

Contribuições da ergologia para a análise da atividade de trabalho docente

Contributions of the ergology to the analysis of the teaching work activity

Deise de Souza Dias¹

Universidade do Estado de Minas Gerais, UEMG, Belo Horizonte-MG, Brasil

Eloisa Helena Santos²

Centro Universitário UNA, Belo Horizonte-MG, Brasil

Antônia Vitória Soares Aranha³

Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte-MG, Brasil

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão que abarca a representação do trabalho ao longo da história, a representação do trabalho docente no Brasil, bem como as contribuições da ergologia para a análise da atividade de trabalho docente. Sua origem está na constatação de que o trabalho, historicamente, tem sido tratado, prioritariamente, em sua dimensão macroestrutural. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, dedicada à revisão bibliográfica em produções no campo de estudos sobre Trabalho e Educação. A ergologia comparece como uma abordagem que permite direcionar o olhar do pesquisador para as microdimensões que envolvem a ordem subjetiva e objetiva do docente em sua atividade de trabalho, possibilitando a compreensão das dificuldades próprias desse trabalho, decorrentes das normas diversas que o precedem, como as regras específicas de estabelecimento de ensino, do cotidiano escolar, das propostas curriculares e, ainda, da compreensão social do papel da escola. Entretanto, essas prescrições não conseguem antecipar o que o docente encontra na situação real de trabalho, por exemplo, o confronto com a grande diversidade de alunos, a relação singular que cada um deles estabelece com a escola e com o saber, as particularidades de cada situação ou as regulações coletivas próprias de cada unidade escolar, aspectos que podem ser acessados por intermédio da abordagem ergológica da atividade de trabalho docente.

Palavras-chave: Trabalho docente, Atividade de trabalho docente, Ergologia.

Abstract

This article aims to present a reflection that includes the representation of work throughout history, the representation of the teaching work in Brazil, as well as the contributions of ergology for analyzing the teaching activity. Its origin lies in the realization that the work has historically been treated as a priority in its macro-structural dimension. This is a

1 Professora da FaE/ Universidade do Estado de Minas Gerais. Doutora em Educação pela FaE/UFMG. Professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, exercendo as suas atividades na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. E-mail: deise.souzadias@yahoo.com.br

2 Professora do Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA. Doutora em Educação, Pós-Doutora em Sociologia do Trabalho e em Ergologia. Membro fundador do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (FaE/UFMG) do qual foi coordenadora. E-mail: eloisasantos@uaivip.com.br

3 Professora titular da FaE/Universidade Federal de Minas Gerais. Doutora em Educação: História, Política, Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Foi Pró-reitora de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais e Diretora da FaE/UFMG. E-mail: antoniavitoria@uol.com.br

qualitative research, dedicated to the literature review in productions in the field of studies about Work and Education. Ergology appears as an approach that allows the direct gaze of the researcher to micro dimensions that involve subjective and objective order of teachers in the work activity, allowing us to understand the own difficulties of this work, resulting from the various norms that precede it, as specific rules of the educational institution, the school routine, the proposed curriculum and also the understanding of the social role of the school. However, such requirements can not anticipate what the teacher finds in the real work situation, e.g., the confrontation with the great diversity of students, the unique relationship that each has with the school and with the knowledge, the particularities of every situation or the collective regulations of each school unit, aspects that can be accessed through the ergological approach of the teaching work activity.

Keywords: Teaching work, Teaching work activity, Ergology.

Introdução

De uma forma geral, observa-se que a literatura que trata do trabalho docente tem priorizado o seu enfoque a partir da dimensão macroestrutural. Buscando ultrapassar tal visão, este artigo explicita uma revisão da literatura que aborda essa temática, enfocando as produções no campo de estudos sobre trabalho e educação. Nesse sentido, expõe uma reflexão que abarca a representação do trabalho ao longo da história, passando pela representação do trabalho docente no Brasil e avança indicando as contribuições da ergologia para a análise da atividade de trabalho docente.

A ergologia comparece como uma abordagem que permite direcionar o olhar do pesquisador para as microdimensões que envolvem a ordem subjetiva e objetiva do docente em sua atividade de trabalho. Permite, ainda, considerar que a atividade de trabalho docente – assim como toda atividade de trabalho – é sempre renormalização das normas antecedentes. Nesse sentido, o trabalho real dos docentes não é considerado mera repetição do trabalho que lhes é prescrito – seja por outros ou por eles mesmos –, sendo sempre lugar de escolhas, um destino a viver. Na sua atividade de trabalho, o docente vive um processo de retrabalho do saber, que tem íntima conexão com sua dimensão subjetiva. Não há cumprimento passivo das prescrições, pois a dinâmica de vida presente no cotidiano escolar exige um processo de recriação das normas antecedentes, o que expressa a saúde, a mobilização da inteligência, o desejo, a subjetividade docente. Sendo o docente sujeito de saberes e valores, acumulados ao longo de sua história de vida, no ato de trabalho ele decide como fazer usos de si, sempre a partir de dimensões éticas, sociais, psicológicas e culturais.

A representação do trabalho ao longo da história

Em nossa língua, segundo Albornoz (1986), a origem da palavra trabalho está no latim *tripalium*, que era um instrumento de três paus, utilizado pelos agricultores para bater trigo, milho ou linho, esfiapando-os ou rasgando-os. Mas a *tripalium* liga-se, ainda, o verbo do latim vulgar *tripaliare*, que significa torturar, o que teria sido a função original ou posterior do instrumento *tripalium*. O registro do *tripalium* apenas como instrumento de tortura está presente na maioria dos dicionários, dando à palavra trabalho uma conotação de sofrimento. Esse sentido da palavra

trabalho teria perdurado até o início do século XV, quando a ideia de padecimento foi sendo substituída por outra, dando-lhe a conotação, em várias línguas latinas, de esforço, labuta ou obra.

Segundo Santos e Ferreira (1996, p. 23), em diversas línguas o sentido da palavra trabalho possui dupla dimensão, dando-lhe a ideia ora de criação, ora de atividade repetitiva. Quando é tido como criação de uma obra por um sujeito, o trabalho traz consigo “a ideia de liberdade, de transformação, de prazer”. Entretanto, se o seu sentido é de labor, “ganham ênfase os conteúdos de esforço rotineiro e repetitivo, sem liberdade, de resultado consumível e incômodo inevitável”.

Ao longo da história essa dupla dimensão pode ser constatada tanto no trabalho propriamente dito como na teorização que se faz dele, e ainda no conteúdo que ideias religiosas ou culturais lhe atribuem.

