. **A creche e o nascimento da nova maternidade**. 1988. 188 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto Superior de Estudos e Pesquisas Psicossociais, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1988.

CLOT, Y. A Formação Pela Análise do Trabalho: por uma terceira via. In: MAGGI, Bruno (Org.). **Maneiras de agir, maneiras de pensar em formação**. Tradução de Claudia Osorio da Silva, Kátia Santorum e Suyanna Barker. Paris: PUF, 2000. Paginação irregular. Disponível em: <<http://www.pqv.unifesp.br/AformacaoatravesdaanalisedotrabalhoYvesClot.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

CLOT Y. Clinique du travail, clinique du réel. **Le Journal des Psychologues**, Paris, v. 185, p. 48-51, 2001.

CLOT, Y. Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006a.

CLOT, Y. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 99-107, 2006b. Entrevista concedida a Leny Sato.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2007a.

CLOT, Y. Trabalho e sentido do trabalho. *In*: FALZON, P. (Org.). **Ergonomia**. São Paulo, Ed. Blucher, 2007b. p. 265-280.

CLOT, Y. Entrevista. **Mosaico: estudos em psicologia**, Belo Horizonte, v. II, n. 1, p. 65-70, 2008.

CLOT, Y. Clinic of Activity: The dialogue as instrument. *In*: SANNINO, A.; DANIELS, H.; GUTIÉRREZ, K. D. (Orgs.). **Learning and expanding with activity theory**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2009.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010a.

CLOT, Y. A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 22, n. 1, p. 207-234, jan./abr. 2010b.

CLOT, Y. Clínica do Trabalho e Clínica da Atividade. *In*: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. (Orgs.). **Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 188-207.

CLOT, Y. **Conferência**. Natal: UFRN, 2013. (Comunicação oral)

CLOT, Y.; KOSTULSKI, K. Intervening for transforming: The Horizon of Action in the Clinic of Activity. **Theory and Psychology**, Londres, v. 21, p. 681-696, out. 2011.

CRECHE SRA. ALFREDO PINTO. **O Paiz**. Rio de Janeiro, p. 2, terça-feira, 16 de março de 1909.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURY, C. R. J. A educação infantil como direito. *In*: MEC/SEF/COEDI. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil – Vol. II**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998, p. 9-15.

DAL ROSSO, Sadi. Jornada de trabalho: duração e intensidade. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 58, n. 4, p.31-34, dec. 2006.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DANIELLOU, F.; BÉGUIN, P. Metodologia da ação ergonômica: abordagens do trabalho real. *In*: FALZON, P. **Ergonomia**. São Paulo: Edgard Blücher, 2007.

DEJOURS, C. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**, v. 14, n. 3, p. 27-34, set./dez. 2004.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E. Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. *In*: DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do trabalho**. Contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 1994. p. 119-145.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... **Em Aberto**. Educação Infantil: a creche, um bom começo. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, 2001.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

ELKONIN, D. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1896. Paginação irregular. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000041.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2012.

FALZON, P. Natureza, objetivos e conhecimentos da ergonomia. *In*: FALZON, P. (Org.) **Ergonomia**. São Paulo: Edgard Blücher, 2007. p. 3-19.

FERNANDEZ, G; CLOT, Y. Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. **Informática na educação**: teoria & prática, Porto Alegre, v.13, n.1, jan./jun. 2010.

FERREIRA, M. C. Atividade, categoria central na conceituação de trabalho em ergonomia. **Revista Alethéia**, Canoas - RS, v. 1, n. 11, p. 71-82, 2000.

FERREIRA, M. C.; MENDES, A. M.,. Contexto de Trabalho. *In*: SIQUEIRA, M. M. M. (Org.). **Medidas do Comportamento Organizacional**: Ferramentas de Diagnóstico e Gestão. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 111-123.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Bookman/Artmed, 2009.

FULGRAFF, J. B. G. **O UNICEF e a política de educação infantil no governo Lula**. 2007. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

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

GOMEZ, C. M.; LACAZ, F. A. de C. Saúde do trabalhador: novas-velhas questões. **Ciência e saúde coletiva**, Rio de Janeiro, vol.10, n.4, p. 797-807, out./dez. 2005.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade.** São Paulo: Thomson, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. **Epistemología cualitativa y subjetividad.** São Paulo: Educ. 2003.

HELOANI, R; LANCMAN, S. Psicodinâmica do trabalho: o método clínico de intervenção e investigação. **Revista Produção**, v. 14, n. 3, p. 77-86, set./dez. 2004.

