

## A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E AS CONDIÇÕES CONCRETAS DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE DOCENTE

Daniela Dias dos Anjos  
USF

[daniela.anjos.prof2015@gmail.com](mailto:daniela.anjos.prof2015@gmail.com)

Débora Dainez  
UNICAMP  
ddainez@yahoo.com.br

Ana Paula de Freitas  
USF  
[freitas.apde@gmail.com](mailto:freitas.apde@gmail.com)

### Resumo

Este texto tem por objetivo analisar as condições sociais concretas de trabalho docente a partir dos dizeres das professoras no contexto de uma pesquisa realizada em escolas periféricas de uma rede municipal de ensino, no Brasil. Sob inspiração da metodologia em clínica da atividade, de Yves Clot, quatro professoras participaram de um trabalho, a partir do qual analisaram a própria prática por meio de videogravações de cenas de suas aulas. Nessa metodologia são previstas autoconfrontações simples e cruzadas, que se ancoram no princípio da dialogia de Bakhtin e partem do pressuposto vigotskiano segundo o qual o diálogo é motor de desenvolvimento. As autoconfrontações possibilitam pensar a ação vivida em um outro contexto, no qual o sujeito, ao responder ativamente, torna-se, ele mesmo um observador exterior de sua atividade na presença de um terceiro. As docentes e a pesquisadora se reuniram durante dois anos e os encontros foram audiogravados e posteriormente transcritos. Para este texto, trazemos excertos desse material, em que focalizamos os dizeres das professoras, ao refletirem sobre seu trabalho. Em consonância com nossa perspectiva teórica, nas análises buscamos explicações para os dilemas e contradições que permeiam o trabalho docente. A questão sobre como lidar com a heterogeneidade de saberes entre os alunos ganha destaque nos dizeres das professoras. Para além de pensar em novos modelos de organização das aulas, problematizamos as condições de vida dessas crianças que chegam às escolas brasileiras hoje, como fruto do processo de democratização do ensino, e o quanto os docentes têm sido cada vez mais desafiados a lidar com aspectos que ultrapassam a tarefa, já tão complexa, de ensinar.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Ensino público. Clínica da Atividade.

## Introdução

Vivenciamos hoje no Brasil a chamada democratização do ensino, que ampliou significativamente o acesso à escola a camadas antes dela excluídas, mas não garantiu sua qualidade. Milhares de alunos têm passado pela escola, apenas para constar no quadro das estatísticas da democratização, mas continuam sem aprender (Freitas, 2004, 2007, 2012; Catani, 2007; Oliveira et al, 2013).

(...) Esta forma de operar faz com que a exclusão se faça, de fato, segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma mais sutil, ou seja, internalizada (inclusive com menores custos políticos, sociais e com eventual externalização dos custos econômicos), e permite dissimular a exclusão social já construída fora da escola e que agora é legitimada a partir da ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos seus próprios fracassos. (...) (Freitas, 2004, p.151-152).

Nos últimos anos tem se intensificado o questionamento da qualidade do ensino e, com frequência, o mau desempenho é associado ao trabalho dos professores, que não teriam a competência necessária para formar os alunos ‘adequadamente’. Essa associação é realizada tanto pela mídia em geral como pelas políticas educacionais (Freitas 2012, 2011; Almeida, Dalben, Freitas, 2013; Dalben, 2012).

Neste sentido, ora se responsabiliza os alunos pelo fracasso escolar, ora se culpabiliza os professores pela impossibilidade de ensino, mas as condições sociais concretas de desenvolvimento do aluno, do professor e da atividade de ensino não são questionadas.

O novo contexto educacional, sobretudo do ensino público brasileiro, traz inúmeras indagações para o trabalho docente, e questionam as formas escolares e as práticas docentes institucionalizadas ao longo da história desse trabalho (Ferreira, 2010). Neste sentido, uma série de reformas educacionais são propostas, cursos de formação continuada são oferecidos, materiais didáticos produzidos e avaliações externas realizadas na tentativa de ‘controlar’ e ‘garantir’ uma chamada qualidade do ensino (Fernandes, 2010; Freitas, 2004; Oliveira, 2004; Gatti, Barreto e André, 2011).

No entanto, as proposições de mudança, em geral, são externas à escola. Especialistas analisam o trabalho, propõem ‘soluções’ que, muitas vezes, por estarem distantes da realidade concreta, acabam não sendo aderidas pelos professores e, conseqüentemente, não alcançam o resultado pretendido (Nunes, 2008). Aqueles que estão na escola e que vivem o cotidiano escolar na sua complexidade não são ouvidos e não são empoderados à falar sobre os dilemas e (im)possibilidades de realização da atividade de ensino.

As demandas das escolas públicas, sobretudo as situadas em regiões periféricas, ultrapassam em muito a atividade de ensinar conteúdos disciplinares. Há questões da vida fora da escola, que são trazidas pelas crianças, relacionadas ao contexto de pobreza e de violência que afetam o que se realiza (ou não) em sala de aula (Assunção e Oliveira, 2009).