Na cultura grega, diferenciavam-se três tipos de trabalho, nos quais estão presentes os dois significados acima: criação e repetição. De acordo com a categorização feita por Aristóteles, enquanto labor, ele é o trabalho do corpo do homem, necessário à sobrevivência. Ligado ao trabalho na terra supõe submissão aos ritmos da natureza ou à vontade de um consumidor. Enquanto *poiésis*, ele é o trabalho propriamente dito. O trabalhador cria um produto que supõe um esforço livre, podendo dar ao produto de seu trabalho a destinação que quiser. Aqui, o trabalhador possui uma situação diferente do artesão, cujo trabalho não é livre porque é feito para garantir sua sobrevivência, além de receber remuneração e prestar serviço ao usuário, que acaba por determinar e dominar o objeto/produto e seu uso. Enquanto *práxis*, o trabalho, no mundo grego, é a atividade livre do cidadão. Sendo o domínio da vida ativa, a *práxis* possui, como instrumento, o discurso, a palavra, sendo, pois, o âmbito da vida política, onde são discutidas as questões relativas ao convívio harmônico entre os cidadãos. A *práxis* é atividade não produtora, na qual o homem é livre, pois a sua ação não gera nada além dela mesma. Nessa perspectiva, o ato de trabalho reside no interior do próprio sujeito agente. Essas três significações do trabalho no mundo grego permitem afirmar que o que dá sentido e comanda o conjunto da atividade de trabalho é a sua finalidade.

Posteriormente, segundo Albornoz (1986), a tradição judaico-cristã dará à cultura ocidental a ideia de trabalho como labuta penosa. A essa labuta, o homem, enquanto pecador, está para sempre condenado. Procura-se afastar os maus pensamentos provocados pela preguiça e pelo ócio, por meio do trabalho. É, também, por seu intermédio que se pode alcançar a saúde do corpo e da alma. Essa herança irá marcar de modo significativo essa cultura. O trabalho, longe de ser algo nobre, tem o seu valor apenas porque restaura a pureza da mente, contribuindo para a resignação cristã, pois o ócio é inimigo da alma.

No século XVI, a Reforma Protestante, a partir de uma rígida ética do trabalho, dará sustentação ao desenvolvimento do capitalismo. A obtenção da riqueza por meio do lucro é legitimada, e os frutos do trabalho devem ser reinvestidos para gerar mais trabalho. Uma nova maneira de conceber o trabalho é instituída, e este passa a ser visto como base da vida, sendo o ócio uma atitude antinatural e perniciosas. Como virtude, o trabalho é o caminho religioso para a salvação. Todos devem trabalhar, aceitando o papel social que lhe é reservado, pois vêm de Deus tanto o êxito quanto a miséria.

Para Weber (1974), é nessa visão do trabalho como instrumento de purificação e meio de salvação que reside o “espírito do capitalismo”, ou seja, é essa a base ideológica da economia capitalista. Os valores morais da ética protestante iam ao encontro dos ideais do capitalismo emergente. A partir da concepção de que “tempo é dinheiro”, prega-se a ideia do dever profissional, pois aquele que vai vadiar perde em dois sentidos: além de deixar de ganhar, ainda gasta dinheiro. De acordo com esse autor:

E, na verdade, esta ideia peculiar do dever profissional, tão familiar a nós hoje, mas na realidade tão pouco evidente, é a mais característica da ‘ética social’ da cultura capitalista, e, em certo sentido, sua base fundamental. É uma obrigação que o indivíduo deve sentir e que realmente sente, com relação ao conteúdo de sua atividade profissional, não importando no que ela consiste, e particularmente, se ela aflora com uma utilização de seus poderes pessoais ou apenas de suas possessões materiais (como ‘capital’) (WEBER, 1974, p. 188).

Ainda nos séculos XV, XVI e XVII, outra concepção de trabalho aparece, desenvolvendo-se nos séculos seguintes. Assim como a visão do protestantismo, ela se liga à afirmação burguesa, à noção de liberdade e à ideia de indivíduo. Tal concepção se junta às heranças cristã e greco-romana. O trabalho passa a ser visto como expressão da personalidade e motivação para o desenvolvimento humano, tendo um significado nele mesmo. Nessa concepção de trabalho, que surge com o Renascimento, o homem deixa de ser um animal teórico e passa a ser também um sujeito ativo, construtor e criador do mundo. As razões para trabalhar estão no próprio trabalho, e a satisfação decorre do processo técnico que lhe é inerente, e não da salvação, do *status* ou do poder sobre outras pessoas. Esse período é, pois, marcado pela ideia do valor da transformação da natureza, da produção, com base na teoria e na ciência. O valor do trabalho liga-se às atividades artísticas e científicas.

Se a contemplação continua mantendo na Renascença um lugar superior ao da atividade prática, particularmente a manual, já não se repele o trabalho como uma ocupação servil, às vezes ele é prestigiado. Já não se pensa que o homem se avilta pelo simples contato com a matéria. Longe de escravizá-lo, o trabalho prático é condição necessária de sua liberdade (ALBORNOZ, 1986, p. 60).

O século XVIII, com o Iluminismo, marca uma mudança significativa na concepção de trabalho, exaltando o domínio do homem sobre a natureza, graças à ciência e à técnica, por meio da ideia de que são os homens “livres” que executam as atividades de transformação da natureza. Essa ideia vai reforçando a concepção de domínio do homem sobre a natureza. Possibilita, ainda, a dupla afirmação do homem, pela teoria e pela prática, unidas na técnica.

Ainda nesse século, os economistas clássicos ingleses, especialmente Smith e Ricardo, por intermédio da exaltação da atividade material produtiva da sociedade burguesa, desenvolvem a ideia de que o trabalho humano é fonte de toda riqueza social e de todo valor. Numa proximidade com o cristianismo da Reforma Protestante, Smith (1974) fará apologia da divisão do trabalho. Para esse autor, a riqueza das nações é gerada pelo trabalho coletivo, capaz de transformar a riqueza bruta em produtos que possuam valor de mercado:

É a grande multiplicação das produções das diferentes atividades humanas, originada pela divisão do trabalho, que cria, numa sociedade bem governada, a possibilidade de estender o bem-estar às camadas mais baixas do povo. Qualquer trabalhador pode dispor de uma quantidade do seu trabalho maior do que aquela de que efetivamente tem necessidade; e, como todos os outros trabalhadores estão nas mesmas condições, pode assim trocar uma grande quantidade da sua própria produção por igual quantidade dos outros ou, o que é o mesmo, pelo preço de uma grande quantidade de mercadorias produzidas por outros. Cada trabalhador fornece às outras pessoas aquilo que elas necessitam e estas retribuem-lhe de algum modo. Difunde-se assim em todas as camadas da sociedade uma abundância geral (SMITH, 1974, p. 17).