HORIZONTE. **História.** Disponível em: <http://www.horizonte.ce.gov.br/?page_id=1897>. Acesso em 20 out. 2013.

HYPOLITO, Á. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre n. 4, p.41-61, 1991.

IANNONE, L. R. A organização escolar em novas versões. **Revista E-Curriculum**, v. 1, n. 2, jun. 2006. Paginação irregular. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3120/2058>>. Acesso em: 12 out. 2012.

INSTITUTO DE PROTEÇÃO E ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA DO RIO DE JANEIRO. **Carteira da Ama.** Serviço de exame e atestação das Amas de Leite. Rio de Janeiro, 1913.

INSTITUTO DE PROTEÇÃO E ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA DO RIO DE JANEIRO. **Rápida notícia sobre o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro:** obra da Cruz Verde. Boletim: da Cruz Verde, Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/docdigital/MoncorvoFilho/Rolo15/74_Rapida_noticia_sobre_o_IPAI_do_RJ.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007.** Brasília, 2009.

KOSTULSKI, K. Development of activity through reflection: the case of the public prosecutor's. **Journal of Organizational Change Management**, v. 24, n. 2, p. 191–210, 2011.

KRAMER, S. **A política da pré-escola no Brasil:** a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1992.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, oct. 2006.

KUHLMANN JR., M. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922).

Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 78, p. 17-26, ago. 1991.

KUHLMAN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, p. 5-18, maio/ago. 2000.

KUHLMANN JUNIOR, M.; ROCHA, J. F. T. da. Educação no asilo dos expostos da Santa Casa em São Paulo: 1896-1950. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 597-617, dec. 2006.

LACAZ, F. A. de C. O campo Saúde do Trabalhador: resgatando conhecimentos e práticas sobre as relações trabalho-saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, vol. 23, n. 4, p. 757-766, abr. 2007.

LAURELL, A, C. Proceso de trabajo e salud. **Cuadernos Políticos**, México, D.F, n. 17, p. 59-79, jul./set. 1978.

LE GUILLANT, L. *et al.* A neurose das telefonistas. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 12, n. 47, p. 7-11, 1984.

LEONTIEV; A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar *In:* VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV; A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1992. p. 103-118.

LIMA e SILVA, Rui. Estrutura e dinâmica das organizações (escolares). **Revista Ibero-americana de Educação**, n. 35/8, 2005.

MARX, K. **O Capital (crítica da economia política). Livro 1: o processo de produção do capital**. São Paulo: Difel, 1982.

MEIRELLES, Eduardo. Um factor de educação popular. *In:* INSTITUTO DE PROTEÇÃO E ASSISTENCIA À INFÂNCIA DO RIO DE JANEIRO. **Archivos de Assistencia à Infancia**. Rio de Janeiro, Anno XVI, n. 1 , jan-jul 1932.

MELLO, D. T. de. **Uma genealogia das políticas públicas para a creche no Brasil: Estado e Infância (1899-1920)**. 2008. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MENDES, A. M.; FERREIRA, M. C; CRUZ, R. M. Inventário sobre trabalho e riscos de adoecimento – ITRA: instrumento auxiliar de diagnóstico de indicadores críticos no trabalho. *In:* MENDES, A. M. (Org.) **Psicodinâmica do Trabalho: teoria, método e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007a. p. 111-126.

MENDES, A. M.; FERREIRA, M. C; CRUZ, R. M. O diálogo psicodinâmica, ergonomia e psicometria. *In:* MENDES, A. M. (Org.) **Psicodinâmica do Trabalho: teoria, método e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007b. p. 89-110.

MENDES, A. M; FERREIRA, M. C. Contexto de Trabalho. *In:* SIQUEIRA, M. M. M. (Org.). **Medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e gestão**. Porto

Alegre: Artmed, 2008. p. 111-123.

MENDES, R.; DIAS, E. C. Da medicina do trabalho à saúde do trabalhador. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 25, n. 5, p. 341-349, out. 1991.

MERLO, Álvaro R. C. Psicodinâmica do trabalho. *In*: JACQUES, Maria da G.; CODO, Wanderley (Orgs.). **Saúde mental e trabalho: leituras**. Petrópolis: Vozes, 2003. pp. 130-142.

MINAYO-GOMEZ, C.; THEDIM-COSTA, S, M. da F. A construção do campo da saúde do trabalhador: percurso e dilemas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 13, s. 2, p. S21-S32, 1997.

MINAYO, M.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul/set. 1993.

MOLINIER, P. Sujeito e subjetividade. **Revista de Fisioterapia da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 43-7, jan./abr. 2003.