Ao falarmos do trabalho nos dias atuais o cenário que nos vem à mente é de precarização das condições, flexibilização, desemprego. Cada vez mais a exploração do trabalho, cada vez mais pessoas adoecendo no e pelo trabalho. No caso dos professores os números são alarmantes. Várias pesquisas e notícias tem denunciado o quadro de adoecimento desses profissionais (Camargo, 2012; Leite e Souza, 2007; Assunção e Oliveira, 2009; Ferreira, 2010 entre outros). Acerca da rede estadual paulista, Camargo (2012) apresenta dados divulgados pelo sindicato da categoria:

Na última pesquisa divulgada pelo sindicato, realizada em 2010, 34,4% dos professores declararam que, no ano anterior, precisaram se afastar ao menos uma vez da sala de aula por razões de doença, sendo que, dentre eles 42,5% por males diretamente ligados à ocupação. O levantamento também revelou que 48,5% dos entrevistados têm diagnóstico confirmado de estresse e 26,6% de depressão [...] (Camargo, 2012, p.43)

Segundo Assunção e Oliveira (2009), a intensificação do trabalho, presente na carreira docente nos últimos anos, deixa o professor mais suscetível ao adoecimento. Este se vê em conflito para realizar um trabalho de qualidade tendo em vista as demandas da profissão e a realidade concreta do trabalho: salas cheias, aumento da demanda de tarefas, cobranças externas por um determinado resultado, etc.

A lógica atual do mundo do trabalho coloca no indivíduo a responsabilidade por sua saúde, no entanto são justamente as condições de trabalho doentes, que levam o trabalhador a adoecer.

### **Clínica da Atividade: contribuições para pensar o trabalho docente**

A clínica da atividade traz alguns conceitos importantes que contribuem para pensar a questão da saúde no trabalho. Clot (2010a) considera os conceitos de atividade e saúde como equivalentes. Ele toma a formulação de Canguilhem como base para pensar a saúde.

Para Canguilhem a saúde é sinônimo de criatividade, capacidade de relação entre as coisas, portanto capacidade de iniciativa. “Eu sinto-me bem na medida em que me sinto capaz de assumir as responsabilidades dos meus atos, de trazer as coisas à existência e de criar entre as coisas relações que não existiriam sem mim” (Canguilhem apud Clot e Litim, 2008, p.102).

Segundo Clot (2010a), nós não apenas vivemos em um contexto, mas buscamos criar um para viver. Quando falhamos em fazer isso, individualmente ou coletivamente, rapidamente, nós estamos apenas sobrevivendo no contexto em questão. Viver no trabalho é poder desenvolver sua atividade, seus objetos, suas ferramentas, seus destinatários, afetando a organização do trabalho pela sua iniciativa. A perda do sentimento de poder agir sobre o meio é sinônimo de ausência de saúde.

Se as relações estabelecidas nos meios profissionais acontecem de modo independente daqueles que trabalham, os sujeitos se veem obrigados a sobreviver em meios profissionais nos quais a atividade torna-se rapidamente indefensável a seus próprios olhos – não se reconhecem no que fazem (Clot e Litim, 2008).

Outro autor que contribui para a ideia de saúde na clínica da atividade é Vigotski.

Com base nesse autor, Clot (2010a) considera que a saúde está relacionada a situações recriadas, de desenvolvimentos inesperados, de destinos inimagináveis. Ela

encontra sem dúvida sua fonte na preservação no que já somos, mas seus recursos estão no que poderíamos nos tornar. A origem do sofrimento está, frequentemente, nas atividades impedidas, que não cessam de agir na vida dos sujeitos.

Nessa perspectiva a doença é uma criação mórbida, última tentativa de fazer algo em um conflito. A proposta da clínica da atividade é pensar no que é possível fazer, para além do produzir doença.

Retomando a fórmula de Tosquelles, Clot (2010a) ressalta a necessidade de *Soigner le travail* – Cuidar do trabalho, para cuidar do ‘doente’. A questão não estaria, portanto, apenas no indivíduo, mas nas situações de trabalho doentes. E para se ter saúde seria preciso engajar os profissionais num processo de transformação das condições de trabalho. Com essa ideia traz a dimensão do coletivo profissional.

Nessa perspectiva, o coletivo é um instrumento de trabalho indispensável. Mas o coletivo é compreendido não como um grupo de pessoas que pensam do mesmo modo, mas como um grupo de pessoas que discute/debate sobre as questões do métier, que discute os critérios de qualidade do trabalho. O que caracteriza um coletivo saudável é justamente a possibilidade da controvérsia.

na clínica do trabalho a questão do coletivo é o problema central. Não é o coletivo como grupo, mas o coletivo como recurso para o desenvolvimento da subjetividade individual; é o coletivo no indivíduo que nos interessa. Por isso Vigotski é tão importante. Vigotski apresenta a ideia de que o social não é simplesmente uma coleção de indivíduos, não é simplesmente o encontro de pessoas; o social está em nós, no corpo, no pensamento; de certa maneira, é um recurso muito importante para o desenvolvimento da subjetividade. Nesse sentido, o coletivo não é uma coleção, é o contrário da coleção. O coletivo, nesse sentido, é entendido como recurso para o desenvolvimento individual. É isso o que interessa à clínica da atividade. Há uma dimensão coletiva e subjetiva (Clot, 2006a).

Ao transportarmos essa ideia para pensar o coletivo dos profissionais da educação pensamos rapidamente na dificuldade de um efetivo trabalho coletivo na escola. Vemos coletivos enfraquecidos e uma lógica capitalista que incentiva cada vez mais as disputas entre professores e escolas (Freitas, 2012; Dalben, 2012).