A soma do trabalho de cada indivíduo, em seu setor e em sua posição, impede o caos e o desencontro de interesses. Essa ideologia do trabalho vê na especialização das ocupações a causa dos progressos qualitativos e quantitativos na produção, servindo, assim, ao bem comum.

Apesar de possuírem o mérito de ver no trabalho humano toda fonte de riqueza social e de todo valor, os economistas clássicos fizeram uma imagem do homem como *homo oeconomicus*, dissociando o operário do homem concreto. A descoberta do trabalho humano como fonte de todo valor e riqueza irá possibilitar à filosofia um instrumento valioso para repensar a *práxis* humana. Entretanto, a redução do conceito de trabalho a uma dimensão meramente econômica é evidente.

Representação do trabalho docente no Brasil: um resgate histórico

A concepção clássica de trabalho, consubstanciada no trabalho industrial, tende a estender sua hegemonia teórica e prática às demais atividades humanas. O trabalho docente, nessa perspectiva, é abordado como integrado à lógica produtiva do capital. A partir de categorias marxianas ligadas ao trabalho abstrato, ele é considerado elemento constitutivo da reprodução da força de trabalho necessária à manutenção e desenvolvimento do capitalismo (BOWLES; GENTIS, 1990). Outras vezes, os sujeitos escolares são vistos como aqueles que reforçam a reprodução sociocultural (BOURDIEU; PASSERON, 1975; BAUDELLOT; ESTABLET, 1971), ou aparecem, ainda, como reprodutores ideológicos do capitalismo (ALTHUSSER, 1998).

Segundo Dias (2009), as análises desses autores, que constituem as denominadas Teorias da Reprodução, marcaram as reflexões sobre a educação nos anos 1960 e 1970, o que levou a uma visão dos sujeitos escolares como integrantes de uma instituição repressiva, que reforça as desigualdades na base do sistema social, contribuindo para a reprodução da sociedade capitalista.

Oliveira (2003) afirma que foi na década de 1970 que surgiram, na pesquisa educacional brasileira, as primeiras investigações sobre o trabalho docente articulado com outras categorias profissionais. Os temas priorizados eram a organização do trabalho docente e a gestão da escola, levando o debate a girar em torno da profissionalização e da proletarianização docente, da organização escolar e da feminização do magistério.

Tendo como referência categorias marxianas, as pesquisas sobre o trabalho docente no Brasil (ARROYO, 1985; ENGUITA, 1989, 1991; FRIGOTTO, 1999; HYPÓLITO, 1991, 1994, 1997; JÁEN, 1991; SAVIANI, 1984) evidenciam o crescente processo de institucionalização e profissionalização dos professores. É importante

destacar que, nesse período histórico, os sindicatos classistas encontravam-se em plena ascensão no Brasil, envolvidos ativamente no movimento nacional de luta contra a ditadura militar que vigorava no país desde 1964. Em consonância com esse momento político, o movimento dos trabalhadores em educação participou e influenciou ativamente o debate sobre as precárias condições de trabalho da categoria, evidenciando a sobrecarga de jornada, a perda de autonomia no processo de trabalho, além da desvalorização social e salarial dos educadores brasileiros.

Arroyo (1985), num resgate sócio-histórico da constituição da profissão docente no Brasil, mostra que, no início da República, as condições de organização e controle do trabalho docente foram alteradas. O professor deixa de ser um mestre do ofício de ensinar – que exercia livremente a sua profissão e era remunerado pelas famílias de posses – para transformar-se em um profissional assalariado. Sua função passa a ser, cada vez mais, direcionada pelo Estado, que lhe retira, gradualmente, o controle sobre o próprio trabalho.

Hypólito (1991, 1994, 1997) também exercerá influência sobre a discussão em torno do trabalho docente no Brasil, destacando os aspectos de gênero e de classe social nele presentes. Para esse autor, o movimento de feminização deveu-se ao consenso de que o exercício do magistério estaria ligado às características femininas, consideradas as mais adequadas a essa profissão. Essa concepção consolidou-se sob a disputa entre o ideário liberal – que buscava dar-lhe um caráter técnico-profissional – e o ideário da Igreja – que procurava manter o imaginário e a atividade docente dentro da lógica da vocação e do sacerdócio.

Enguita (1991), por sua vez, traz contribuições para esse debate ao apontar a ambivalência do trabalho docente, denominando-o como semiprofissão, uma vez que ele apresentaria características tanto de proletarização como de profissionalização⁴. Para ele, a profissionalização dos docentes – que se deu no início do século XX, no contexto do processo de industrialização e urbanização do país e da expansão da rede pública de ensino básico – veio acompanhada do controle estatal desses profissionais, por intermédio do assalariamento e da funcionarização. Os professores viveriam, pois, uma situação contraditória entre a proletarização – por vender a sua força de trabalho e não possuir o controle sobre os meios objetivos e o processo de trabalho – e o profissionalismo – por gozar de certa autonomia, mantendo parte do controle sobre o seu trabalho. Os fatores que contribuiriam para a proletarização seriam o aumento do número de profissionais, a expansão da rede privada, o controle da administração pública e os baixos salários. Já para o processo de profissionalização contribuiriam outros elementos, como as dificuldades de padronização e de fragmentação extrema das tarefas, além da impossibilidade de substituição da atividade humana pelas máquinas.

Jáen (1991) participa dessa discussão afirmando que haveria duas formas distintas de proletarização: a técnica e a ideológica, sendo a distinção entre ambas importante para a análise do trabalho docente. A proletarização técnica se definiria pela perda do controle sobre os modos de execução do trabalho, enquanto a proletarização ideológica estaria relacionada à perda do controle sobre os fins do trabalho. As características específicas do trabalho docente impedem que a proletarização técnica ocorra da mesma forma que no trabalho fabril.

4 Fidalgo (1996) traz outras abordagens quanto às relações entre proletarização e profissionalização docente, apresentando ampla referência bibliográfica referente a esse tema.

Ainda que haja certa desqualificação dos docentes, imposta pela racionalização do seu trabalho, ela se restringiria apenas a algumas tarefas por eles desenvolvidas. As mudanças impostas às tarefas de ensino-aprendizagem demandariam requalificação e especialização dos docentes, afastando-os da proletarização técnica e, ao mesmo tempo, conduzindo-os à proletarização ideológica. Nesse sentido, para a autora, a forma predominante de proletarização docente seria a ideológica – perda de controle sobre os fins do seu trabalho –, pois a natureza complexa do ensino demonstra que há diferenças entre os docentes e o proletariado, ainda que a racionalização do trabalho esteja presente.