MONCORVO FILHO, C. A. Assistência à infância. **A Tribuna Médica**, Rio de Janeiro, ano XX, n. 12, p. 236-243, 15 jun. 1914.

MONCORVO FILHO, C. A. A cura pelo sol. **Arquivos Latino-Americanos de Pediatria**, n. 5 e 6. Las Ciencias, Buenos Aires, 1924. p. 3-4.

MONCORVO FILHO, C. A. **O sol cura em toda parte**. Departamento da Creança no Brasil. Rio de Janeiro, Empreza Graphica Editora, 1925.

MONCORVO Filho, C. A. **Histórico da proteção a infância no Brasil**. 1500 – 1922. Rio de Janeiro: Empreza Graphica Editora – Paulo, Pongetti & Cia, 1927.

MONCORVO FILHO, C. A. **Algumas considerações sobre o problema da infância**. Departamento da Creança no Brasil, publicação n. 79, [19--].

MORAES, B.; AYRES, N; TERCEIRO, E.; JIMENEZ, S. A categoria trabalho em Marx e Engels: uma análise introdutória de sua legalidade onto-histórica. **Revista eletrônica arma crítica**. Ano 2, Número 2, mar, 2010.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

OLIVEIRA, R. P. de; NUNES, M. de O. Violência relacionada ao trabalho: uma proposta conceitual. **Saúde e sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 4, Dec. 2008.

OLIVEIRA, D. A. *et al.* Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas conseqüências para os professores. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 11, p. 51-65, jul/dez. 2002.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

- OSÓRIO DA SILVA, C.; BARROS DE BARROS, M. E.; LOUZADA, A. P. F. Clínica da atividade: dos conceitos às apropriações no Brasil. *In*: P. F. BENDASSOLLI; L. A. SOBOLL (Orgs.). **Clínicas do trabalho**: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011. p. 188-207.
- PARO, V. H. A natureza do trabalho pedagógico. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 19, n. 1, p. 103-109, jan/jun. 1993.
- PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR Online**. Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.
- PÉREZ, M. C.; MARTIN, D. R. Psicologia histórico-cultural y natureza del psiquismo. *In*: PÉREZ, M. C.; GARRIDO, J. D. R. (Orgs.). **Vygotsky en la psicología contemporánea**. Cultura, mente e contexto. Buenos Aires: Miño e Dávila, 2004. p. 21-47.
- PINHEIRO, F. P. H. A.; SILVA, G. C.; TAISSUKE, A. S. N. ; AQUINO, C. A. B. Projeto elaborar: uma experiência de intervenção junto a trabalhadores da Universidade Federal do Ceará. **Revista de Psicologia da UFC**, v. IV, p. 103-113, 2013.
- PINTO, M. de F. N.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, dec. 2012.
- PIRES, A. Das amas de leite (trabalho do Dispensário Moncorvo), RJ. *In*: CONGRESSO MEDICO LATINO AMERICANO, 4., 1909, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1909. p. 1-16.
- PROFESSOR deve trabalhar por amor, não por dinheiro, diz Cid. **IG Ceará**, Fortaleza, 29 de agosto de 2011. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/ce/professor+deve+trabalhar+por+amor+nao+por+dinheiro+diz+cid/n1597184673225.html>>. Acesso em: 03 mar de 2013.
- RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**. A Organização escolar. Campinas: Autores Associados, 2007.
- ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.
- ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.
- ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, n. 40, p. 177-198, 2003.
- SÁ, Isabel dos Guimarães. A casa da Roda do Porto e o seu funcionamento (1710-1780). **Revista da Faculdade de Letras**, Porto, série de história, n. 2, p. 161-199, 1985.

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

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 17-40, jan./jul. 2005.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade e Cultura*, n. 25, p. 183-206, 2007.

SILVA, Maria Emília Pereira da. **A metamorfose do trabalho docente no ensino superior: o impasse nas licenciaturas**. 2009. 181 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, H. L. F. da. Limites na construção de uma identidade política: condicionantes de gênero e de classe sobre o trabalho docente na educação infantil. **Sociedade e Cultura**, v. 9, n. 2, p. 327-337, Jul./Dez. 2006.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, ago. 1988.

STURGIS, P. Levantamento e amostragem. *In*: Breakwell, G. M., Fife-Schaw, C., Hammond, S., Smith, J. A. (Orgs.). **Métodos de pesquisa em Psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 116-132.

TOLEDO, E. de la G. La flexibilidad del trabajo en América Latina. *In*: TOLEDO, E. de la G. (Org.). **Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo**. México: FCE/Flacso - Sede México, 2000. p. 148-170.