A atividade docente não é uma atividade técnica, e portanto, há uma dificuldade em definir os critérios de qualidade, em definir o que seria um trabalho bem feito. Em atividades profissionais como esta, o coletivo é ainda mais importante, pois é ele que deve definir tais critérios. No entanto, o coletivo de trabalho dos professores em geral parece estar “doente”, não consegue dialogar, desenvolver controvérsias; cada um vive sozinho os dilemas do métier (Anjos, 2013; Smolka, 2012). Clot (2010b) comenta que se não é possível recorrer às “formas comuns da vida profissional, assiste-se a um desregramento da ação individual, a uma “queda” do poder de ação, assim como da tensão vital do coletivo, a uma perda de eficácia do trabalho e da própria organização” (p.119).

Ao comentar sobre trabalho realizado com professores, Clot (2007) afirma que a discussão coletiva sobre o trabalho não elimina os conflitos de critérios sobre o real do trabalho, ela o revitaliza. E é assim que se pode se encontrar o sentimento de viver a mesma história, algo muito útil nos meios profissionais em geral, sobretudo no trabalho docente. A análise do trabalho feita pelos próprios trabalhadores renova a energia psíquica potencial suscetível a tornar novamente o trabalho defensável aos olhos daqueles que o fazem.

A metodologia em clínica da atividade se desenvolveu justamente na perspectiva de ser um dispositivo metodológico que contribua para o fortalecimento dos coletivos de trabalho. Tem por objetivo incentivar os próprios trabalhadores a fazerem a reflexão sobre seu trabalho e buscar transformá-lo. Visa engajar os profissionais para que eles “cuidem do trabalho” e com isso cuidem de si mesmos.

Uma intervenção em Clínica da Atividade se desenvolve em várias etapas: os profissionais são convidados a participar de um trabalho de análise da atividade e juntos decidem as sequências de atividades a serem videogravadas. Os vídeos serão posteriormente assistidos na presença do trabalhador e do pesquisador (autoconfrontação simples) e em um segundo momento fará parte também um outro trabalhador que também teve sua atividade videogravada (autoconfrontação cruzada). Depois os vídeos e análises realizadas pelos profissionais podem ser retomadas de diversas maneiras para análise e discussão na tentativa de promover as transformações necessárias.

Fundamentadas nessas ideias, temos como objetivo neste texto analisar as condições sociais concretas de trabalho docente a partir dos dizeres das professoras em contexto de autoconfrontação. Buscamos criar espaços em que as professoras são colocadas no lugar de protagonistas, daquelas que refletem sobre o próprio fazer e sobre as condições desse fazer. Seguimos de modo a explicitar os dilemas e as contradições que atravessam a atividade de ensino e aprendizagem.

7

### **Questões metodológicas**

No contexto de uma pesquisa de doutorado (Anjos 2013), convidamos quatro professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental para participar de um grupo de estudos sobre a prática docente, sob inspiração da metodologia em Clínica da Atividade (Clot, 2010b), mais especificamente, as autoconfrontações (simples e cruzada).

Esta metodologia prevê que sejam filmadas cenas de trabalho, que depois serão assistidas com o pesquisador (autoconfrontação simples - ACS) e, após, com um colega de trabalho que exerce a mesma função (autoconfrontação cruzada - ACC). As autoconfrontações se ancoram no princípio da dialogia (Bakhtin) e partem do pressuposto vigotskiniano segundo o qual o diálogo é motor de desenvolvimento. Tais dispositivos metodológicos trazem a proposta de pensar a ação vivida em um outro contexto, no qual o sujeito, respondendo ativamente, torna-se, ele mesmo, um observador exterior de sua atividade na presença de um terceiro.

O grupo se reuniu durante dois anos e tais encontros foram audiogravados e posteriormente transcritos. Para este texto, trazemos excertos desse material, em que focalizamos os dizeres das professoras, ao refletirem sobre seu trabalho. Em consonância com nossa perspectiva teórica, nas análises buscamos explicações para os dilemas e contradições que permeiam o trabalho docente.

### ***Sobre as (con)tradições do trabalho docente na escola de periferia***

Ao longo de dois anos de trabalho foram inúmeros os temas suscitados pelas imagens videogravadas e pelas discussões. As professoras se flagraram realizando

práticas que elas pensavam não realizar, se surpreenderam ao perceberem: o uso excessivo da palavra durante as aulas; a agitação das crianças e as várias coisas que acontecem no cotidiano de uma aula e que escapam aos olhos muitas vezes.