Integrando essa discussão, Frigotto (1999) aborda a natureza (im)produtiva do trabalho docente, pois a escola, apesar de ser situada dentro da esfera do trabalho improdutivo, vincula-se, em nível global, à estrutura produtiva do capital. À medida que ela funciona como mediadora e reprodutora da ideologia capitalista, atuando como facilitadora da realização de mais-valia, realimenta o processo de exploração e manutenção desse sistema.

Por seu turno, Saviani (1984), ao analisar o trabalho docente, propõe que a polarização trabalho material/imaterial substitua a dicotomia trabalho produtivo/improdutivo. Também baseado em categorias marxianas, esse autor aborda o trabalho docente a partir de uma análise dicotômica, defendendo que ele seja pensado como imaterial, o que implicaria não haver subordinação total dos docentes às relações capitalistas de produção. Acredita, pois, não ser possível uma penetração e generalização das relações capitalistas de produção no interior do espaço escolar devido à natureza não material do trabalho ali realizado.

Essas abordagens, apesar da significativa relevância para a análise do trabalho docente, evidenciando a sua situação na sociedade capitalista e as suas relações com esse modo de produção, tendem a obscurecer a dimensão concreta do trabalho docente. Arroyo, embora tenha contribuído para as análises estruturalistas, torna-se, a partir da década de 1990, um dos autores que mais insistem na dimensão da escola como espaço sociocultural, o que implica reconhecer que os sujeitos inseridos no cotidiano escolar – inclusive os docentes – devem ser pensados como sujeitos socioculturais, e não meros reprodutores da ideologia e das relações dominantes. Segundo Arroyo (1999), essa forma de conceber a escola apoia-se em denúncias que pouco contribuem para intervenções que possam alterar a realidade dessa instituição.

Assim, a organização efetiva do trabalho na escola, a experiência e os saberes dos sujeitos – não apenas dos professores, como também dos alunos – ficam, muitas vezes, subsumidos às determinações macroestruturais. A dinâmica de negociação que ocorre cotidianamente no interior da escola é ignorada, uma vez que essa instituição é vista como espaço de controle disciplinar, devido à organização do seu espaço/tempo e de suas normas em geral.

Nas décadas de 1980 e 1990, acirram-se as discussões em torno da devida pertinência de alguns conceitos marxianos “como proletarização, mais-valia, valorização, trabalho produtivo e improdutivo, produção material e imaterial, subordinação formal e real” (RIBEIRO, 1994, p. 57) para a análise do trabalho docente e dos sujeitos escolares. Surgem, então, outros referenciais para a análise da escola, com enfoque no seu cotidiano, permitindo pensar os docentes como sujeitos sócio-histórico-culturais, cujo processo de construção da subjetividade ocorre para além do

trabalho, nos diversos espaços sociais. A atenção às relações de trabalho na escola desvela outras dimensões do sujeito, que carrega as marcas de vivências diversas.

Arroyo (1999), por exemplo, trará contribuições para romper com essa interpretação que encontra certa conformidade entre a organização escolar e a organização fabril, ao tornar possível pensar o docente não apenas como mão de obra executante do trabalho pensado por outros e, portanto, conformada ao lugar social que lhe é reservado nas relações sociais de produção. Ao discutir o tema das relações sociais na escola e na produção, bem como a sua articulação com a formação do trabalhador, esse autor afirma a necessidade de se atentar para a interação vivida pelo sujeito nos diversos tempos, espaços e instituições sociais. Esse enfoque mais abrangente permite pensar que as relações sociais ocorridas nas diferentes esferas da sociedade – inclusive na escola – não expressam apenas as demandas de perfil de trabalhador requeridas pela globalização e pelas novas tecnologias, enfim, pela lógica do capital.

Dayrell (2001) também propõe uma visão mais ampliada a respeito dos espaços de formação, o que permite apreender a história como resultado da ação de sujeitos que, através da experiência vivida, tornam o cotidiano significativo. Ao focar o docente como sujeito sociocultural, coloca “a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, mas tanto a natureza quanto as estruturas estão no centro da pessoa, ou seja, a natureza e sociedade são antes de tudo humanas” (DAYRELL, 2001, p. 137).

Destacam-se, ainda, as reflexões de Teixeira (2001), que investiga o trabalho docente numa perspectiva sociocultural, sem desconsiderar o contexto sócio-histórico no qual o sujeito se encontra inserido. Essa autora valoriza a experiência do docente, sua história de vida e a construção de sua identidade no trabalho.

É possível, pois, afirmar que Arroyo (1999, 2002, 2004), Dayrell (1989, 2001) e Teixeira (1998, 2001, 2007) trazem contribuições importantes para se pensar as relações socioculturais tecidas no cotidiano escolar e o envolvimento dos sujeitos nessa construção.

Numa perspectiva que o aproxima dos autores que veem a escola como espaço sociocultural, Therrien (1993) considera que os docentes atuam em outros espaços sociais, além da escola, e que o saber social da prática docente é fruto da vivência nesses vários contextos. Ao considerar a docência como atividade de trabalho, esse autor traz novos paradigmas epistemológicos para a análise do saber construído pelos professores, tendo como referência a abordagem ergonômica do trabalho. Ele considera, ainda, que o saber docente deve ser analisado como uma síntese do seu saber de experiência, situado e construído em determinado contexto, sendo necessário analisá-lo a partir de suas inter-relações com o saber de formação e o saber curricular.

A valorização exagerada do saber científico e tecnológico, segundo Therrien (1993), tem sido a referência para se pensar o trabalho em geral – e o trabalho docente em especial. Esse enfoque exacerba a importância dos saberes e dos conhecimentos racionais para a vida social e gera o menosprezo dos outros modos de apreensão da realidade. Assim, na sociedade atual – que privilegia a divisão do trabalho na sua estrutura de classe –, o processo social de valorização da produção do saber encontra-se desvinculado da sua transmissão, formando uma barreira entre o cientista e o professor, bem como entre pesquisa e ensino e, ainda, entre teoria e prática.

Apesar de haver uma compreensão de que o professor é agente imprescindível das instituições de ensino, ele não é valorizado como um dos atores que mantêm uma relação essencial com o saber, o que contribui para diluir o vínculo entre a comunidade científica e o corpo docente.