TÓMAS, Jean-Luc. Desenvolvimento da experiência e desenvolvimento dos conceitos: da atividade sindical à produção de um referencial da atividade. **Trabalho & educação**, Belo Horizonte, v. 19, n. 3, p. 49-63, set./dez. 2010.

VASCONCELOS, J. F.; SAMPAIO, S. **Problemas médicos sociais da infância**. Rio de Janeiro: Odeon, 1938.

VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky – uma síntese**. São Paulo, Loyola, 1996.

VIDAL, Érica Rosana Dias. **Dados e relatos sobre cuidados infantis em um complexo de favelas do Rio de Janeiro**. 2006. 107 p. Dissertação (Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

VIEIRA, M.; FAÏTA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Revista Polifonia**, Cuiabá, n. 7, p. 27-65, 2003.

VYGOTSKY, L. S. La conciencia como problema de la psicología del comportamiento. *In*:

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor, 1991a. p. 39-61.

VYGOTSKY, L. S. El método instrumental en psicología. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor, 1991b. p. 65-70.

VYGOTSKY, L. S. El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor, 1991c. p. 259-407.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**, Pensamiento y Lenguaje. Conferencias sobre Psicología. Tomo II. Madrid: Visor, 1993.

VYGOTSKY, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas III**. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.

WERTSCH, J. **Voces de la mente**. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid: Visor, 1993.

ZIBETTI, M. L. T. O que pensam professoras de educação infantil sobre a feminização da profissão docente? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambu. Trabalhos. Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT23-3041--Res.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2013.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**
Pesquisa “Trabalho, saúde e docência na educação infantil”

Você está sendo convidado a participar como voluntário(a) de uma pesquisa. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

O pesquisador Francisco Pablo Huascar Aragão Pinheiro está realizando uma pesquisa chamada “Trabalho, saúde e docência na Educação Infantil”. Este estudo tem por objetivo descrever e compreender as atividades de trabalho dos professores que atuam na educação infantil da rede pública municipal de Horizonte. Espera-se entender como essas atividades trazem benefícios ou prejuízos para a saúde dos docentes.

O(A) Senhor(a) será convidado a participar de algumas das seguintes atividades: preenchimento de questionários; entrevista individual; e observação de atividades desenvolvidas no seu local de trabalho. As entrevistas terão o áudio gravado pelo pesquisador responsável. Todas essas atividades serão realizadas em seu horário de trabalho e serão desenvolvidas pelo pesquisador responsável. O(A) Senhor(a) não corre qualquer risco ao participar. Esclarecemos que o(a) Senhor(a) não é obrigado a participar de todas as atividades descritas acima. É possível, por exemplo, responder a um questionário, mas não ter as atividades do local de trabalho observadas. Sempre que alguma atividade vier a ser realizada, um convite será feito pelo pesquisador e o(a) Senhor(a) poderá decidir sobre sua participação.

Informamos que todas as informações divulgadas a partir da pesquisa não permitirão a identificação de sua pessoa e serão mantidas em segredo. Somente o pesquisador poderá ter conhecimento de sua identidade. Todos os dados obtidos ficarão sob a responsabilidade do pesquisador responsável, observando-se as regras éticas e de sigilo.

Vale lembrar que sua participação deve ser totalmente voluntária. Não haverá qualquer pagamento para o(a)s participantes da pesquisa. O(a) Senhor(a) não terá qualquer despesa ao colaborar com o estudo. Além disso, a qualquer momento, o(a) Senhor(a) poderá desistir de participar e retirar o seu consentimento sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso ao profissional responsável pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O pesquisador Francisco Pablo Huascar Aragão Pinheiro pode ser encontrado no endereço e no telefone informados abaixo.

Agradecemos desde já por sua colaboração e nos colocamos à disposição para outros esclarecimentos necessários.

Endereço do responsável pela pesquisa:

Rua Paulino Pereira, 315 – Bloco II – Altos – Benfica - CEP 60020-270 – Fortaleza – CE
Fone: (85) 3366 7410

ATENÇÃO: para informar qualquer questionamento durante sua participação no estudo, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFC (Rua Coronel Nunes de Melo, 1127, Rodolfo Teófilo. Telefone: 33668344)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).

Caso você se sinta suficientemente informado a respeito das informações que leu ou que foram lidas para você sobre os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes e que sua participação é voluntária, que não há remuneração para participar do estudo e se você concordar em participar solicitamos que assine no espaço abaixo.

O abaixo-assinado, _____, _____ anos, RG nº _____ declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste Termo.