As cenas de vídeo as levaram a refletir sobre o trabalho que realizam, as escolhas que fazem, as demandas, cobranças externas por resultado do trabalho: prova Brasil, IDEB, etc... Tiveram a chance de ver o trabalho das colegas, e aprender com elas e com isso realizaram uma reflexão sobre a prática pedagógica, tão rara nos contextos escolares. Abaixo podemos ler um trecho do tipo de análise realizada pelas professoras:

*S: então, dar conta da diversidade (...) é o que mais **nos** aflige, é o que mais **nos** aflige (...) eu sinto uma espada pendurada na minha cabeça, eu sinto isso, sabe, porque, é uma cobrança daquilo que as crianças **TÊM** que saber até determinada **DATA marcada**... Então transforma a escola em ciclo, acredita que o desenvolvimento dele, alfabetização, letramento não se dá em um período de um ano, mas te cobra isso, então, aí você foca o seu pensamento no que? **Eu tenho que trabalhar diversificado, eu tenho que pensar nas necessidades individuais, eu tenho.** Eu então acho que é o que mais nos aflige (fala de uma das professoras participantes da pesquisa de doutorado).*

A produção acadêmica na área da educação é extensa. Esta acaba muitas vezes sendo fonte de elaboração das inúmeras prescrições: diretrizes e parâmetros curriculares, programas específicos<sup>1</sup> tais como: Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Pró-letramento, Ler e Escrever. Quase todos sugerindo transformações nas práticas docentes, enfatizando uma necessária mudança para que se ofereça um ensino de qualidade aos nossos alunos. Coloca-se mais ênfase na atuação docente, do que nas necessárias mudanças das condições concretas da escola, de trabalho e de vida de professores e alunos.

Como apontam alguns estudos (Dalben, 2012, Freitas, 2012), há questões de ordem estrutural, não só da escola, mas da sociedade que impactam o que é feito em sala de aula cotidianamente. Coloca-se sob o professor uma responsabilidade que o ultrapassa, que ele não tem condições sozinho de lidar. Os resultados apresentados pelos alunos não são apenas um “produto” da ação docente.

---

<sup>1</sup> Tais programas foram elaborados no contexto das políticas educacionais do Brasil.



Fica então a questão sobre como trabalhar na escola pública hoje, nas atuais condições. Crianças que continuam indo à escola todos os dias para aprender, crianças que com o passar dos anos vão perdendo o interesse e a crença na escola como instituição educativa. O que então é possível fazer para além de adoecer ou abandonar a profissão, como muitos tem feito? É possível desenvolver um trabalho de qualidade apesar das condições que se apresentam? Que formação – inicial e continuada – poderia contribuir para ajudar dar conta desta realidade?

No trabalho anterior com as professoras vimos que em muitos casos a ação realizada por elas em sala de aula contrariava alguns princípios teóricos que elas acreditavam ter. A prática concreta trazia contradições que ultrapassavam e questionavam suas próprias crenças profissionais. Como afirmam Smolka e Laplane (1993) “Os modos de agir não estão sempre coerente e inextrincavelmente articulados aos princípios teóricos, mesmo quando estes existem claramente” (p.79).

Quando vemos um professor agir não temos acesso a toda a dimensão da atividade, vemos apenas o que foi realizado, no entanto, o realizado não tem o monopólio do real (Clot, 2006b).

O real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se sonha fazer alhures. É preciso acrescentar a isso – o que é um paradoxo frequente – aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar aquilo que se tem que refazer. (...) A atividade afastada, ocultada ou inibida nem por isso está ausente. A inatividade imposta lança todo seu peso sobre a atividade presente (CLOT, 2006b, p.116).

Esta perspectiva nos leva a pensar na atividade para além da distância entre o que é prescrito e o que é realizado. Aquilo que se realiza é apenas uma dentre muitas outras possibilidades, e o que não foi realizado continua agindo sob a vida do sujeito, e muitas vezes esse conflito é fonte de sofrimento.

Dentre os diversos temas debatidos pelas professoras, na referida pesquisa anterior, através da análise dos vídeos, a questão sobre como organizar o trabalho pedagógico, tendo em vista a heterogeneidade de saberes entre os alunos, ganhou destaque. Ao olhar para os diálogos produzidos, vemos que as professoras destacam nas filmagens as dificuldades que enfrentam ao lidar com alunos com conhecimentos tão

diversos, como ter por exemplo em uma mesma sala alunos que escrevem textos autonomamente e outros que sequer conhecem as letras do alfabeto. As professoras debateram com frequência a ideia de organizar o trabalho em grupos diversificados, como uma possibilidade de atender os diferentes saberes e interesses dos alunos. Tal modo de organização do trabalho pedagógico tem sido comumente sugerido em contextos de formação docente e tem sua fundamentação orientada pelas perspectivas mais críticas de compreensão da relação ensino e aprendizagem.

A heterogeneidade/desigualdade é um fato nas salas de aula – uma demanda gritante, sobretudo quando se fala do contexto da escola pública brasileira e os efeitos da “democratização” do ensino. Esse contexto pede modos de organização do trabalho pedagógico que não se restrinjam a pensar numa aula que se dirija a um aluno médio, que não ignore as diferenças entre eles, pois na mesma sala há alunos com saberes e histórias muito diversos. Nesse contexto, a proposta do trabalho em grupos se torna relevante.

No entanto, a análise empreendida aponta para uma desmistificação do trabalho diversificado/em grupo como “boa prática”, frente às condições concretas de realização do trabalho docente. Este modo de organizar o trabalho exige que o professor se desdobre em muitos, que tenha atenção redobrada, que planeje várias atividades ao mesmo tempo, sem que se tenha as condições concretas para isso. As turmas são cheias, e as salas não têm recursos e equipamentos que viabilizem esta forma de organização do trabalho.

Esse modo de organizar o trabalho concorre com outras práticas. Há uma forte resistência por parte de alguns profissionais, sobretudo os mais experientes, que não se veem motivados e/ou impelidos a praticar esse modo de organização.