Nesse mesmo viés, Therrien e Loiola (2001), ainda sob a influência de referenciais teóricos da abordagem ergonômica, concebem o trabalho docente como prática situada. Isso significa que não se pode compreender essa atividade sem descrever a situação na qual ela se insere, pois “trata-se de uma atividade regida por uma racionalidade prática que se apoia em valores, em teorias, em experiências e em elementos contextuais” (THERRIEN; LOIOLA, 2001, p. 148), que justificam as decisões tomadas na gestão da sala de aula. Para esses autores, somente é possível analisar e compreender o trabalho docente a partir desse olhar, identificando os saberes envolvidos nessa atividade, os quais são oriundos de fontes diversas, como a formação acadêmica, a área disciplinar, a prática social, a cultura, o currículo, a experiência profissional. Assim, a análise ergonômica do trabalho docente considera três elementos essenciais: o docente, a sua atividade e o contexto de trabalho. Destaca, ainda, que a atividade docente constitui-se do objetivo do trabalho, das técnicas utilizadas, dos saberes docentes, do produto do trabalho e do papel dos próprios docentes no processo de trabalho.

A fim de focalizar a atividade de trabalho docente numa perspectiva que considere os sujeitos envolvidos na construção cotidiana da escola e os saberes aí (re) criados, enfoca-se, a seguir, a abordagem ergológica do trabalho.

Análise da atividade de trabalho docente: contribuições da ergologia

Santos (2012), ao procurar resgatar, historicamente, a incorporação da ergologia na produção do conhecimento na área da educação no Brasil, lembra que tal incorporação se inscreve no campo de estudos sobre trabalho e educação. Desde o início dos anos 1980, no interior da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação – ANPEd, um grupo de pesquisadores interessa-se em fazer avançar este campo de estudos, do ponto de vista teórico e prático. Se, por um lado, a rearticulação dos movimentos sociais, sindicais e dos trabalhadores alimenta uma demanda de pesquisas sobre o fenômeno educativo presente nos espaços não escolares, por outro, o contexto de transformações traz novas exigências para a compreensão do mundo do trabalho. As pesquisas sobre os diversos tipos de saberes presentes no trabalho ganham fôlego e vão incorporar uma perspectiva de análise que chama a atenção para homens e mulheres no cotidiano do trabalho

Ainda segundo essa autora, paralelamente ao movimento que vinha ocorrendo no Brasil, a experiência da Análise Pluridisciplinar das Situações de Trabalho (APST), da Universidade de Provence, na França, passa a inspirar interpretações que permitirão considerar toda situação de trabalho como espaço de reconfigurações sempre singulares. Tal experiência viria a transformar-se, posteriormente, no que se denomina abordagem ergológica do trabalho. Encontra-se aí um campo fértil para o desenvolvimento de pesquisas de orientação ergológica que procuram um novo regime de produção de saber sobre o trabalho, inclusive o trabalho docente.

Schwartz (1996, 1997, 2008, 2004a, 2004b), principal articulador da abordagem ergológica, toma como ponto de partida a concepção de homem na sua relação com

o mundo. A partir daí, oferece subsídios teóricos para a compreensão dialética da construção do homem e do social, por meio do diálogo entre as diversas disciplinas que discutem o trabalho, como a Ergonomia, a Economia, as Ciências Sociais, a Antropologia, a História, a Psicologia e a Filosofia. No desenvolvimento desta abordagem, o autor incorpora contribuição de três fontes principais, que são as formulações e experiências do ergonomista e médico Alain Wisner (1987), do filósofo e médico George Canguilhem (2001, 2007) e do psicólogo e médico Ivar Oddone (2007). Esses autores lhe fornecem os elementos necessários para construir uma abordagem que compreende o trabalho como espaço de realização da atividade humana vital e, ainda, de produção e circulação de saberes diversos, de expressão de subjetividades singulares, espaço onde a vida humana se desenrola.

De Alain Wisner vem a distinção entre trabalho prescrito e trabalho real para chamar a atenção para o fato de que toda atividade de trabalho apresenta uma dimensão descritível em seus aspectos prescritíveis e uma dimensão enigmática, relativa à experiência daqueles que a realizam. Essa distinção permite assegurar que em toda situação de trabalho se encontra um espaço vazio que exige do trabalhador uma mobilização de seus recursos próprios para responder à prescrição. O trabalhador recorre à sua reserva de alternativas para cobrir o vazio de normas que se instala, devido à natureza própria da prescrição, que não pode tudo antecipar.

Há, pois, nesse espaço, produção e mobilização de saberes variados, modos de fazer diversos, escolhas que devem ser arbitradas para definir quais são os modos mais adequados àquela situação de trabalho real. Esse espaço configura, ainda, um exercício permanente de mobilização da inteligência do trabalhador, de expressão de seus desejos conscientes e inconscientes, de interesses e gostos, de estabelecimento de relações com seus projetos de vida, de modos de se relacionar consigo e com os outros, de utilização de uma linguagem determinada, de tal maneira que corpo e mente se envolvem naquele exercício. Do ponto de vista ergológico, se a prescrição é da ordem do trabalho, o trabalho real é da ordem da atividade de um sujeito singular.

Para ampliar a discussão proposta pela distinção ergonômica entre trabalho prescrito e real e dar conta do que se passa no espaço entre eles, a ergologia desenvolve, entre outros, os conceitos de normas antecedentes, de debate de normas, de renormalização, de dramática dos usos de si, de corpo-si. Eles especificam o conceito de atividade humana de trabalho e remetem ao trabalho concreto, onde os trabalhadores estabelecem uma relação dialética entre as normas antecedentes e a renormalização, definindo suas escolhas, nas dramáticas do uso de si, fazendo uso do corpo, da experiência, a partir de critérios e valores éticos. Todo trabalho é lugar de uma dramática singular, de uso dramático de si, supondo arbitragens, ponderações, critérios e engajamento, onde o protagonista negocia a articulação dos usos de si por outros e por si mesmo (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007).

Nesse sentido, pode-se dizer que o conceito de atividade humana de trabalho proposto pela ergologia busca qualificar esta dinâmica particular que vivem os trabalhadores nas situações de trabalho. Ao se apropriar do trabalho que lhe é imposto de fora, por outro, concretizado nas prescrições, o trabalhador não se despe de sua história, de seus valores, do seu modo de ser singular. Ao mesmo tempo em que cumpre normas que lhe são estrangeiras, ele as reinventa permanentemente (DURRIVE, 2011; SCHWARTZ; DURRIVE, 2007; SANTOS, 2000).

Vê-se que o princípio de que há uma distância entre trabalho prescrito e trabalho real convoca os estudiosos do trabalho a procurar compreender o significado dessa distância. Essa ideia irá fornecer os materiais empíricos para a reflexão ergológica, que enfatiza a singularidade dos eventos e a historicidade das situações de trabalho. Isso quer dizer que o conceito de atividade pressupõe uma análise do trabalho que investigue os sujeitos em situações concretas, considerando que há uma distância entre as prescrições diversas – que tentam antecipar o trabalho – e o que ocorre nas suas condições reais. Assim, pode-se dizer que a atividade humana está, em um dado meio, em permanente negociação com as normas anteriores à própria atividade. Segundo Schwartz e Durrive (2007, p. 31), “qualquer que seja a situação, há sempre uma negociação que se instaura”, levando cada ser humano a tentar recompor o meio de trabalho em função do que ele é e do que o trabalhador deseja que ele seja.

