



**DANIELA DIAS DOS ANJOS**

**A PROFISSÃO DOCENTE EM QUESTÃO:  
GÊNERO DE ATIVIDADE, GÊNERO DO DISCURSO E *HABITUS***

**CAMPINAS  
2013**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DANIELA DIAS DOS ANJOS

**“A PROFISSÃO DOCENTE EM QUESTÃO:  
GÊNERO DE ATIVIDADE, GÊNERO DO DISCURSO E  
HABITUS”**

**Orientador(a): Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Psicologia Educacional.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE  
DEFENDIDA PELA ALUNA DANIELA DIAS DOS ANJOS  
E ORIENTADA PELA PROFA.DRA. ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA

Assinatura do Orientador

CAMPINAS  
2013

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

An58p

Anjos, Daniela Dias dos, 1979-

A profissão docente em questão: gênero de atividade,  
gênero de discurso e habitus / Daniela Dias dos Anjos. –  
Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: Ana Luiza Bustamante Smolka.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Trabalho docente. 2. Desenvolvimento. 3. Prática de  
ensino. 4. Trabalho - Aspectos psicológicos. 5. Professores –  
Formação. I. Smolka, Ana Luiza Bustamante, 1948- II.  
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de  
Educação. III. Título.

13-041/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

**Título em inglês:** The teaching profession in question: genre of activity, speech  
genres and habitus

**Palavras-chave em inglês:**

Teaching

Development

Practice education

Work - Psychological aspects

Teachers - formation

**Área de concentração:** Psicologia Educacional

**Titulação:** Doutora em Educação

**Banca examinadora:**

Ana Luiza Bustamante Smolka (Orientador)

Yves Clot

Denice Barbara Catani

Luzia Bueno

Helena Costa Lopes de Freitas

**Data da defesa:** 04-02-2013

**Programa de pós-graduação:** Educação

**e-mail:** [danjos04@yahoo.com.br](mailto:danjos04@yahoo.com.br)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**“A PROFISSÃO DOCENTE EM QUESTÃO:  
GÊNERO DE ATIVIDADE, GÊNERO DO DISCURSO E  
HABITUS”**

**Autor :** Daniela Dias dos Anjos

**Orientador:** Prof. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida  
por Daniela Dias dos Anjos e aprovada pela Comissão  
Julgadora

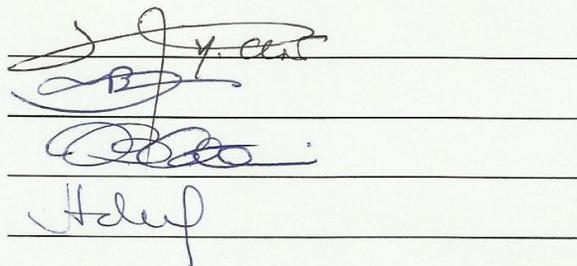
Data: 04/02/2013

Assinatura:.....



**Orientador**

**COMISSÃO JULGADORA:**



2013

## Resumo

Esta investigação visa compreender como se dá a construção da prática docente tendo em vista a história das práticas existentes e as disputas entre teorias e métodos de ensino. Para tanto, mobilizamos três conceitos que nos ajudam a refletir sobre a institucionalização de práticas e discursos: *habitus* (Bourdieu), gênero de discurso (Bakhtin) e gênero de atividade (Clot). Tais conceitos foram mobilizados na análise do trabalho de campo que foi desenvolvido sob inspiração da Clínica da Atividade (Clot). A Clínica da atividade tem por objetivo a transformação das situações de trabalho, concebendo os trabalhadores como protagonistas dessa transformação. Os dispositivos metodológicos (autoconfrontação e instrução ao sócio) trazem a proposta de se pensar a ação vivida em um outro contexto, no qual o sujeito torna-se ele mesmo um observador exterior de sua atividade na presença de um terceiro. Quatro professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Campinas/SP participaram do estudo. Da trama de enunciados, de encontros de diferentes sujeitos e histórias, destacamos para análise mais detida o tema organização do trabalho pedagógico face à heterogeneidade dos saberes entre os alunos. A análise a partir desta temática, que se mostrou reiterada nas discussões realizadas, pudemos analisar aspectos dos modos de participação e apropriação das professoras nessas práticas e discursos estabilizados no campo. A análise dos dados evidenciou a complexidade da atividade docente e suas inúmeras contradições. Em vários momentos as professoras flagram-se agindo de modo não condizente com seus princípios teóricos e valores, repetindo práticas que parecem “enraizadas” na história da profissão. Fazemos a hipótese do funcionamento de um *habitus*, disposições incorporadas que agem independente da vontade dos sujeitos. Um trabalho que engaje os profissionais na discussão sobre os dilemas do *métier* tal como proposto pela Clínica da Atividade (Clot, 2008) pode ajudá-los a encontrar estratégias para lidar com os dilemas da profissão, 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. 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.

**Palavras Chave:** Trabalho docente ; Desenvolvimento; Prática de ensino ; Trabalho - Aspectos psicológicos ; Professores - formação

## Abstract

Based on the history of existing practices and on the disputes between teaching theories and methods, this research seeks to understand how teachers develop their practice. It draws on three concepts to reflect on the institutionalization of practices and discourses: *habitus* (Bourdieu), speech genres (Bakhtin) and genre of activity (Clot). These were used to analyze field work inspired by the clinic of activity (Clot), which aims to transform work situations by conceiving of workers as protagonists of such changes. Such methodological devices as self-confrontation and instructions to the double propose to think lived experiences in a different context, where subjects become outside observers of their own activity in the presence of a third party. Four female teachers of the first grades of public elementary schools in Campinas/SP participated in the study. Among the many statements emerging from the encounters of different subjects and stories, we explored more deeply one recurring theme: organizing their pedagogical work before the heterogeneity of students' knowledge. We thus examined how teachers participate and appropriate practices and discourses stabilized in their field. Data analysis showed the complexity of teaching activities and their many contradictions. Our subjects often caught themselves acting in manners diverging from their theoretical principles and values and repeating practices that seem "rooted" in their profession history. Our hypothesis is that a *habitus*, that is, incorporated dispositions that act independently of the subjects' will, is at work. Having professionals discuss their dilemmas, such as proposed by the clinic of activity (Clot, 2008), can help them find strategies to deal with them and discover other possibilities. Above all, it can contribute to building the feeling that they are not the only ones to live such plights, since they are linked to the profession, not the individuals. Nevertheless, some structural issues related to school system exceed teacher's power of action. Therefore, in addition to how they organize their pedagogical work, the very school system is at stake. This includes the function of school in our society, which is currently meant to train workers in order to meet the capitalist system's needs. In fact, school is not naively devised: spaces, times, and the class/grade division bear the historical marks of the capitalist system. Even though the teachers' community is strengthening and begins to discuss collectively how to cope with reality and find the most efficient ways and strategies to organize their work, they must fight, on different levels, to change the structural conditions that characterize/constitute their work.

Key-words: Teachers' work; Development; Teaching practice; Psychological aspects of work; Teachers' training.