Horizonte, ____/____/____

Nome do voluntário	Data	Assinatura
Nome do pesquisador	Data	Assinatura
Nome da Testemunha (se o voluntário não souber ler)	Data	Assinatura
Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura

ATENÇÃO: para informar qualquer questionamento durante sua participação no estudo, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFC (Rua Coronel Nunes de Melo, 1127, Rodolfo Teófilo. Telefone: 33668344).

AOS GESTORES DA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE HORIZONTE E AOS GESTORES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO QUAL A INVESTIGAÇÃO FOI REALIZADA

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA APLICADA AOS GESTORES DA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE HORIZONTE E AOS GESTORES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO QUAL A INVESTIGAÇÃO ESTÁ SENDO REALIZADA

- 1 Quais as atividades desenvolvidas pelos gestores?
- 2 Como se dá o processo de acompanhamento do trabalho desenvolvido na(s) escola(s)?
- 3 Quais são os critérios e parâmetros para avaliar o trabalho dos professores?
- 4 Como é a relação entre gestores e docentes?
- 5 Como é compreendida e manejada a relação entre cuidar e educar na educação infantil?

APÊNDICE C – RESULTADOS DO INVENTÁRIO SOBRE TRABALHO E RISCOS DE ADOECIMENTO (ITRA)**RESULTADOS DO INVENTÁRIO SOBRE TRABALHO E RISCOS DE ADOECIMENTO (ITRA)**

Tabela 1 – Distribuição dos respondentes do ITRA por Turma

Turma	f	%
Infantil III	10	11,0%
Infantil IV	26	28,6%
Infantil V	24	26,4%
Apoio	31	34,1%
Total	91	100%

Fonte: Produzida pelo autor.

Tabela 2 – Perfil sociodemográfico das participantes (n=91)

Variável	Níveis	f	%
Estado Civil	Solteira	28	30,8
	Casada	7	7,7
	União estável	51	56
	Divorciada	3	3,3
	Viúva	2	2,2
Número de filhos	Sem filhos	28	30,8
	1 filho	36	39,6
	2 filhos	14	15,4
	3 filhos	8	8,8
	4 filhos	2	2,2
	5 filhos	1	1,1
	Não responderam	2	2,2
Idade (m = 36,4/ dp = 9,83)	20 a 30 anos	30	33
	31 a 40 anos	26	28,6
	41 a 50 anos	24	26,4
	51 a 60 anos	10	11
	Não responderam	1	1,1

Fonte: produzida pelo autor.

Tabela 3 – Perfil profissional das participantes

Variável	Níveis	f	%
Vínculo laboral	Contrato efetivo	62	68,1
	Contrato temporário	27	26,7
	Outro	1	1,1
	Não respondeu	1	1,1
Tempo de serviço como professor (m = 7,33 anos)	Até onze meses	19	20,9
	Entre um e dois anos	11	12,1
	Entre dois anos e um mês e três anos	3	3,3
	Entre três anos e um mês e quatro anos	9	9,9
	Entre quatro anos e um mês e cinco anos	8	8,8
	Entre cinco anos e um mês e seis anos	1	1,1
	Mais de seis anos	39	42,9
	Não respondeu	1	1,1
Escolaridade	Até primeiro grau	3	3,3
	Superior incompleto	13	14,3
	Superior	29	31,9
	Pós-graduação	46	50,5
Realizou curso de capacitação	Sim	75	83,4
	Não	15	16,5
	Não respondeu	1	1,1
Outro trabalho	Sim	7	7,7
	Não	82	90,1
	Não respondeu	2	2,2

Fonte: produzida pelo autor.

Tabela 4 – Média e avaliação dos fatores do ITRA (n=91)

Fator	n	Média	Avaliação
Organização do trabalho	76	2,68	Avaliação mais moderada, crítico
Condições de trabalho	84	2,38	Avaliação mais moderada, crítico
Relações sócio-profissionais	79	1,74	Avaliação mais positiva, satisfatório
Danos físicos	81	1,89	Avaliação mais positiva, suportável
Danos psicológicos	83	0,92	Avaliação mais positiva, suportável
Danos sociais	84	0,85	Avaliação mais positiva, suportável

Fonte: Produzida pelo autor.