Na primeira reunião coletiva com o grupo de professoras, discutimos sobre o gesto da professora que contém o risco de marcar/rotular negativamente o aluno que apresenta alguma dificuldade/defasagem de aprendizagem, apontando para a heterogeneidade constitutiva das salas de aulas e para o desafio de construção de uma prática pedagógica que inclua/dê conta de todos os alunos em suas especificidades. Nessa argumentação, a professora I. sugere que o professor deve construir uma prática

que busque não rotular os alunos, mostrando a eles que se tratam de dificuldades “normais”.

*I: mas eu acho que conforme a criança vai vendo que você trabalha não rotulando aquele que não sabe também, isso também faz com que ela não crie esse preconceito e a outra não se sinta inferior (...) quando ali no grupo você lida com isso assim achando normal, ah, é uma dificuldade normal, não acentua isso, mas você deixa eu acho que isso não interfere, não*

A esta fala, a professora M. faz a seguinte réplica:

*M: eu não sei, não sei, eu tenho dois alunos especiais, e eu estou rebolando para que eles não se sintam (...) Eu percebo que tem uma frustração muito grande de querer fazer a mesma coisa que os colegas fazem e não dá conta, e de não aceitar fazer algo diferente (...).*

*O ano passado eu estava com uma terceira série, e eles foram meus alunos na segunda e na terceira, **e eu cheguei esse ano no pique de atividade diversificada, e que eu tive que parar e voltar atrás (...)** Eu tinha o ano passado... crianças também que não conseguiam contar até 10 na terceira série, tinha um menino lá também sem diagnóstico (...) Eles sabiam que cada um ia ter uma atividade diferente, que hoje ele está fazendo isso, amanhã está fazendo outra coisa, que eles tinham objetivos diferentes, que o Igor precisava decorar o alfabeto, porque isso era uma coisa que ele não tinha ainda... tudo bem, eu preciso, e os outros tudo bem também. Com os pequenos eu não tenho sentido isso, primeiro uma vontade de querer fazer tudo, que eles têm. **Eu por conta dessas duas figuras, que inclusive tinham uma dificuldade motora muito grande e de um dos gêmeos que é uma figura ligada no 220, eu quis colocar um cantinho lá de trabalho com linhas, falei ah, legal para concentração, para ver se dá uma centrada, para ver se começa uma atividade e termina, e que faça uma coisa que veja que fica bonito, que é colorido e tal.** Meu Deus, que dificuldade de inserir isso na rotina cara, porque para eles sossegarem e a coisa rolar bem teria que ter 23 telinhas, com 23 agulhas, com 23 linhas entendeu? Para todos, porque senão e aí você explica, “gente, então olha”, porque nos outros dias o que acontecia, para inserir outras atividades eu fazia isso, todo mundo brinca com massinha, brincou? Ó, só que hoje é só esse grupo, ontem você já brincou, hoje só esse, semana que vem vai chegar sua vez de novo. Todo mundo trabalha com guache, e depois, “oh, então esse grupo hoje vai trabalhar guache e aquele vai trabalhar massinha”, todo mundo faz figurinha, sei lá, depois um grupo, agora com a talagarça não dá... Então tem sido uma coisa de negociar, eles ficam bravos comigo, eles ficam insistindo, me cutucando o dia inteiro, se já chegou a hora deles sentarem lá. **Então assim, eu tenho tido essa dificuldade de coordenar as atividades diferenciadas e de, e de fazê-los entender das necessidades sem que eles se sintam colocados em lugares diferentes na turma (...)***

Este enunciado da professora M. aponta para a importância da análise das condições de realização do trabalho, e sobretudo das condições de vida das crianças, que ultrapassam os muros escolares, e questionam as práticas profissionais.

Alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem, com e sem diagnóstico de deficiência; crianças que não conseguiam contar até 10 na terceira série; alunos com dificuldades motoras, alunos extremamente agitados, “ligados no 220”. O trabalho diversificado parece não ser sempre eficaz para dar conta de tal heterogeneidade. Apesar do conhecimento e experiência dessa professora com este modo de organização, o real apresenta questões que desafiam esse modo de organização do trabalho pedagógico.

O que está implicado no conceito de heterogeneidade? Ele aponta para a diferença existente entre as crianças, entre os seres humanos de modo geral. E, uma vez que todos são diferentes, não é possível pensar numa aula em que todos aprendam e realizem as atividades do mesmo modo e ao mesmo tempo, daí a defesa do trabalho diversificado.

No entanto, se olharmos para os alunos e no que configura essa tal diferença entre eles, o conceito de heterogeneidade se mostra insuficiente. Os alunos apresentam saberes diversos não só porque a diferença é própria ao ser humano, mas há uma desigualdade social que marca/afeta/constitui os alunos, antes mesmo da chegada à escola. Uma escola que não está preparada para educar adequadamente/satisfatoriamente os alunos, ficando a cargo do professor sozinho a responsabilidade de dar conta, na sala de aula, de lidar com questões complexas, que ultrapassam em muito o âmbito de sua atuação.

Deste modo, enfatizamos uma questão que atravessa a atividade docente: para além de lidar com a *heterogeneidade*, há que se lidar com a *desigualdade social* e os efeitos da “democratização” do ensino nas escolas de periferia.