Dedico este trabalho aos meus pais Irene e José!  
Que me apoiaram incondicionalmente  
e demonstraram de diversas formas  
seu amor e carinho por mim.  
Amo vocês!

Agradeço à FAPESP pelo apoio financeiro durante todo o doutorado, bem como à CAPES/PDEE pela bolsa de doutorado sanduíche.

## *Agradecimentos...*

Isnary, Mafê, Simone e Tiê: MUITO obrigada! Obrigada por abrirem espaço na sala de aula, na agenda, na vida de vocês para participarem dessa pesquisa. Obrigada pela generosa participação, pela acolhida, e pela confiança em compartilhar comigo os dilemas que vivenciam cotidianamente na profissão docente!

Ana Luiza, muito obrigada pela parceria nesses anos todos de intenso trabalho! Pelas orientações, estudos, e discussões sempre muito instigantes. Obrigada pelo apoio em tantos momentos, sobretudo na finalização deste trabalho de tese.

Aos professores que aceitaram participar da banca, dialogar com o texto, comigo, e ajudar na construção desse trabalho de tese: Yves Clot, Luzia Bueno, Guilherme Toledo, Helena Costa Lopes de Freitas e Denice Catani.

Ao Yves Clot, obrigada não só pelo diálogo nas bancas da tese, mas sobretudo pela acolhida em Paris, pela oportunidade de partilhar e dialogar intensamente sobre a pesquisa, a intervenção. Diálogo que promoveu o desenvolvimento da pesquisa e da pesquisadora.

Danielle e Jean Luc Roger, obrigada pela acolhida, pelos diálogos, atenção e generosidade! Foi um imenso prazer ter tido a oportunidade de conviver e aprender com vocês!

Aos professores das disciplinas cursadas ao longo desses anos de pós-graduação, que muito me instigaram e contribuíram para o refinamento das questões da tese: Ana Luiza Smolka, Luiz Carlos de Freitas, Corinta Geraldi, Marcia Leite, Denice Catani, Dermeval Saviani, Yves Clot, Katia Koltuski.

Aos companheiros do GPPL, pelos anos de diálogo, estudos e debates: Lavínia, Ana Lúcia, Débora, Nilce, Eduardo, Carlinhos, Pâmela, Raquel, Ana Paula, Ana Flávia. Em especial à Flávia Faissal, companheira do processo seletivo ao sofrimento final!!! Obrigada amiga! Foi bom demais participar da sua alegria de viver!

Lavínia, pelos estudos e tantos momentos partilhados.

À equipe Clínica da Atividade, pela acolhida nos diferentes seminários, pela oportunidade de apresentar e discutir meu trabalho. E sobretudo pela oportunidade de participar de debates tão intensos.

Aos amigos do LOED Clara, Luana, Adilson. Pela oportunidade de acompanhar e aprender um pouco do trabalho de vocês. E também pelos momentos de descontração, igualmente importantes!

Mafê, pelas leituras do texto, encorajamento, amizade, abraços sempre carinhosos.

Ermelinda Barricelli, pela generosa acolhida no LAEL, pela parceria nos estudos e passeios na cidade luz!

Matilde Agero, super obrigada por ter formado comigo um coletivo de trabalho, que tornou menos solitário o momento final de escrita de tese. Obrigada pela generosidade da leitura, pelos diálogos, e intensas discussões que contribuíram para desenvolver a atividade de escrita de tese.

Binha, obrigada pela leitura e revisão do texto, e também por partilhar comigo sua experiência como professora da educação pública brasileira.

Celma, obrigada pela ajuda na organização do tempo, algo tão precioso na etapa final. E principalmente, obrigada pela amizade e apoio de sempre!

*Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras.*

*Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma.*

*Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. **Comecei a fazer isso sentado em minha escrivania. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entresonhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora.***

(Manoel de Barros)

MUITAS foram as vezes em que desejei jogar a escova fora... Mas, tive a sorte e o privilégio de contar com o apoio e o encorajamento de várias pessoas, às quais dedico meus sinceros agradecimentos,

Deus, companheiro fiel e presente em todos os momentos!

Aos meus pais! Qualquer palavra seria pouco para expressar minha profunda gratidão a vocês. Obrigada! Pelo carinho, apoio, encorajamento, sustento financeiro e emocional, incentivo, presença, compreensão! Esse trabalho só existe porque vocês caminharam de mãos dadas comigo. Obrigada!

Felipe, *o mundo está muito melhor desde que você chegou, e explicou ele pra mim!*  
Que alegria participar da sua alegria, da sua vida, que renovou a minha. Agradeço cada momento que você esteve lá em casa e me fez parar de trabalhar um pouco só pra ficar olhando pra você!

Thiago e Viviane, obrigada por este lindo presente e por permitirem que eu participe um pouco da vida dele!

Paulo, *“Ainda bem”* que agora encontrei você! Você que me faz feliz!  
Obrigada pelo carinho, orações, pela presença, e também pela ausência quando foi preciso.  
*“Porque o teu amor me cura, de uma loucura qualquer... É encostar no teu peito, e se isso for algum defeito por mim tudo bem...”*

Vó, obrigada pelo carinho, apoio e incentivo.

Família! Obrigada pelo apoio e pela compreensão nas ausências em tantos momentos.  
Em especial agradeço as tias-amigas, parceiras de oração que muito me apoiaram nesse processo: Celma, Cida e Paty.

Amigas, obrigada por terem me acompanhado nesse processo – e aguentarem as ausências, lamentações, cansaço e ainda assim continuarem amigas: Cristiane, Adriana, Beth, Andréa, Raquel Magro, Cintia, Raquel Campos.

Mariana Vieira, pela amizade renovada do outro lado do oceano. Bom demais ter podido contar com sua amizade.

À Paris...! Pelas belas e inspiradoras experiências vivenciadas nessa cidade.  
E nessa experiência... várias histórias, laços de amizade, companheirismo para as *promenades*, mas também nos momentos difíceis. Foi um privilégio partilhar tantos momentos com vocês!  
Obrigada: Valéria, Ermelinda, Paula, Leticia, Adriana, Elizia, Dani Barsotti, Luana, Claudia, Inae.

Valéria Ghisi, obrigada pela companhia em tantos momentos! Por ter tornado o inverno menos frio e a vida mais alegre. Sua amizade é um presente do séjour à Paris.

Paula Rigato, pela amizade, companhia e claro, pelas caminhadas à bord de la Seine! Ah... que saudades!

Inaê Cotuinho, encontrar você no final do séjour foi um alento, uma felicidade! Obrigada!

Cristelle, Charlotte, Virgine, Irène, obrigada pelas leituras e revisão dos textos em francês.

Ao pessoal da Hillsong, que ajudaram a dar um outro sentido à minha experiência em Paris...  
Renata, Elisangela, Flávia, Jacque, André, Filipe, Bianca, Estevão

Renata Brussollo, você foi um anjo que Deus enviou para cuidar de mim durante meu séjour à Paris! Sem palavras pra agradecer...

Elisangela! Obrigada pela amizade, companhia e a alegria de sempre!