Tabela 5 – Análise descritiva dos itens do fator “organização do trabalho”

Organização do trabalho			
Item	m	dp	Avaliação
O ritmo de trabalho é excessivo.	3,16	1,10	Avaliação mais moderada, crítico
As tarefas são cumpridas sob pressão e prazos	2,77	1,17	Avaliação mais moderada, crítico
Existe forte cobrança por resultados.	3,46	1,30	Avaliação mais moderada, crítico
As normas para execução das tarefas são rígidas	2,77	1,29	Avaliação mais moderada, crítico
Existe fiscalização do desempenho	3,73	1,30	Avaliação mais negativa, grave
O número de pessoas é insuficiente para realizar as tarefas	3,05	1,42	Avaliação mais moderada, crítico
Os resultados esperados estão fora da realidade	2,03	1,05	Avaliação mais positiva, satisfatório
Existe divisão entre quem planeja e quem executa	1,47	0,95	Avaliação mais positiva, satisfatório
As tarefas são repetitivas	1,81	0,93	Avaliação mais positiva, satisfatório
Falta tempo para realizar pausas de descanso no trabalho.	2,93	1,45	Avaliação mais moderada, crítico
As tarefas executadas sofrem descontinuidade	2,08	0,97	Avaliação mais positiva, satisfatório

Fonte: Produzida pelo autor.

Tabela 6 – Análise descritiva dos itens do fator “condições de trabalho”

Condições de trabalho			
Item	m	dp	Avaliação
As condições de trabalho são precárias	2,37	1,14	Avaliação mais moderada, crítico
O ambiente físico é desconfortável	2,53	1,51	Avaliação mais moderada, crítico
Existe muito barulho no ambiente de trabalho	2,07	1,17	Avaliação mais positiva, satisfatório
O mobiliário existente no local de trabalho é inadequado	2,43	1,55	Avaliação mais moderada, crítico
Os instrumentos de trabalho são insuficientes para realizar as tarefas	2,89	1,25	Avaliação mais moderada, crítico
O posto/estação de trabalho é inadequado para realização das tarefas	2,32	1,22	Avaliação mais moderada, crítico
Os equipamentos necessários para a realização das tarefas são precários	2,37	1,16	Avaliação mais moderada, crítico
O espaço físico para realizar o trabalho é inadequado	2,34	1,41	Avaliação mais moderada, crítico
As condições de trabalho oferecem risco à segurança das pessoas	1,64	1,10	Avaliação mais positiva, satisfatório
O material de consumo é insuficiente	2,88	1,34	Avaliação mais moderada, crítico

Fonte: produzida pelo autor.

Tabela 7 – Análise descritiva dos itens do fator “relações socioprofissionais”

Relações socioprofissionais			
Item	m	dp	Avaliação
As tarefas não estão claramente definidas	1,60	0,97	Avaliação mais positiva, satisfatório
A autonomia é inexistente	1,83	1,13	Avaliação mais positiva, satisfatório
A distribuição das tarefas é injusta	1,53	0,92	Avaliação mais positiva, satisfatório
Os funcionários são excluídos das decisões	1,71	1,04	Avaliação mais positiva, satisfatório
Existem dificuldades na comunicação entre chefia e subordinados	1,72	1,07	Avaliação mais positiva, satisfatório
Existem disputas profissionais no local de trabalho	1,68	1,24	Avaliação mais positiva, satisfatório
Falta integração no ambiente de trabalho	1,80	1,05	Avaliação mais positiva, satisfatório
A comunicação ente funcionários é insatisfatória	1,87	1,12	Avaliação mais positiva, satisfatório
Falta apoio das chefias para o meu desenvolvimento profissional	1,86	1,16	Avaliação mais positiva, satisfatório
As informações que preciso para executar minhas tarefas são de difícil acesso	1,81	0,96	Avaliação mais positiva, satisfatório

Fonte: Produzida pelo autor.

Tabela 8 – Análise descritiva dos itens do fator “danos físicos”

Danos físicos			
Item	m	dp	Avaliação
Dores no corpo	2,55	2,07	Avaliação moderada, crítico
Dores nos braços	1,94	1,97	Avaliação moderada, crítico
Dor na cabeça	2,77	2,18	Avaliação moderada, crítico
Distúrbio respiratório	0,86	1,53	Avaliação mais positiva, suportável
Distúrbio digestivo	1,21	1,81	Avaliação mais positiva, suportável
Dores nas costas	3,22	2,25	Avaliação moderada, crítico
Distúrbio auditivo	0,72	1,56	Avaliação mais positiva, suportável
Alteração do apetite	1,21	1,84	Avaliação mais positiva, suportável
Distúrbios na visão	1,73	2,25	Avaliação moderada, crítico
Alteração no sono	2,34	2,43	Avaliação moderada, crítico
Dores nas pernas	2,98	2,36	Avaliação moderada, crítico
Distúrbios circulatórios	1,40	1,92	Avaliação mais positiva, suportável

Fonte: Produzida pelo autor.