Tomemos o exemplo de Jonny, o tal aluno “ligado no 220” a quem a professora M. se refere. Esse aluno apresentou-se como um desafio a ela durante os três anos em que foi professora dele.

*M: A casa dele é um lugar difícil para ele... E ele tem dado um pitis, tem dado uns surtos grandes e assim, de coisa de não conseguir se controlar mesmo, então ele começa bater, ele sai batendo indiscriminadamente, bate, bate, bate, bate, assim, segura, aí você tenta fazer ele fixar o olho em você para conversar ele fica assim*

(...)

*M: eu não faço mais nada, porque se eu não estou grudada nele ele machuca mesmo as crianças, então eu fico muito em função dele, e isso desgasta a minha relação com os outros também... porque os outros também querem atenção... e quando é que eu dou atenção para eles? Quando eu dou bronca geral, porque se eu estou muito grudada no Jonny eles espanam e eu dou bronca, aí vira aquele inferno porque a minha relação com eles é só de bronca atrás de bronca...*

(...)

*M: eles [os irmãos] se batem muito. O irmão mais velho bate. A última coisa que a gente ficou sabendo, que eles põem os dois [Pablo e Jonny<sup>2</sup>] no meio da sala para fazer que nem galo de briga, põem os dois para brigar em casa... diz que é uma das brincadeiras que os mais velhos fazem*

*D: aí como é que vai ser na escola né*

*M: aí eu fico nisso, eu falo tá, e? Será? Viver tudo isso, e será que é caso de medicamento ou viver tudo isso não tinha como dar outra coisa mesmo senão isso? ...*

*M: a gente descobriu que ele tem diagnóstico de hiperatividade. De 2005... A mãe sempre disse que ele frequentava o posto de São Marcos<sup>3</sup>. E cada vez que a gente encaminhava, ah, não deu, porque estou trabalhando... A gente descobriu que ele foi deslocado para o Santa Mônica e daí começamos o contato com a Santa Mônica, mas não tinha passagem dele lá não. No Santa Marta, a última passagem era de 2006, perdi a conta de quantas vezes eu pedi para ela encaminhar. Agora, ela acordou, porque a gente achou umas vagas para eles no núcleo, e eles não estão mais aguentando os dois lá, porque até detonar refeitório, eles já detonaram, quando não é um que está suspenso é o outro, e o Núcleo<sup>4</sup> conversou com a gente que estão dando entrada num processo de abandono... Imagina esses meninos sem ir ao médico desde 2006? Família que não acompanha, fora todo histórico que apanha dos irmãos. Ela veio para mim e disse, sabe o que foram dizer no núcleo? Que meus meninos apanham na rua, em casa. E eu disse, mas não é verdade? Eles batem aqui em frente... Por mais que ela tenha problema de saúde, tem um problema de abandono. Eu falei para ela, quem sabe não dando um susto ela acorda para a vida. O Jonny, te contei? Que estavam dando*

<sup>2</sup> Jonny e Pablo são irmãos gêmeos. Jonny aluno de Mafê e Pablo aluno de Simone.

<sup>3</sup> São Marcos, Santa Mônica e Santa Marta são bairros da cidade em que a pesquisa se realizou, localizados na periferia de Campinas/SP.

<sup>4</sup> Espaço de educação não-formal, que atende as crianças no contra-turno

*dinheiro para ele, davam um real, e levava no cantinho para fazer o que quisessem com ele? Os adolescentes que vieram contar para a professora, porque sabiam que ela dava aula de manhã e estava dando aula à tarde de reforço. Eles falaram: você dá aula para os gêmeos, então, o Jonny, os caras dão um real para ele, e aí falaram. E ela em casa. Quando eu fiquei sabendo disso, falei com a diretora, não dá, a gente tem que arrumar vaga para eles no núcleo, e daí com a intervenção...*

Violência doméstica, abandono, violência sexual... Algumas das condições que impactam a vida dessa criança, que contribuem para a produção social de uma “deficiência”. Pode até ser que se confirme algum déficit cognitivo, mas as condições de vida às quais ele está submetido contribuem em muito para o modo como ele age/reage em sala de aula: bate nos amigos, é agitado, não consegue se concentrar, não realiza as atividades sozinho.

*M: numa das rodas de conversa, o Jonny estava muito difícil e falei, como a gente pode ajudar o Jonny. E se a gente fizer uma lista de quem quer ajudar o Jonny? Cansou, passa para o outro, porque ninguém tem paciência de ficar quatro horas com ele, entende? O cara bate, xinga, come cola, não para um minuto, mastiga sua borracha, ninguém tem paciência com ele. Chegou uma hora que todo mundo cansou.*

Jonny é um exemplo, dentre muitos outros presentes nas salas das escolas públicas brasileiras. Estudos de Adriana Dickel (1996, 2001), realizados há mais de 15 anos, apontam para um contexto semelhante e traz elementos importantes para refletir sobre o trabalho docente na escola de periferia. Seus estudos têm como base o trabalho com um grupo de professores da rede pública de Passo Fundo/RS, formado a partir da vivência comum em escolas de periferia, e buscava pensar em alternativas de intervenção para o trabalho docente nesse contexto.