Flávia Carneiro, obrigada pelas aulas, leituras e revisões dos textos em francês. E claro, também pelas orações e amizade.

## SUMÁRIO

<b>1. Configuração da problemática de pesquisa.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. Tornar-se professora: inserindo-se na trama de práticas – espantos, desconcertos, aprendizados... ..</b>	<b>1</b>
<b>1.2. Pesquisas sobre o fazer docente .....</b>	<b>10</b>
<b>1.3. Delineando um problema de pesquisa .....</b>	<b>13</b>
<b>2. A profissão docente em questão: condições, dilemas .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 A Profissão docente no contexto das novas configurações do capitalismo .....</b>	<b>21</b>
2.1.2 Mudanças no sistema educacional e trabalho docente .....	29
2.1.3 Alguns efeitos dos processos de mudança .....	31
<b>3. Habitus, Gênero de Discurso e Gênero Profissional – construtos para compreender o trabalho docente.....</b>	<b>41</b>
<b>3.1 Habitus .....</b>	<b>42</b>
<b>3.2 Gênero de Discurso .....</b>	<b>48</b>
<b>3.3 Gênero de Atividade .....</b>	<b>53</b>
<b>3.4 Habitus, Gênero de Discurso, Gênero de Atividade .....</b>	<b>58</b>
<b>4. A construção da pesquisa – questões teórico-metodológicas .....</b>	<b>63</b>
<b>4.1. Princípios da Metodologia em Clínica da Atividade .....</b>	<b>63</b>
4.1.1 O quadro metodológico: autoconfrontações e instrução ao sócia .....	67
4.1.2 A Clínica da Atividade como metodologia em pesquisas brasileiras sobre o Trabalho Docente.....	71
<b>4.2 Contexto da pesquisa .....</b>	<b>73</b>
<b>4.3. A metodologia em Clínica da Atividade no contexto dessa pesquisa: entre o ‘prescrito’ e o real da atividade de pesquisa .....</b>	<b>77</b>
4.3.1 O papel do pesquisador .....	77
4.3.2 Mobilização do quadro metodológico.....	86
4.3.3 Pesquisadora e professoras - relações, posições, jogos de imagem.....	105
<b>4.4 Procedimentos de análise: opções teórico metodológicas .....</b>	<b>111</b>
<b>5. Organização do Trabalho Pedagógico .....</b>	<b>115</b>
<b>5.1 (Re)configurações temáticas.....</b>	<b>116</b>
5.1.1 Pensando no próprio gesto a partir do gesto do outro .....	119
5.1.2 Sobre marcas e rótulos... – sentidos/efeitos... ..	122

5.1.3 Trabalho diversificado/em grupo como estratégia para dar conta da heterogeneidade de saberes entre as crianças.....	128
5.1.4 Trabalho em grupo – uma boa prática?.....	135
5.1.5 Sobre os modos de lidar com a heterogeneidade entre os alunos .....	141
5.1.6 Trabalho em grupo – em função das demandas/cobranças por resultado do trabalho .....	143
<b>5.2 Sentidos do trabalho em grupo... ..</b>	<b>148</b>
5.2.1 Avaliação Diagnóstica e Descrição de Saberes .....	149
5.2.2 Pedagogia Freinet .....	154
<b>5.3 O trabalho em grupo: prescrição e realização.....</b>	<b>158</b>
5.3.1 Simone: formas de adesão .....	158
5.3.2 Tie: formas de aproximação .....	163
5.3.3 Realização do trabalho em grupo: Hesitações.....	166
5.3.4 Outras condições concretas e as impossibilidades de realização do trabalho em grupo .....	176
<b>5.4 Papel/Posição do professor .....</b>	<b>183</b>
<b>5.5 Heterogeneidade / desigualdade .....</b>	<b>200</b>
<b>6. Considerações Finais.....</b>	<b>209</b>
<b>7. Referências Bibliográficas .....</b>	<b>213</b>
<b>8. Anexo – Descrição do trabalho realizado com as professoras .....</b>	<b>221</b>

# 1. Configuração da problemática de pesquisa

## 1.1. Tornar-se professora: inserindo-se na trama de práticas – espantos, desconcertos, aprendizados...

*tem uma coisa que eu fico pensando, porque é um dos medos que eu tenho, eu acho que de quando eu entrei para agora, eu perdi algumas ilusões, meu romantismo já não é tão romântico assim, apaixonado que nem era antes, a gente tem uma, eu tenho uma clareza maior que tem algumas coisas que não são possíveis, isso me entristece. Mas o que eu acho, a nossa luta... para não cair nesse limbo e se tornar isso, esse tipo profissional do qual eu não gosto, é isso que a gente está fazendo aqui. Então é você fazer especialização, é abrir a porta para uma pessoa vir olhar o seu trabalho, te ajudar a pensar nele, é a gente sentar sempre para conversar e questionar junto e tentar melhorar... As pessoas olham pouco, e se preocupam pouco com a sua prática. Acho que chegaram num estágio de ter certeza daquilo que está fazendo... ou que não tem outro jeito, ou está tão desesperançado... que não olha mais [para a própria prática]<sup>1</sup>*

O depoimento dessa professora coloca em evidência algumas das preocupações desta pesquisa e as motivações que levaram os profissionais a se engajarem no trabalho de campo.

O início na carreira docente traz alguns desses efeitos citados pela professora: perda de ilusões, de romantismo, de paixão, além da tomada de consciência dos limites do trabalho, como já puderam constatar várias professoras<sup>2</sup> das escolas públicas no Brasil. Em geral, a entrada na profissão docente traz uma grande decepção à medida que a realidade da escola e os limites do trabalho vão sendo descobertos. Há um espanto com as práticas docentes encontradas, que se mostram muito distantes daquelas evocadas na formação inicial.

Considerando esta situação, esta investigação visa compreender como se dá a construção da prática docente tendo em vista a história das práticas existentes e as disputas entre teorias e

---

<sup>1</sup> Fala da professora Simone, uma das participantes da pesquisa, em uma reunião coletiva, em 24.03.09

<sup>2</sup> Neste trabalho usaremos o termo **professoras** para nos referirmos tanto às professoras participantes da pesquisa, quanto aos professores de um modo geral. Esta opção justifica-se pela pesquisa de campo ter sido realizada com professoras e também pelo fato de grande parte dos profissionais do magistério na educação básica ser composta por mulheres.

métodos de ensino. Para tanto, mobilizamos três conceitos que nos ajudam a refletir sobre a institucionalização de práticas e discursos: *habitus* (Bourdieu), gênero de discurso (Bakhtin) e gênero de atividade (Clot). Tais conceitos foram mobilizados na análise do trabalho de campo que foi desenvolvido sob inspiração da clínica da atividade. Nosso objetivo foi o de refletir **com** professores sobre como eles lidam com as condições concretas de realização do trabalho e sobre os modos de fazer e de dizer que vão se estabilizando em nossas escolas.

O objeto dessa pesquisa tem relação com a minha história de atuação profissional, os lugares por onde passei, papéis assumidos, estudos e reflexões teóricas realizadas, e sobretudo, o modo como vivenciei essa história.