Tabela 9 – Análise descritiva dos itens do fator “danos sociais”

Danos sociais			
Item	m	dp	Avaliação
Insensibilidade em relação aos colegas	0,59	1,31	Avaliação mais positiva, suportável
Dificuldades nas relações fora do trabalho	0,70	1,60	Avaliação mais positiva, suportável
Vontade de ficar sozinho	1,50	1,94	Avaliação mais positiva, suportável
Conflitos nas relações familiares	1,19	1,88	Avaliação mais positiva, suportável
Agressividade com os outros	0,51	1,13	Avaliação mais positiva, suportável
Dificuldade com os amigos	0,40	0,92	Avaliação mais positiva, suportável
Impaciência com as pessoas em geral	0,93	1,43	Avaliação mais positiva, suportável

Fonte: Produzida pelo autor.

Tabela 10 – Análise descritiva dos itens do fator “danos psicológicos”

Danos psicológicos			
Item	m	dp	Avaliação
Amargura	0,66	1,37	Avaliação mais positiva, suportável
Sensação de vazio	0,83	1,50	Avaliação mais positiva, suportável
Sentimento de desamparo	0,78	1,61	Avaliação mais positiva, suportável
Mau humor	1,13	1,45	Avaliação mais positiva, suportável
Vontade de desistir de tudo	0,81	1,51	Avaliação mais positiva, suportável
Tristeza	1,27	1,71	Avaliação mais positiva, suportável
Irritação com tudo	0,96	1,46	Avaliação mais positiva, suportável
Sensação de abandono	0,83	1,53	Avaliação mais positiva, suportável
Dúvida sobre a capacidade de fazer as tarefas	1,30	1,52	Avaliação mais positiva, suportável
Solidão	0,79	1,59	Avaliação mais positiva, suportável

Fonte: Produzida pelo autor.

ANEXO A – INVENTÁRIO SOBRE TRABALHO E RISCO DE ADOECIMENTO (ITRA)

INVENTÁRIO SOBRE TRABALHO E RISCOS DE ADOECIMENTO - ITRA

Esta pesquisa tem um duplo objetivo: (a) coletar informações sobre as dimensões do trabalho que constituem fatores de riscos para saúde e qualidade de vida no trabalho; e (b) subsidiar o planejamento de ações institucionais nos campos das condições, da organização e das relações socioprofissionais de trabalho. É uma pesquisa sob a responsabilidade técnico-científica de Francisco Pablo Huascar Aragão Pinheiro.

As informações prestadas por você são sigilosas e serão analisadas em conjunto com as informações fornecidas por seus colegas.

É um questionário composto de dois instrumentos e algumas questões abertas. Ao responder o questionário, fique atento para as instruções de respostas.

Sua participação é fundamental!

Leia os itens abaixo e escolha a alternativa que melhor corresponde à avaliação que você faz do seu contexto de trabalho.

1 Nunca	2 Raramente	3 Às vezes	4 Frequentemente	5 Sempre	
O ritmo de trabalho é excessivo	1	2	3	4	5
As tarefas são cumpridas com pressão de prazos	1	2	3	4	5
Existe forte cobrança por resultados	1	2	3	4	5
As normas para execução das tarefas são rígidas	1	2	3	4	5
Existe fiscalização do desempenho	1	2	3	4	5
O número de pessoas é insuficiente para se realizar as tarefas	1	2	3	4	5
Os resultados esperados estão fora da realidade	1	2	3	4	5
Existe divisão entre quem planeja e quem executa	1	2	3	4	5
As tarefas são repetitivas	1	2	3	4	5
Falta tempo para realizar pausas de descanso no trabalho	1	2	3	4	5
As tarefas executadas sofrem descontinuidade	1	2	3	4	5
As tarefas não estão claramente definidas	1	2	3	4	5
A autonomia é inexistente	1	2	3	4	5
A distribuição das tarefas é injusta	1	2	3	4	5
Os funcionários são excluídos das decisões	1	2	3	4	5
Existem dificuldades na comunicação entre chefia e subordinados	1	2	3	4	5
Existem disputas profissionais no local de trabalho	1	2	3	4	5
Falta integração no ambiente de trabalho	1	2	3	4	5
A comunicação entre funcionários é insatisfatória	1	2	3	4	5
Falta apoio das chefias para o meu desenvolvimento profissional	1	2	3	4	5
As informações que preciso para executar minhas tarefas são de difícil acesso	1	2	3	4	5
As condições de trabalho são precárias	1	2	3	4	5
O ambiente físico é desconfortável	1	2	3	4	5
Existe muito barulho no ambiente de trabalho	1	2	3	4	5
O mobiliário existente no local de trabalho é inadequado	1	2	3	4	5
Os instrumentos de trabalho são insuficientes para realizar as tarefas	1	2	3	4	5
O posto/ estação de trabalho é inadequado para realização das tarefas	1	2	3	4	5
Os equipamentos necessários para a realização das tarefas são precários	1	2	3	4	5
O espaço físico para realizar o trabalho é inadequado	1	2	3	4	5
As condições de trabalho oferecem riscos à segurança das pessoas	1	2	3	4	5
O material de consumo é insuficiente	1	2	3	4	5