Essa noção de normas antecedentes remete às contribuições de Georges Canguilhem para a abordagem ergológica, especialmente com sua filosofia da vida. Esta, ao tomar o homem como ser de norma, discute as relações entre saúde e doença, entre normal e patológico, considerando a noção de capacidade normativa, que significa que o ser vivo possui aptidão para instituir normas diferentes em condições diferentes (CANGUILHEM, 2007).

Nesse sentido, o ser vivo doente seria aquele que perdeu a capacidade normativa. De acordo com a filosofia da vida, toda atividade de um ser vivo, inclusive do ser humano, está sujeita a um debate de normas. Assim, ao se referir à atividade, não há uma restrição ao âmbito da cultura, pois ela se realiza também no campo da natureza, uma vez que todo ser vivo e seu meio ambiente estabelecem um debate. Entretanto, apesar de todo ser vivo confrontar-se com as normas estabelecidas a *priori*, somente no âmbito da humanidade, da cultura, é que esse debate de normas se torna consciente. As categorias normas, normas antecedentes e renormalização oriundas na filosofia da vida possibilitam ampliar o foco sobre o enigma da atividade humana de trabalho. É da natureza do ser humano reconstruir o meio em que vive a fim de garantir a sua existência singular. Este meio é regido por um universo de normas que podem ser externas ao sujeito, mas, também, internas a ele. Ao se confrontar com normas que lhe antecedem e que, portanto, não contemplam a sua especificidade de homem singular, ele reage a elas. Dá-se um processo denominado debate de normas no qual se entrelaçam as exigências que lhe são feitas de fora pelas normas antecedentes e aquelas que ele dirige a si mesmo, oriundas das suas próprias normas. Este processo culmina com a reinvenção das normas pelo sujeito, que supõe uma tomada de decisão a partir de seus critérios de atribuição de valor às condições que favorecem o seu bem viver no mundo. A ergologia denomina este processo de renormalização e busca no pensamento de Canguilhem suporte para melhor compreender a distância, já descrita anteriormente, entre o trabalho prescrito e o real. A consideração destas categorias relacionadas à norma situa o trabalhador para além do trabalho, no mundo, na vida.

Ao refletir sobre o trabalho no modelo taylorista, Canguilhem (2001) questiona o seu princípio básico, ou seja, a pretensão de que o trabalhador execute, de forma precisa, as prescrições estabelecidas pelas normas antecedentes que desejam compor o ordenamento da atividade de trabalho. A norma prescrita determina que a realização de certo trabalho deva ocorrer de acordo com um único método aceitável, numa tentativa de “mecanizar o homem e de mecanizar o tempo, negligenciando

sistematicamente o caráter rítmico de atividade de um ser vivo qualquer” (CANGUILHEM, 2001, p. 118). Cria-se, assim, uma norma que não tem nenhuma significação concreta para o indivíduo, uma vez que desconsidera a sua totalidade biopsicológica.

Esse autor entende, ainda, que, assim como há uma pluralidade de normas, existem várias renormalizações. Isso se deve aos diversos valores presentes no trabalho, pois o homem age nesse meio construindo sua normatividade, que é o próprio sentido da vida. Apesar de a vida humana ser marcada por normas que tentam regular a sua ação, todo homem deseja ser sujeito de suas próprias normas; o ser humano não apenas se submete ao meio, mas também o institui, o recria, recriando a si mesmo. Portanto, sendo a vida um processo dinâmico permanente, o ser saudável é aquele que possui capacidade de ser normativo em relação às infidelidades do meio, ou seja, imprimir sua marca no meio em constante devir. Contrariamente, um ser humano doente é aquele que não consegue modificar as normas, apresentando uma pequena margem de tolerância a tais infidelidades.

Para Canguilhem (2001), o “nunca” apresenta o ser vivente em sua subjetividade, pois a partir das normas antecedentes há sempre um movimento inverso, onde “nunca” se faz o que é previamente determinado. Se não fosse assim, a vida – e, poder-se-ia dizer, a história como construção sociocultural – seria externa ao humano, sempre prescritível e previsível. A ideia é a de que, em toda situação social, preexistem normas que tentam regular a ação do homem, mas “é o homem em geral que não pode jamais impedir-se de pensar e se pensar” (SCHWARTZ, 2002, p. 117).

Pode-se, pois, afirmar que o trabalho como atividade humana, ainda que historicamente inserido, nunca é apenas execução e/ou alienação. Ele é sempre tentativa, em certa medida individual e ao mesmo tempo coletiva, “de reinventar maneiras de fazer, maneiras de viver as contradições, as restrições, os recursos do presente” (SCHWARTZ, 2008, p. 45). Tal noção traz consigo a ideia de renormalização associada ao fazer histórico.

Além das prescrições relacionadas ao trabalho docente, especificamente, ou seja, das normas restritas à atividade de trabalho, os professores estão submetidos a outras normas que já estão postas, as normas antecedentes, que extrapolam aquelas do trabalho prescrito. São normas construídas pela sociedade onde estão inseridos, pelos grupos familiares, de amigos, pelos coletivos de trabalho, nas relações afetivas, por si próprio e que estão presentes quando da realização do trabalho. Elas dizem respeito à vida além do trabalho na escola, mas incidem sobre ele. Da experiência de viver no mundo faz parte o trabalhar na escola e o viver nela e fora dela. O conceito de atividade humana proposto por Schwartz e Durrive (2007) circunscreve a dinâmica e complexidade da experiência cotidiana em que vivem os professores, sua dramática dos usos de si e seu debate de normas. Conhecer a experiência de trabalho dos professores, a sua atividade, pressupõe conhecer o que se passa no debate de normas ao qual estão submetidos. Que normas os antecedem, como se engajam subjetivamente para renormalizá-las? Que valores são acionados para julgar a justeza ou não de uma decisão que deve dar fim, ainda que temporariamente, ao debate de normas? São questões que posicionam criticamente aqueles que querem conhecer a atividade de trabalho destes professores. Ela só pode ser conhecida com o protagonismo radical de quem a realiza. Uma vez que o trabalho docente envolve professores, seres humanos e concretos, e que nenhuma prescrição

ou norma antecedente é capaz de esgotá-lo, pode-se argumentar que o conhecimento e sistematização desta experiência permitem ocasionar avanços significativos para o trabalho pedagógico.