Não tenho uma longa experiência como professora porque me afastei da escola tanto no mestrado quanto no doutorado para me dedicar aos estudos. No entanto, tenho a experiência de ter trabalhado em várias escolas, nas redes pública e particular. Ao todo cinco escolas (em três anos), sendo duas da rede particular de ensino e três da pública. A maior parte do tempo, na Educação Infantil.

Desde o início da carreira, as questões abordadas nessa tese sobre os aspectos genéricos da atividade docente estiveram presentes. Como trabalhei em escolas diferentes, tive contato com diferenciados modos de ser professor, com diferentes práticas mais ou menos reconhecidas, tidas como aceitáveis ou deslocadas, nos diferentes espaços por que passei. Várias vezes tive que viver a experiência de ter que me inserir numa história de práticas já em funcionamento antes da minha chegada, o que por várias vezes foi motivo de tensões, conflitos, sofrimentos.

Meu primeiro ano como professora foi MUITO difícil. Tive até vontade de deixar de ser professora... Saí da formação inicial – curso de Pedagogia, FE/Unicamp – com a certeza de que não se devia alfabetizar na educação infantil. Acreditava que deveria trabalhar aspectos do letramento, mas não de modo tão sistemático como a diretora dessa pequena escola esperava. Aos poucos os pais e as próprias crianças começaram a cobrar e a desejar serem alfabetizadas também... Olhando os registros que eu fazia à época, já no primeiro dia de aula algumas crianças me perguntaram quando iam começar a aprender a ler e escrever.

Como forma de vigilância do meu trabalho, fui convocada a fazer o PROFA<sup>3</sup>, onde mais uma vez a questão da alfabetização entrava em pauta. Acabei me rendendo... e ao final do ano, uma parte das crianças estava alfabetizada e as outras todas na fase que a Emilia Ferreiro chama de silábica.

As expectativas da escola, pais, crianças e minhas eram completamente diferentes. Eu achava que a pré-escola era lugar de brincar. Para mim pré-escola não era escola. As questões de alfabetização seriam trabalhadas sim, mas na medida em que fossem significativas para as crianças, contextualizadas, de acordo com os interesses delas. Mas fui tão bombardeada, que acabei mudando meu modo de trabalhar, o que me causou muito sofrimento. Dava atividades para as crianças nas quais eu não via sentido algum, apenas para satisfazer as expectativas alheias...

Outra dificuldade foi quanto à questão da indisciplina dos alunos. Eu tinha trinta alunos na sala, super ansiosos; e eu, uma professora mais ansiosa ainda, inexperiente, vendo tudo que acreditava cair por terra. A diretora, a todo momento, dizia que eu não estava dando conta dos alunos, que no ano anterior eles eram mais “disciplinados”. Sem saber o que fazer, fiz o pior, tudo que sempre critiquei: gritava, ameaçava, deixava de castigo... Eu, super defensora de uma *outra* educação, estava diante das crianças completamente descontrolada, querendo disputar os gritos com elas, deixando de castigo, barganhando silêncio em troca de idas ao parque ou às aulas de Educação Física...

Sentia-me muito mal por fazer essas coisas. Hoje, depois de alguns estudos, penso que, uma vez que não tive acesso a outros modelos, eu recorria à minha experiência como estudante e ao modo como os professores que eu tive lidavam com essa questão disciplinar.

Pouco mais de um mês das aulas terem iniciado os pais convocaram uma reunião para questionar meu trabalho com a alfabetização. Depois dessa reunião, e dos muitos desconcertos que vivi, acabei me silenciando na escola e encontrando interlocução em outros locais – cursos de formação e conversas com amigas professoras... Aos poucos fui me sentindo mais confortável com o trabalho e menos incompetente. Parei de ser tão descontrolada com as crianças e conseguimos – aos poucos – estabelecer uma outra relação.

---

<sup>3</sup> Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

Foi um processo lento. Essas crianças já tinham uma vida escolar de pelo menos dois anos, eu era uma professora completamente diferente das que eles já tinham tido. Isso foi revelado já no primeiro dia de aula: quando chegou a hora de irmos embora, eles formaram fila – uma de menino e outra de menina – sem que eu tivesse pedido. Eu era completamente contrária a fazer filas, ainda mais naquela escola tão pequena, ainda mais dividindo meninos e meninas. Achava completamente desnecessário.

Eu era a única professora que sentava com as crianças no chão na hora da roda - atitude vista com estranhamento por grande parte das colegas de trabalho, mesmo em outras escolas. Também dava muita voz aos alunos, chamava-os para decidirem comigo o andamento das atividades. Eles nunca tinham vivido isso. Estavam acostumados a atividades repetitivas, algumas de coordenação motora, a desenhos mimeografados, estereotipados, e eu querendo fazer tudo diferente... Estavam acostumados a cantar e fazer oração antes do lanche. Todo dia a mesma música, as mesmas falas. Práticas que foram se institucionalizando nas escolas, e que os professores repetiam, sem mesmo indagar o porquê.

Aquilo tudo era um ambiente muito novo e estranho para mim. Eu discordava de quase tudo. Sei que devo ter sido muito arrogante, com a verbosidade toda trazida da Unicamp.

As questões que emergiram dessa dificuldade inicial levaram-me a uma investigação durante o mestrado sobre o início da carreira docente (ANJOS, 2006). A pesquisa teve por objetivo compreender como professores de uma rede pública de ensino vivenciaram o início na profissão docente, visando entender e analisar as condições de realização do trabalho nas suas articulações com o contexto histórico-cultural no qual ele acontecia. Para tanto, optamos por entrevistar professoras que começaram a dar aulas nas últimas quatro décadas. Buscamos analisar como elas interpretavam e falavam de seus primeiros anos de trabalho; como vivenciaram as demandas de sua profissão; como a legislação, as reformas educacionais, o que se produzia na academia, as relações interpessoais, as condições de vida afetavam sua atuação profissional, caracterizando expectativas e configurando seu desempenho. Assumindo uma perspectiva histórico-cultural (Bakhtin, 2003, Vigotski, 2000, Clot, 2006) procedemos a uma análise dos enunciados, destacando temas relacionados ao trabalho docente que emergiram nos relatos pessoais e que se tornaram significativos entretecidos à história e às políticas da educação em termos mais abrangentes.

Ao mesmo tempo em que iniciei o trabalho na escola pública, também ingressei em uma escola da rede particular de Campinas que adota a Pedagogia Freinet. Primeiro como professora de informática, e no ano seguinte como professora de uma terceira série.

Essa experiência trouxe-me também algumas angústias, mas eram de outra ordem. Nesse local eu concordava e admirava todos os modos de fazer, mas não tinha tarimba, não conhecia os modos específicos de atuar nessa pedagogia, e levei tempo para conseguir aprender a ser professora nesse espaço tão novo. Aqui minhas referências escolares pouco ajudavam. Sempre estudei em escolas bem tradicionais, da primeira a oitava série num colégio público, estadual e no colegial em escola particular. Nada, nem de longe, que se assemelhasse à Pedagogia Freinet.