Dentre as análises empreendidas, Dickel (2001) fala da situação de abandono vivida pelas crianças. Abandono da família, da desresponsabilização do Estado, etc. Aponta ainda a falta de tempo disponível dos docentes para escutarem os alunos fora dos espaços de aula. A autora sugere que o mesmo abandono vivido na sociedade pode ser vivido na escola. Fala da importância de organizar o trabalho de modo que todas as crianças sintam suas capacidades intelectuais sendo ampliadas.

Dito de outro modo, Dickel fala das inúmeras contradições presentes na escola, da dificuldade de enfrentar o sistema tal como está organizado. Relata as experiências das professoras que participaram da sua pesquisa, as tentativas de fazer diferente, de encontrar alternativas, e a dor de em alguns momentos se perceberem produzindo o fracasso. Considera que o tempo da escola é abstrato, não balizado no tempo da aprendizagem da criança e da professora.

Os relatos da realidade cotidiana e análises empreendidas por essa autora corroboram com os dados de nossa pesquisa. Estudos que foram escritos há mais de 15 anos atrás, e que se referem a uma experiência de outro estado, no Sul no país, apontam para uma realidade muito próxima das escolas de periferia de uma cidade do estado de São Paulo, e apontam para dilemas profissionais também muito próximos. A professora M. comenta sobre tais dilemas,

*M:... E semana passada estava ela [Simone] sentada com cara de que o mundo ia acabar na hora do recreio. – O que foi Si? - Ai, eu briguei muito com eles... - Mas brigou como? - Briguei muito... Porque eu acho que, a gente sabe o quanto eles sofrem né (voz emocionada) pra gente não é...*

*S: ... fácil*

*M: ... pra gente não é legal, ninguém aqui gostaria de ser aluno de uma professora que fica brava como a gente fica com as crianças. Mas infelizmente, para eles as violências que eles sofrem são tão muitas e maiores... que aí eu vejo que é um ciclo né. A gente briga com eles de um jeito que não gostaria de brigar, essa coisa de alterar o tom de voz, de fechar o tempo, de encarnar as vezes essa professora que é brava... E aí eu acho que é um círculo né, a gente se comporta de uma maneira que não gostaria de se comportar, mas também se comporta assim, porque acho **que também há uma violência que é da instituição e que é da vida das crianças que vem pra sala de aula. Pela quantidade de crianças por adulto, pela maneira como eles se relacionam, como eles falam alto entre eles... Então... Você gritou eles respondem, então você tenta, tenta, tenta, quando você não conseguiu, você grita, eles vão responder... você perde o controle... e aí a gente se pega na contradição, aí faz um esforço pra gritar menos, aí consegue gritar menos por um bom tempo, aí...***

Tais conflitos vivenciados pelas professoras estão no interior da atividade docente. No real do trabalho do professor, está implicado o real de vida dos alunos. Tratam-se de conflitos internos à atividade docente, que a constituem.

A professora M. aponta para um ciclo “vicioso” que marca a atuação docente, que as levam a realizar ações que as desagradam: “a gente briga com eles de um jeito que não gostaria de brigar”, “se comporta de uma maneira que não gostaria de se comportar”.

Encarnar a professora brava, que “fecha o tempo”, “grita”, “perde o controle” é algo que traz sofrimento. Práticas que estão longe de condizer com os princípios e pressupostos teóricos que assumem. No entanto, apesar dos esforços, e mesmo de se perceberem agindo assim “a gente se pega na contradição” não conseguem deixar de agir desse modo.

Poderíamos indagar onde estes modos de agir se ancoram? Por que desta reação das professoras ao comportamento dos alunos? Haveria outras formas de lidar com tal situação. Por que, dentre múltiplas possibilidades de realização, este tipo de reação predomina? Um trabalho que engaje os profissionais na discussão sobre os dilemas do métier tal como proposto pela Clínica da Atividade (Clot, 2010b) pode ajudá-los a encontrar estratégias para lidar com a questão, levar à descoberta de outros possíveis e sobretudo, contribuir para a construção do sentimento de que não são os únicos que vivem os mesmos dilemas, que se tratam de dilemas do métier e não individuais.

No entanto, há questões que são de ordem estrutural, que se relacionam com a forma como o sistema de ensino está estruturado, que ultrapassam o poder de ação dos professores. A questão está, portanto, além do modo de organizar o trabalho pedagógico, mas relaciona-se com o próprio modo como o sistema educacional está organizado, com a função da escola em nossa sociedade, cuja forma atual foi organizada em função da formação de trabalhadores para atender às necessidades do sistema capitalista. A forma de organização escolar não é ingênua: os espaços, os tempos, a divisão classe/série, têm as marcas históricas do sistema capitalista (Enguita, 1989, Freitas, 2010).

### **Considerações Finais**



Neste trabalho procuramos dar visibilidade às condições sociais e institucionais que impactam o desenvolvimento da atividade de ensino e aprendizagem. Chamamos a atenção para os dilemas e as contradições que permeiam o trabalho do professor e destacamos que juntamente com o desafio de lidar com a heterogeneidade se encontra o problema da desigualdade social.