Diante das situações de conflito que emergem desse processo de (re)trabalho do saber – e, portanto, de (re)trabalho da sua subjetividade –, o docente vive uma dramática do uso de si. De acordo com Schwartz e Durrive (2007), somente o uso de si por outros pode ser antecipado, ou seja, prescrito antes que a atividade de trabalho ocorra. Uma vez diante da atividade, o uso de si por si mesmo apresenta-se como um imperativo para o trabalhador, não podendo ser previsto, pois não é possível antecipar os valores, as renormalizações e as negociações sempre presentes na atividade de trabalho. Portanto, a gestão da distância entre o prescrito e o real remete à atividade do corpo-si, que seria uma entidade que perpassa tanto o intelectual como o cultural, o fisiológico, o muscular e o sistema nervoso do sujeito que trabalha. Isso leva a crer que o sujeito da atividade não é totalmente consciente nem totalmente inconsciente, pois trabalhar de outra forma, diferentemente do que está prescrito, pressupõe uma racionalidade que se relaciona tanto a razões explicitáveis – escolhas feitas no nível da consciência – como, simultaneamente, a escolhas que são feitas quase naturalmente, a fim de evitar a fadiga, de tornar a situação vivível no sentido corporal.

Quanto às contribuições do psicólogo e médico Ivar Oddone para a ergologia, pode-se firmar que essas se deram por intermédio do conceito de Comunidades Científicas Ampliadas (ODDONE et al, 1981). Esse conceito resultou de experiências, nas décadas de 1960 e 1970, com o que se chamou Movimento Operário Italiano (MOI) de produção de conhecimentos e luta pela saúde. Echternacht (2008) considera que para Oddone “a experiência operária se constitui como o cerne de toda análise sobre o trabalho, reconhecendo-a como aprendizagem que se constitui a partir da apropriação singular de modelos genéricos que evoluem através da prática” ECHTERNACHT (2008, p. 54). Este enfoque oferece à ergologia contribuições para a discussão sobre a valorização dos diferentes saberes que circulam na atividade e para a proposição do Dispositivo Dinâmico a Três Polos (DD3P).

Considerado pela ergologia como um prolongamento da ideia de Comunidades Científicas Ampliadas, a proposta do DD3P ao mesmo tempo justifica e exige o conceito de atividade (SCHWARTZ, 2000, p. 45). O primeiro polo trata dos saberes já formalizados, a ciência e a tecnologia, que a ergologia denomina saberes constituídos. Os saberes constituídos são incapazes de cobrir o real da atividade de trabalho e por isto requerem a participação dos chamados saberes investidos. Os saberes investidos, que compõem o segundo polo, têm a sua origem na atividade de trabalho dos trabalhadores que neles se investem subjetivamente. O diálogo entre estes dois tipos de saberes pressupõe um posicionamento ético, epistemológico, político, entre outros, por parte daqueles que optam pela adoção do DD3P. É o polo das exigências éticas, epistemológicas e políticas que orienta as iniciativas e tomadas de decisão dos participantes que adotam o Dispositivo. Há aqui o encontro fecundo dos primeiro e segundo polos, que se expressa por meio da aceitação do outro como seu semelhante. Desse outro, não se supõe saber, antecipadamente, o que ele faz, porque faz, e como tem convocado seus saberes e valores na atividade. Na atividade, toma-se o outro como alguém com quem se vai aprender algo sobre o que ele faz.

Está presente a ideia de que há uma zona de cultura e uma zona de incultura tanto no conhecimento dos pesquisadores quanto no conhecimento dos trabalhadores.

Considerações finais

A abordagem ergológica da atividade de trabalho docente propõe-se a compreender as dificuldades próprias dessa atividade, uma vez que ela é enquadrada por normas diversas que a precedem – como as regras dos estabelecimentos de ensino, da vida escolar, dos programas curriculares, da compreensão social do que seja ensinar. Entretanto, essas normas, prescritas *a priori*, não conseguem antecipar o que o professor encontra na situação real de trabalho, ou seja, a grande diversidade de alunos, a relação singular que cada um deles estabelece com a escola e com o saber, as particularidades de cada situação, as especificidades próprias de cada estabelecimento de ensino, as regulações coletivas próprias de cada unidade escolar.

Pode-se, então, concluir que, no âmbito micro do cotidiano escolar, nas situações sempre singulares, o professor realiza um debate entre as normas antecedentes que prescrevem o trabalho docente e sua necessária renormalização. A atividade de trabalho é, portanto, expressão de renormalização, de saberes mobilizados e em ação. Nela as normas anteriores são ajustadas à própria experiência do docente, construída ao longo de sua história de vida. Há, pois, um movimento de recriação e produção de saber na passagem do prescrito ao real, quando estão presentes, simultaneamente, o uso de si por outros e uso de si por si mesmo.

A atividade de trabalho docente está, em um dado meio, em permanente negociação com as normas, que buscam prescrever e antecipar essa atividade. Essas normas antecedentes são códigos introjetados tanto pelo docente individualmente como pela experiência coletiva, possuindo ordens diversas, que podem ser jurídicas ou mesmo éticas. Entretanto, os docentes, sempre que podem, recriam as situações de trabalho, renormalizam, colocando em trabalho um saber, o que evidencia a sua criatividade, os seus valores e preserva a sua saúde. Considera-se, nesse sentido, que o processo de renormalização dos docentes frente às dificuldades enfrentadas no seu meio de trabalho significa sempre (re)elaboração de saberes que envolve escolhas perpassadas por valores. Nas diferentes formas de inserção nas situações de trabalho, o docente recria, fazendo micro-escolhas, sempre na tentativa de tornar o meio um pouco seu. Assim, o reconhecimento do docente como sujeito de experiência permite dirigir o olhar sobre as vivências, os saberes e os valores presentes no trabalho.

Para realizar o que lhe foi prescrito, o docente mobiliza os seus recursos subjetivos e objetivos, bem como aqueles disponíveis na situação de trabalho. Calcula, consciente ou inconscientemente, o que, quando e como executar a prescrição, da melhor maneira possível, preservando e aprimorando, ao mesmo tempo, a sua saúde física, mental, psicológica e afetiva, a sua condição de ser humano capaz de projetar o melhor para si. Ao fazer uso de si por si para responder às prescrições, o professor beneficia o outro, aquele de quem emanou a prescrição e, neste sentido, faz uso de si pelo outro, em benefício do outro. Atende àquilo que lhe pedem os planos de curso e de ensino, a gestão da escola, o calendário escolar, a política educacional, entre outros. Os usos de si que faz o professor – por si e pelo outro – se entrelaçam dialeticamente e constituem a dramática dos usos de si. Ao fazer uso

de si, em benefício próprio ou alheio, o professor traz para a cena a sua história de vida, os seus valores, os seus desejos, as suas preferências. Fazer uso de si pressupõe fazer escolhas em meio a uma reserva de alternativas infinita. E estas escolhas devem ser as mais acertadas já que está em jogo a preservação da vida, o bem viver, verdadeira dramática que compõe os usos de si.