Apesar das angústias iniciais, considero vital para minha formação de professora ter tido essa experiência nessa escola. Onde quer que eu vá ser professora, carrego comigo a certeza de que *uma outra educação é possível!* E em minhas experiências posteriores como professora, os instrumentos da pedagogia Freinet tornaram-se ferramentas de trabalho.

Nesta escola, de novo, tive contato com vários novos pressupostos genéricos muito bem conhecidos por quem já fazia parte da escola e completamente estranhos para quem chegava: um modo de usar os instrumentos da pedagogia Freinet, de organizar o trabalho que foi sendo construído na história daquela escola.

Um exemplo do meu desconhecimento foi na preparação do presente para o Dia das Mães. Nessa escola, são as crianças que fazem o presente. Eles decidem coletivamente o que irão fazer, mas esta escolha tem que ser feita com certa antecedência para que os materiais sejam solicitados e cheguem em tempo hábil. Além disso, a professora tem que prever um espaço e um tempo para a realização dos presentes no curso do trabalho que vem desenvolvendo na sala... sem interromper totalmente as outras atividades, e sem que todos façam a atividade ao mesmo tempo, pois o trabalho nessa pedagogia organiza-se, prioritariamente por ateliês.

Eu não conhecia nenhum desses detalhes. Comecei a ver a movimentação das outras professoras, os comentários delas na sala dos professores e então descobri que já estava com tudo atrasado! Ninguém se preocupou em explicar isso para mim, porque afinal era algo tão banal e óbvio para eles, que sequer precisava ser enunciado.

Meus alunos, que estavam na terceira série sabiam muito mais de pedagogia Freinet do que eu e muito me ensinaram nesse processo.

Entre 2004 e 2006, dediquei-me à pesquisa de mestrado, pois tive bolsa FAPESP e então deixei a sala de aula. No segundo semestre de 2006, quando minha bolsa Fapesp encerrou, voltei para a sala de aula.

A busca por um emprego foi palco de novos ‘estranhamentos’. Numa entrevista em uma tradicional escola da rede privada da cidade fui questionada em minhas escolhas e experiência profissional. O diretor da escola questionou o fato de eu ter deixado de dar aula “só para estudar” e a experiência na escola com a Pedagogia Freinet, sugerindo que isso me deixava despreparada para trabalhar em outras escolas, bem como questionou a minha formação inicial: “Eu também fiz Unicamp, e depois de encarar a sala de aula, tive de rasgar a teoria e aí sim consegui ver como é que se fazia”. Ter me dedicado aos estudos e ter tido experiência em uma escola com uma pedagogia diferenciada, mostrou-se como uma ‘deficiência’ em meu currículo, e dificultou a procura por um emprego na rede privada. E a entrada na rede pública dependia da existência de concursos, bem como aprovação neles. Tal situação vai dando indícios de certos modos de fazer que são valorizados, em detrimento de outros...

Depois de algumas buscas, consegui trabalho numa escola particular de educação infantil, onde pela primeira vez experimentei o prazer de ser professora... Trabalhei por um ano e meio nessa escola. Aprendi muito! O clima era completamente outro. Ali tinha o tempo todo pessoas me apoiando, ajudando, explicando como as coisas funcionavam, e as pessoas também me ouviam e por vezes aderiam às minhas propostas. As reuniões pedagógicas eram de fato pedagógicas, onde todo o grupo pensava e planejava o trabalho, bem como estudava junto. Eu acreditava na proposta de trabalho da escola e a escola acreditava e apostava no meu trabalho. Ser da Unicamp e ter estudado, feito mestrado, era visto como positivo, e não como um demérito.

Uma experiência exemplar, que sintetiza um pouco das experiências nessa escola, foi uma reunião pedagógica em que levamos uma “bronca” das coordenadoras e da psicóloga da escola. Era semana da Páscoa, e nós, professoras da escola, decidimos fazer algumas atividades com a temática, dentre elas uma máscara de coelhinho. Uma das auxiliares de sala encontrou um modelo, e eu e algumas outras professoras pedimos que ela recortasse para nós. As crianças

enfeitaram a máscara e levaram para casa no final da semana. Além disso, fizemos bolo de cenoura, brigadeiro de cenoura, pão de espinafre, além de outras atividades não previstas inicialmente pelo coletivo da escola. Foi uma correria.

Na reunião pedagógica, a psicóloga da escola trouxe essa situação para reflexão, questionando os porquês de nossas ações: qual o sentido de fazer uma máscara de coelhinho da páscoa? O que as crianças aprenderam com isso? Em que isso contribuiu para o desenvolvimento delas? Ela e as coordenadoras da escola consideraram que fizemos uma máscara estereotipada, que não ensinou nada às crianças. Se quiséssemos ter feito máscara poderíamos ter construído com eles, colocado o papel do rosto, para que eles percebessem as dimensões, onde ficariam os olhos, o nariz, etc. Poderíamos ter trabalhado a proporção das partes do rosto, etc... Na conversa durante a reunião, fomos nos dando conta de que não tínhamos pensado muito no sentido dessa atividade. Alguém sugeriu, e simplesmente fomos fazendo, entrando no automático... sem questionar os porquês. Isso também com relação às outras atividades que incluímos, sem ter combinado com o coletivo da escola. A psicóloga perguntava: precisava fazer bolo de cenoura só porque era páscoa? A inclusão dessas outras atividades criou uma agitação desnecessária, e ficou parecendo mais uma atividade a cumprir que algo com um objetivo real. Houve dia, que foi tão corrido, que nem deu tempo de as crianças comerem o alimento preparado na escola, tiveram que levar para casa...

Lembro-me de ter ido embora para casa feliz de ter “levado bronca”, com a sensação boa de ter participado de uma reunião, que foi de fato pedagógica, que levou às professoras à reflexão e à desnaturalização de práticas tão comuns na educação infantil. Este é um exemplo, mas o tempo todos elas insistiam na necessidade de que TODAS as atividades tivessem um sentido de ser. Orientavam, por exemplo, a não passar filme por passar, se ele não estivesse relacionado com algum projeto em andamento.

Para mim, a experiência nessa escola foi marcante na minha constituição como professora. Ajudou-me a construir uma prática refletida, pensada, fundamentada.

No segundo semestre de 2007, fui chamada em um concurso prestado para a prefeitura de Vinhedo, e experimentei, por alguns meses, a experiência de dobrar período. Experiência que não quero nunca mais repetir em função da correria, falta de tempo para preparar as atividades com calma e refletir sobre elas. Em 2008, deixei a escola particular e optei por trabalhar somente em

Vinhedo. Fiz essa opção em função das condições financeiras. Apesar de a escola particular me realizar profissionalmente, o salário era extremamente baixo.

Em Vinhedo, vivi uma experiência diferente e em alguns aspectos parecida com a do meu primeiro ano como professora. De novo uma escola em uma cidade pequena... Tinha uma série de questões estruturais que inviabilizavam algumas coisas.