Os itens a seguir tratam dos tipos de problemas físicos, psicológicos e sociais que você avalia como causados, essencialmente, pelo seu trabalho. Marque o número que melhor corresponde à frequência com a qual eles estiveram presentes na sua vida nos últimos seis meses.

0 Nenhuma vez	1 Uma vez	2 Duas vezes	3 Três vezes	4 Quatro vezes	5 Cinco vezes	6 Seis vezes	
Dores no corpo	0	1	2	3	4	5	6
Dores nos braços	0	1	2	3	4	5	6
Dor de cabeça	0	1	2	3	4	5	6
Distúrbios respiratórios	0	1	2	3	4	5	6
Distúrbios digestivos	0	1	2	3	4	5	6
Dores nas costas	0	1	2	3	4	5	6
Distúrbios auditivos	0	1	2	3	4	5	6
Alterações do apetite	0	1	2	3	4	5	6
Distúrbios na visão	0	1	2	3	4	5	6
Alterações do sono	0	1	2	3	4	5	6
Dores nas pernas	0	1	2	3	4	5	6
Distúrbios circulatórios	0	1	2	3	4	5	6
Insensibilidade com relação aos colegas	0	1	2	3	4	5	6
Dificuldades nas relações fora do trabalho	0	1	2	3	4	5	6
Vontade de ficar sozinho	0	1	2	3	4	5	6
Conflitos nas relações familiares	0	1	2	3	4	5	6
Agressividade com os outros	0	1	2	3	4	5	6
Dificuldade com os amigos	0	1	2	3	4	5	6
Impaciência com as pessoas em geral	0	1	2	3	4	5	6
Amargura	0	1	2	3	4	5	6
Sensação de vazio	0	1	2	3	4	5	6
Sentimento de desamparo	0	1	2	3	4	5	6
Mau-humor	0	1	2	3	4	5	6
Vontade de desistir de tudo	0	1	2	3	4	5	6
Tristeza	0	1	2	3	4	5	6
Irritação com tudo	0	1	2	3	4	5	6
Sensação de abandono	0	1	2	3	4	5	6
Dúvidas sobre a capacidade de fazer as tarefas	0	1	2	3	4	5	6
Solidão	0	1	2	3	4	5	6

Para finalizar preencha os seguintes dados complementares

Idade: _____ anos
Feminino

Gênero: () Masculino ()

Escolaridade:

() Até primeiro grau () Até segundo grau () Superior Incompleto
() Superior () Pós-graduação

Você está fazendo algum tipo de curso/ capacitação relacionado ao seu trabalho como professor?

() Sim () Não

Estado Civil:

() Solteiro () União estável () Casado () Divorciado () Viúvo

Você tem filhos?

() Não () Sim. Quantos? ____

Tipo de Contrato de trabalho:

() Efetivo () Temporário () Outro

Tempo de serviço na escola que trabalha atualmente: _____

Tempo de serviço como professor(a) de educação Infantil: _____

Afastamentos do trabalho por problemas de saúde relacionados ao trabalho na Educação Infantil no ano:

Nenhum ()

Entre 1 e 3 ()

Mais de 3 ()

Você tem outro tipo de trabalho?

() Não () Sim. Qual? _____

Qual a renda da sua Família? _____

Qual a sua renda? _____

Você faz/ frequenta algum tipo de grupo/ atividade (yoga, psicoterapia, etc.) como objetivo de cuidar da sua saúde mental?

() Sim () Não

Você faz algum tipo de atividade física regularmente? (Exemplos: caminhada, corrida, natação, esportes, outros)

() Não () Sim. Quantas vezes por semana? _____

Qual a sua religião?

() Católica () Evangélica () Espírita () Nenhuma () Outra

Em que medida você se considera religioso?

(Nada) [0] [1] [2] [3] [4] [5] (Muito)

Com que frequência você vai as reuniões de sua religião?

(Nunca)[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7](Sempre)

Obrigado pela sua participação!