Referências

- ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- ALTHUSSER, Louis P. **Aparelhos ideológicos de estado**. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- ARROYO, Miguel. **Mestre, Educador, Trabalhador**: organização do trabalho e profissionalização. 1985. Tese (Professor Titular em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, 1985.
- ARROYO, Miguel. As Relações Sociais na Escola e a Formação do Trabalhador. In: FERRETTI, Celso J.; SILVA Jr., João R.; OLIVEIRA, Maria N. S. (Orgs.). **Trabalho, Formação e Currículo**. São Paulo: Xamã, 1999. p. 13-41.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'école Capitaliste en France**. Paris: Maspéro, 1971.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. São Paulo: Francisco Alves, 1975.
- BOWLES, Samuel; GENTIS, Hebert. A Educação como Campo de Contradições na Reprodução da Relação Capital-Trabalho: reflexões sobre o princípio da correspondência. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 1, p. 93-107, 1990.
- CANGUILHEM, Georges. Meio e normas do homem no trabalho. Tradução de Conceição Vigneron. **Pro-posições**, Campinas, v. 12, p. 109-121, jul./nov. 2001.
- CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Tradução de Maria Tereza Redig de Carvalho Barrocas. 6. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- DAYRELL, Juarez T. **De olho na escola**: As experiências educativas e a escola na ótica do aluno-trabalhador. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, 1989.
- DAYRELL, Juarez T. A Escola como Espaço Sócio-Cultural. In: _____ (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. p. 136-161.
- DIAS, Deise S. **Trabalho docente no ensino fundamental**: a tessitura de saberes numa perspectiva ergológica. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.
- DURRIVE, Louis. A atividade humana, simultaneamente intelectual e vital: esclarecimentos complementares de Pierre Pastré e Yves Schwartz. **Trabalho educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, p. 47-67, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v9s1/03.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2012.
- ECHTERNACHT, Eliza. Atividade Humana e Gestão da Saúde no Trabalho: elementos para a reflexão a partir da abordagem ergológica. **Revista Laboreal**, Dossier Laboreal – Ergologia, v. 4, n. 1, jul. 2008. Disponível em: <<http://laboreal.up.pt>>. Acesso em: 05 mar. 2014.
- ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ENGUITA, Mariano F. A Ambiguidade da Docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.
- FIDALGO, Fernando S. Trabalho e Carreira Docente: contribuições teórico-metodológicas. **Trabalho e Educação**: revista do NETE, Belo Horizonte, n. 0, p. 94-109, jul./dez. 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

HYPÓLITO, Álvaro L. M. Processo de Trabalho na Escola: algumas categorias de análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.

HYPÓLITO, Álvaro L. M. **Processo de trabalho docente**: uma análise a partir das relações de classe e gênero. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, 1994.

HYPÓLITO, Álvaro L. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

JÁEN, Marta J. Os Docentes e a Racionalização do Trabalho em Educação: elementos para uma crítica da teoria de proletarianização dos docentes. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 74-90, 1991.

ODDONE, Ivar; RE, Alessandra; BRIANTE, Gianni. **Redécouvrir l'expérience ouvrière**: vers une autre psychologie du travail? Paris: Messidor, 1981.

ODDONE, Ivar. Reflexiones sobre el modelo obrero italiano. **Salud, Trabajo y Medio Ambiente**, v. 2, n. 5, p. 4 - 8, 2007. Disponível em: <http://www.bvsst.org.ve/documentos/pnf/salud_trabajo_y_ambiente_revista_sindical.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2014.

OLIVEIRA, Dalila A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RIBEIRO, João C. S. **Conflitos sociais no interior da escola**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, 1994.

SANTOS, Eloisa H. Ciência e cultura ou uma outra relação entre saber e trabalho. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 7, p. 119-130, 2000.

SANTOS, Eloisa H. Incorporação da ergologia no Brasil: avanços, limites e perspectivas. **Trabalho e Educação**: revista do NETE, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 15-25, 2012.

SANTOS, Eloisa H.; FERREIRA, Tânia. **Trabalho por quê?** Belo Horizonte: AMAS, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 10).

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e Valor. Tradução de Maria das Graças de Souza Nascimento. **Tempo social**, São Paulo, v. 8, p. 147-158, out. 1996.

SCHWARTZ, Yves. **Reconnaissance du travail**: pour une approche ergologique. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

SCHWARTZ, Yves. A comunidade ampliada e o regime de produção de saberes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 7, p. 38-46, jul./dez. 2000.

SCHWARTZ, Yves. A Abordagem do Trabalho Reconfigura nossa Relação com os Saberes Acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília P.; FAITA, Daniel (Orgs.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de trabalho no Brasil e na França. Tradução de Inês Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. p. 109-137.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e Gestão: níveis, critérios, instâncias. In: FIGUEIREDO, Marcelo et al. (Org.). **La-birintos do trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Tradução de André Araújo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004a. p. 23-33.

SCHWARTZ, Yves. Ergonomia, filosofia e exterritorialidade. In: DANIELLOU, François (Coord.). **A Ergonomia em busca de seus princípios**: debates epistemológicos. Tradução de Maria Irene Stocco Betiol. São Paulo: Edgard Blucher, 2004b. p. 141-180.

SCHWARTZ, Yves. O Trabalho numa Perspectiva Filosófica. In: NOSAKI, Izumi (Org). **Educação e trabalho**: trabalhar, aprender, saber. São Paulo: Mercado de Letras, 2008. p. 23-46.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. (Orgs.). **Trabalho e ergologia**: Conversas sobre a atividade humana. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde et al. Niterói: EDUFF (Editora da Universidade Federal Fluminense), 2007.

SMITH, Adam. **Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações**. (Col. Os Pensadores, v. 28). São Paulo: Abril Cultural, 1974.

TEIXEIRA, Inês A. C. **Tempos enredados**: teias da condição professor. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.

TEIXEIRA, Inês A. C. C. Os Professores como Sujeitos Sócio-Culturais. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. p. 179-194.

TEIXEIRA, Inês A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

TERRIEN, Jacques. O Saber Social da Prática Docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 14, n. 46, p. 408-418, dez. 1993.

TERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco A. Experiência e Competência no Ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, XII, n. 74, p. 143-160, abr. 2001.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

WISNER, Alan. **Por dentro do trabalho**: ergonomia: método e técnica. São Paulo: FTD, Oboré, 1987.