No entanto, agora, eu já não era mais a professora iniciante. Já tinha uma experiência, ainda que pequena, e conseguia sustentar melhor algumas das opções que fazia. De novo, vi-me impelida a fazer uma série de rituais que considerava desnecessários: a fila, a musiquinha antes do lanche, tudo dividido entre meninos e meninas e claro, o rosa sempre das meninas e o azul dos meninos... Mas dessa vez, eu não aceitava tudo e nem fazia tudo o que todos faziam. A experiência anterior deu-me alguma tarimba para tomar algumas decisões de acordo com o que eu acreditava.

Uma experiência interessante que vivi nessa escola foi a experiência de fazer semanário. Tínhamos que entregar toda semana. Apesar de ser uma atividade cansativa e de poder ser meramente burocrática, a mim ajudava. Eu conseguia organizar o trabalho melhor e a coordenadora de fato acompanhava, lia toda semana, dava retornos, sobretudo quando não concordava com algo.

Nesse local, sentia falta de um coletivo de professores interessados em discutir e pensar o trabalho, experiência que tinha vivido na escola particular. A sala dos professores era um local por vezes difícil de estar. Os comentários em relação aos alunos, às suas famílias, os modos de se referir à pobreza, à condição de vida dos alunos e a seus possíveis destinos me incomodavam, bem como o modo de encarar o trabalho pedagógico. A lógica do mínimo esforço, de como se economizar mais para poder trabalhar menos – como, por exemplo, fazer do tempo de parque um momento de descanso e conversa com as colegas, prática recorrente na educação infantil. As prescrições indicam que nesse momento deve-se estar com as crianças, brincar com elas, acompanhar/ mediar as interações. Deve ser considerado como um espaço educativo. No entanto, muitos professores aproveitam esse momento para descansar, conversar com as colegas e pouco acompanham o que as crianças fazem. Nessa escola da rede de Vinhedo, para evitar essa prática, e também porque o parque era pequeno, cada professora tinha um horário único para ir – um horário restrito, 40 minutos por dia. A diretora da escola fiscalizava o cumprimento dessa norma.

Mas, por vezes ela era burlada, sobretudo quando outros espaços da escola eram utilizados para momentos de brincadeira. Em alguns momentos, em virtude do cansaço eu sucumbia ao desejo de simplesmente me sentar, conversar com a colega, ao invés de ficar o tempo todo acompanhando as interações das crianças.

Essas práticas, bem como os comentários dos professores a que me referi antes, me causavam um medo, de com o tempo, me transformar numa professora que deixa de insistir e sucumbe às práticas estabelecidas.

Uma outra questão presente nas duas escolas da rede municipal de Vinhedo em que trabalhei eram as chamadas ‘unhas de gato’ – uma prática muito recorrente na educação infantil que se refere ao ato do professor “arrumar” o trabalho das crianças, de modo a ficar “mais bonito” para os pais verem. Há uma interpretação das formas expressão artística das crianças pequenas como sendo inadequadas, ‘feias’, e em função disso, muitas vezes as atividades que as crianças levam para casa têm um retoque final das professoras. Prática também alimentada pelos pais que muitas vezes estranham/não compreendem as expressões artísticas das crianças.

Em Vinhedo isso aparecia como uma marca muito forte. Eu tinha uma profunda discordância, intensificada pelo fato de que eu acabara de sair de uma escola em que se criticava veementemente esse tipo de prática, e onde as atividades artísticas das crianças, mesmo das mais pequenas eram não só valorizadas, como expostas por toda a escola – paredes dentro e fora das classes, muros, estampadas em camisetas...

Muitas vezes as atividades dos meus alunos eram lidas como ‘mal feitas’ pelas colegas de trabalho. Mas isso não fez com que eu alterasse meu modo de trabalhar. Para mim era impensável que eu ‘arrumasse’ ou direcionasse a atividade para ficar mais ‘apresentável’ aos pais, como elas faziam.

É curioso como um pouquinho de experiência já me colocava de outro jeito e me permitia defender algumas práticas que me eram caras. Relacionava-me também de outro modo com meus pares. Eu não ficava mais tão aberta, nem tão na defensiva. E tinha momentos em que eu simplesmente me calava, porque sabia que não valia a pena comprar certas brigas...

No segundo semestre de 2008, novamente me afastei da sala de aula em virtude da bolsa Fapesp, condição em que estou até hoje... Vale ressaltar aqui, que tanto no mestrado como no doutorado, a opção pela bolsa de estudos estava ligada a um desejo de me dedicar mais

profundamente aos estudos, mas, havia também uma relação com a vida objetiva. Nos dois casos a bolsa da Fapesp era maior que meu salário de professora. No doutorado, praticamente o dobro, o que dá alguns indícios sobre as precárias condições da profissão docente, sobretudo no ensino básico.

Os objetos da pesquisa de doutorado relacionam-se com essa história, de formação, prática profissional, bem como com os encontros com alguns autores e perspectivas teóricas no curso desse processo, iniciado na graduação em pedagogia. Encontros, e também escolhas que fui fazendo, no diálogo com autores e/ou professores que me acompanharam nesse processo, ajudando a configurar modos de ver/ler/compreender a realidade que me cercava: Marx, Vigotski, Bakhtin, Dermeval Saviani, Ana Luiza Smolka, Luci Banks Leite, Ana Lucia Guedes Pinto, Roseli Fontana, Helena Lopes de Freitas, Luiz Carlos de Freitas, Denice Catani, Pierre Bourdieu, Yves Clot, Daniel Faita, Danielle Ruelland-Roger, Jean-Luc Roger, Anna Rachel Machado.

## ***1.2. Pesquisas sobre o fazer docente***

Pesquisas sobre a profissão e o fazer dos professores são realizadas a partir de perspectivas diversas. Em cada uma delas estão implícitas concepções de desenvolvimento humano e modos distintos de conceber as relações entre indivíduos e sociedade.

Em estudo já referido (Anjos, 2006), realizamos uma ampla revisão bibliográfica na busca de pesquisas no âmbito da produção nacional, acerca do início na profissão docente. Vimos que a questão é tratada sob diferentes pontos de vista. Grande parte dos estudos sobre professor iniciante tem como referência as elaborações de Garcia (1998, 1999) e Huberman (1995) acerca dos *ciclos profissionais e desenvolvimento profissional*. Esses trabalhos<sup>4</sup>, de um modo geral, apontam para um desenvolvimento que ocorreria ao longo do tempo de exercício na profissão, desenvolvimento entendido como teleológico. As dificuldades e dramas vivenciados pelas professoras em início de carreira iriam diminuindo com a experiência, na medida em que estas vão aprendendo mais sobre a prática docente.

---

<sup>4</sup> Guarnieri (1996); Vieira (2002); Corsi (2002); Pizzo (2004); Mogone (2001)

O conceito de desenvolvimento profissional postula que o professor não sai pronto da formação inicial, mas que se desenvolve o longo do exercício da profissão. Essa consideração constitui-se numa importante contribuição. Entretanto, indagamos como esse desenvolvimento é concebido, como se relaciona com as trajetórias de vida e de trabalho, tão complexas e singulares, dos professores. Teleologia, evolução, continuidade, aperfeiçoamento, influência dos fatores sociais são noções enfatizadas pelos autores no modo de conceber o desenvolvimento.