Dentre as muitas questões que se colocam: como lidar com a pobreza e a violência que adentra aos muros da escola? Assumindo que a condição de vida está relacionada ao desempenho das crianças na escola, o que é possível fazer? Como tais condições de trabalho e o contexto atual da profissão docente impactam a prática cotidiana? Tais desafios vivenciados pelas professoras estão no interior da atividade docente, a constituem. No real do trabalho do professor, está implicado o real de vida dos alunos.

Por fim, consideramos que professores ao se reunirem em grupo e, dialogicamente, refletirem sobre suas ações, têm a possibilidade, nesse espaço coletivo, de transformarem suas experiências vividas e se transformarem para viverem novas experiências. Nesse sentido, o coletivo torna-se um meio para o desenvolvimento profissional de cada professor e, assim, face as condições adversas, como as que aqui foram reveladas, é possível a ampliação do potencial para a ação pedagógica.

No entanto, ainda que o coletivo de professores se fortaleça e passe a discutir coletivamente sobre as formas de enfrentamento da realidade encontrada, sobre modos e estratégias mais eficientes para organizar o trabalho, faz-se necessária uma luta, em várias instâncias, pela mudança das condições estruturais que caracterizam/constituem este trabalho.

### **Referências Bibliográficas**

Almeida, L. C. ; Dalben, A. & Freitas, L. C. (2013) O Ideb : limites e ilusões de uma política educacional. *Educação & Sociedade*, volume 34, nº 125, p. 1153-1174.

Anjos, D. *A profissão docente em questão : genero de atividade, genero de discurso e habitus*. (2013) Tese (doutorado em educação), São Paulo, FE/unicamp.

Assunção, A. A.; Oliveira, D. A. (2009). Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 30, n. 107, Ag. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000200003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: julho de 2016.

Camargo, D. A. F. (2012). *O abolicionismo escolar: reflexões a partir do adoecimento e da deserção dos professores*. Dissertação (Mestrado em Educação), Usp, 2012.

Clot, Y. Entrevista: Yves Clot. (2006a). *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, v. 9, n. 2, dez. Disponível em [http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-37172006000200008&lng=pt&nrm=iso](http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172006000200008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 09 de janeiro de 2013.

Clot, Y. (200b). *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes.

Clot, Y. (2007) De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation & Didactique*, vol 1 - n°1, Varia, p. 83-93

Clot, Y. (2010a). Pourquoi l'activité dans la clinique du travail ? In : CLOT, Y. Et Lhuilier (org). *Agir en clinique du travail*. Toulouse : Érès.

Clot, Y. (2010b). *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: FabreFactum.

Clot, Y., LITIM, M. (2008) Activité, santé et collectif de travail. *Pratiques Psychologiques*, n.14, p. 101-114.

Dalben, A. (2012). O inadequado uso das avaliações seccionais de desempenho do aluno para a atribuição de sanções e bonificações à escola e ao professor. Anais dp XVI ENDIPE.

Dickel, A. (2001). *Inventário de sentidos e práticas: o ensino na periferia sob o olhar de professoras-pesquisadoras em formação*. Tese (Doutorado). FE/Unicamp.

Dickel, A. (1996). *O esforço coletivo de reapropriação do trabalho docente na trajetória de um grupo de professoras municipais de periferia: um projeto em construção*. Dissertação (Mestrado). FE/Unicamp.

Enguita, F. M. (1989). *A face oculta da escola*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Fernandes, M. J. S. (2010) As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. *Educ. rev.* [online], vol.26, n.3 [cited 2014-11-07], pp. 75-101 . Available from : [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300005&lng=en&nrm=iso). ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000300005>.

Ferreira, L. L. (2010). *Relações entre o trabalho e a saúde de professores na educação básica no brasil. Relatório final* – FUNDACENTRO - São Paulo.

Freitas, L. C. (2004) A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170.

Freitas, L.C. (2007). Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*, volume 28, nº 100, p.965-987.

Freitas, L. C. (2011). Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil. In: FONTOURA, H. A. (Org.). *Políticas públicas e movimentos sociais*. Rio de Janeiro: ANPED Sudeste, v. 3, p. 72-90

Freitas, L. C. (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, v. 33, p. 379-404.

Gatti, B. A., Barretto, E. S. S. E André, M. E. D. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO.

Leite, M. P.; Souza, A. N. (2007). Condições de Trabalho e suas Repercussões na Saúde de Professores da Educação Básica no Brasil - Estado da Arte e Resenhas. *Relatório de Pesquisa*, FUNDACENTRO, MTE.

Nunes, D. R. P. (2008). Teoria, pesquisa e prática em Educação : a formação do professor-pesquisador. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.34, n.1, p. 097-107, jan./abr.

Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 89. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: julho de 2016.

Oliveira, R. P. ; Bauer, A. ; Ferreira, M. P. ; Minuci, E. G. ; Lisauskas, F. ; Zimbar, R. ; Cassettari, Nathalia ; Carvalho, M. X. ; Galvao, F. V. (2013). Análise das desigualdades intraescolares no Brasil. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, v. 4, p. 19

Smolka, A. L. B. ; Laplane, A. L. F. (1993). O Trabalho em Sala de Aula: Teorias para quê?. *Cadernos ESE, NITERÓI, RJ*, v. 01, n. 01, p. 78-82.

Smolka, A. L. B. (2012). *Relatório Final: Projeto Fapesp para Melhoria do Ensino Público: Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: as relações de ensino em foco*. Proc. n. 2009/50556-0.