As pesquisas sobre o professor iniciante que assumem essa perspectiva dão uma ideia de que as dificuldades vivenciadas pelas professoras em início de carreira estão relacionadas, principalmente, ao não conhecimento da dimensão prática, dos modos de ensinar. Porém as análises empreendidas não enfatizam as condições concretas de realização do trabalho docente.

No já referido estudo anterior (Anjos, 2006), realizamos entrevistas com professoras que iniciaram na profissão em momentos diferentes, entre os anos de 1970 e 2000. As análises das entrevistas de professoras acerca do início profissional revelaram que as dificuldades enfrentadas pelas professoras iniciantes estavam intimamente relacionadas com as condições de realização do trabalho: a estrutura da escola, as condições de trabalho, as formas de ingresso na escola (as classes que “sobram” para os professores iniciantes são aquelas que ninguém quis); a relação com o grupo de professores e alunos, as demandas, expectativas, etc. As reflexões realizadas nesse trabalho indicam que as professoras viveram situações concretas específicas que foram geradoras de dificuldades, e que essas situações vão além do domínio de modos de fazer, como sugerem muitos estudos na área.

O relato de uma das professoras entrevistadas, com mais de 30 anos de experiência, mostra que hoje, depois de tantos anos, ela encontra dificuldades que, em alguns aspectos, se assemelham às das professoras que estão iniciando agora. Ela ressalta mais de uma vez que hoje está mais difícil do que quando ela começou.

*(...) realmente quando eu peguei essa classe, eu falei: ah, vai ser fácil, porque tem menos alunos... vai ser pouquinho, eu estou acostumada! ... Mas realmente está sendo uma barra, viu! Está sendo assim uma... Olha, para final de carreira... Eu estou colocando assim, tudo o que eu sei. Estou procurando... mas na hora que eu vou fazer, eu não sinto aquele retorno bacana...  
... [esta turma] ... foram alunos muito difíceis, para mim, com trinta e tantos anos foi uma situação nova... tinha hora que eu falava assim, ah eu vou largar tudo, eu não vou conseguir, vou tirar uma licença, dava vontade de largar tudo...*

*... eu fico assim até com dor na boca do estômago quando eu tenho que trabalhar...  
... hoje para um professor iniciar ele já tem uma barreira muito grande, principalmente, parte socioeconômica, o interesse do aluno, da família. Hoje não, o estudo, não sei se não está tendo importância, o que está acontecendo. O professor está se sentindo muito desvalorizado, eu me senti assim, no começo eu era mais valorizada...*

Apesar de todo o tempo de experiência que possui, a questão das condições concretas se apresenta como mais impactante do que a inexperiência dos primeiros anos de trabalho. O que está em jogo, tanto para as professoras iniciantes, como para a professora experiente é como ensinar a partir de/com as condições concretas que se colocam hoje na escola pública brasileira.

Essa professora, que começou a trabalhar nos anos 70, acompanhou, por dentro, a expansão da escola pública brasileira e alguns dos efeitos desse processo, que formalmente ampliou o acesso à escolarização, sem garantir a qualidade da mesma. Qualidade que tem sido exigida de professores e alunos, individualmente. No entanto, as formas de organização da escola não se alteraram e não há educação de qualidade para todos. Há alunos passando pela escola, ajudando a compor o quadro das estatísticas da “democratização”, mas que continuam sem aprender.

Ao conceber o desenvolvimento humano, a partir de uma perspectiva histórico-cultural, como processos de transformação que “inclui, simultaneamente, avanços e retrocessos, ganhos e perdas e, principalmente, ambiguidades, descontinuidades e rupturas” (OLIVEIRA; REGO; AQUINO, 2006), como poderíamos pensar o desenvolvimento profissional? Que questões estariam implicadas?

No curso desse trabalho anterior (Anjos, 2006), encontramos contribuições relevantes a partir de estudos que destacam o trabalho educacional como um *habitus* professoral (Ferreirinho (2005, Silva, 2005), tendo como base o conceito de *habitus* proposto por Bourdieu; e ainda estudos que concebem este trabalho como integrante de um *gênero de atividade* (Saujat, 2004; Fanta, 2004), baseando-se nos trabalhos de Clot e Fanta.

Esses conceitos nos levam a pensar na prática docente imersa e emergente das/nas condições de vida, diferindo das concepções que trazem uma ideia subjetivista ou ainda de um desenvolvimento teleológico da profissão. Consideramos que a análise do trabalho docente, a partir dessas elaborações, pode abrir outras possibilidades de conceber o desenvolvimento profissional.

### ***1.3. Delineando um problema de pesquisa***

Os conceitos de *habitus* e gênero nos ajudaram a ampliar a compreensão da configuração das dificuldades vivenciadas pelas professoras iniciantes que participaram do estudo anterior. As professoras entrevistadas, ao falarem sobre o início profissional, indicaram a existência de modos de fazer estabilizados nas escolas em que ingressaram. Relataram que havia uma série de práticas que elas não conheciam, modos de ação tidos como comuns, naturais daqueles que já faziam parte da instituição.

Todavia, esses conceitos também suscitam novas indagações, que se mostram como importantes pontos de investigação.

Segundo Bourdieu (1996, p.144) o *habitus* é,

[...] um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo... E quando as estruturas incorporadas e as estruturas objetivas estão de acordo, quando a percepção é construída de acordo com as estruturas do que é percebido, tudo parece evidente, tudo parece dado [...]

O *habitus* seria então um modo de incorporação da realidade, uma construção interna que se dá no confronto com a realidade. Uma “espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação – o que chamamos, no esporte, de senso do jogo, arte de antecipar o futuro do jogo inscrito, em esboço, no estado atual do jogo” (p.42).

O próprio Bourdieu relaciona essa noção ao trabalho docente, afirmando que muitos professores “aplicam aos estudantes categorias de percepção e de avaliação estruturadas de acordo com os mesmos princípios”. As ações decorreriam de escolhas de acordo com a ordem objetiva, e tenderiam a reproduzir essa ordem ainda que sem saber, ou querer (p.43).

A noção de gênero de atividade também traz essa ideia de incorporação de práticas, do “sentido do jogo”. De acordo com Clot (2006, p.50), o gênero de atividade é,

um sistema aberto de regras impessoais não escritas que definem, num meio dado, o uso dos objetos e o intercâmbio entre as pessoas: uma forma de rascunho social que esboça as relações dos homens entre si para agir sobre o mundo. Pode-se defini-lo como um sistema flexível de variantes normativas e de descrições que comportam vários cenários e um jogo de indeterminação que nos diz de que modo agem aqueles com quem trabalhamos, como agir ou deixar de agir em situações precisas; como bem realizar as transações entre colegas de trabalho requeridas pela vida em comum organizada em torno de objetivos de ação.

Os gêneros seriam uma espécie de norma social, da qual fazem parte aqueles que participam de um mesmo campo de atividade humana. Modos adequados de agir, reagir, dizer, obrigações, prescrições que os trabalhadores dão a si mesmos. Essa noção é elaborada, a partir da noção de gênero de discurso de Bakhtin.

Mas, se estes dois conceitos, *habitus* e *gênero de atividade*, de campos distintos de conhecimento (sociologia e psicologia), trazem a ideia de uma história de práticas produzidas nos diferentes campos da atividade humana, e se referem à estabilização de modos de fazer específicos, eles se distinguem em alguns aspectos. O conceito de *habitus* em Bourdieu enfatiza uma incorporação não consciente das práticas - “se... você tiver um espírito estruturado de acordo com as estruturas do mundo no qual você está jogando, tudo lhe parecerá evidente, e a própria questão de saber se o jogo vale a pena não é nem colocada” (p.140). Enquanto o conceito de *gênero de atividade* aponta para o reconhecimento de um fazer coletivo.

De acordo com Clot, para manter o gênero vivo, é preciso cultivar a história coletiva da profissão. Ele considera que a organização oficial do trabalho, ao generalizar a precariedade, pode destruir a história coletiva, e um dos efeitos do abandono dessa história é o aumento na incidência de acidentes de trabalho, de psicopatologias.

Pensando na profissão docente, poderíamos indagar se existe uma história coletiva sendo cultivada. Diante da precariedade de condições, da ineficácia/ inexistência do trabalho coletivo, da lógica de responsabilização individual dos professores pelos “fracassos” ou “sucessos” dos alunos, o quadro atual parece ir na direção oposta (FREITAS, 2003; VIANA, 1999; ARCE, 2000). No entanto, poderíamos indagar se esse modo de operar já não seria em si uma história coletiva. Não cultivar, não enfrentar os problemas coletivamente não seria um tipo de prática que se estabiliza, ainda que inconscientemente? Seria um *habitus*?

Somos levados então a indagar sobre a configuração de um gênero de atividade docente/ *habitus* professoral. Pensando na atividade docente, poderíamos supor alguns aspectos que envolveriam essa configuração: a escola, a sala de aula, o próprio campo de atividade, os campos de conhecimento, os discursos, a relação professor-aluno, etc... Mas, poderíamos indagar: ser professor é igual em qualquer parte do mundo? Em qualquer momento histórico?

Se algum estudante do século XVIII ou XIX pudesse ser transportado numa viagem pelo tempo até os dias de hoje e, por acaso, caísse numa sala de aula, ele se encontraria no que lhe

pareceria um ambiente familiar. Alguns detalhes poderiam parecer diferentes, mas muito seria reconhecido: uma sala retangular com cadeiras e mesas, um quadro negro à frente, um adulto controlando ou supervisionando as atividades, várias crianças ou jovens, todos mais ou menos da mesma idade, cumprindo algumas tarefas, instrumentos e suportes para receber a escrita..., livros e, eventualmente, outros instrumentos que poderiam ser percebidos com alguma facilidade como sendo escolares [...] (CORDEIRO, 2007, p.13).

A escola moderna possui uma espécie de gramática escolar, que a torna bastante reconhecível. A constituição dos sistemas de ensino se deu numa lógica de globalização dos modelos pedagógicos e sistemas escolares, levando a uma certa identificação. No entanto, essa lógica tem a ver com as condições concretas e históricas de cada país.

De um lado, ser professor é necessariamente parecido por todo lado, na medida em que os sistemas escolares são também parecidos. No entanto, há também diferenças sensíveis, já que as diversas situações locais têm suas peculiaridades, que contribuem para dar os contornos específicos de cada caso (CORDEIRO, 2007, p.17-18).

Levando em conta a realidade da educação pública brasileira quais modos de agir são estabilizados? Que modos de fazer acabam se tornando legítimos, tidos como naturais, apropriados? Por quais razões? Com base em que referências?

Ainda pensando na questão da configuração do gênero de atividade/ *habitus* docente, somos levados a pensar no funcionamento do discurso, uma vez que a atividade docente se realiza principalmente pela palavra. Nesse sentido, as elaborações de Bakhtin acerca dos gêneros de discurso se constituem num outro ponto de investimento desta pesquisa de doutorado.

De acordo com Bakhtin (2003) os enunciados proferidos pelos integrantes dos diversos campos da atividade humana “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo” (p.261), “uma determinada função... e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis” (p.266).

Poderíamos, portanto pensar num gênero de discurso docente, desenvolvido no interior do campo de atividade. As palavras enunciadas pelos professores refletem as condições do campo, dialogam com outros enunciados: concordando, rejeitando, baseando-se neles, tendo alguns como subentendidos.

Uma vez que, com Bakhtin entendemos que “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN, 2004, p.113), como podemos pensar as relações de ensino, que são quase todas permeadas pela palavra? Como as condições concretas, o auditório social, a situação mais imediata configuram as enunciações dos professores dirigidas aos alunos, aos pares?

De que maneira os professores configuram e participam do gênero de discurso docente? Considerando que a noção de gênero de atividade é elaborada a partir da noção de gênero de discurso, como essas noções se relacionam?

Ao trabalhar com esses conceitos (gênero de atividade, gênero de discurso, *habitus*) uma outra questão que se coloca refere-se à apropriação dos mesmos. Como os professores se situam, se inserem nessa estabilização de modos de agir e de dizer?

Saujat (2004) analisou o trabalho de professores iniciantes no contexto francês a partir da noção de gênero de atividade. Ele afirma que os iniciantes procurariam se apropriar de maneira específica de gestos profissionais necessários ao controle de sua classe, revelando preocupações compartilhadas em se apropriar das competências dos professores experientes. Ele afirma que a análise da atividade dos professores iniciantes produz um ‘efeito de lupa’ sobre os processos de incorporação do *métier*. Segundo o autor,

As maneiras de fazer consistindo a se apropriar de maneira específica de gestos profissionais necessários ao domínio da classe, revelam tanto preocupações partilhadas por estes jovens professores como competências incorporadas no trabalho dos professores experientes, que são verdadeiros subentendidos da atividade desses últimos (p.89)<sup>5</sup>.

Essa análise de Saujat nos leva a voltar aos dados de nossa pesquisa anterior, bem como a outras pesquisas no âmbito nacional sobre o início na carreira docente. Na direção contrária ao que é apresentado por Saujat, há uma fala generalizada das professoras demonstrando um espanto com as práticas encontradas e tentativas de burlar o que já está posto.

*... a escola usava [cartilha] e eu cheguei dizendo que não ia usar... isso foi um caos, porque ela [diretora] nunca tinha visto ninguém alfabetizar sem cartilha” (Júlia), “eu nunca segui um livro didático desde o início... eu fazia uma coletânea de materiais para trabalhar com as classes. E eu me lembro de uma ocasião chamando a turma ali na hora da entrada com as colegas perguntando para as outras ali: ‘Ai qual página do livro que você está?’, ‘estou em tal página, ai*

---

<sup>5</sup> Todas as citações em francês foram traduzidas para o português

*estou em outra página x', e eu fiquei quieta, muda... não vou falar onde eu estou, porque eu não estou em página nenhuma”*” (Raquel) (ANJOS, 2006, p.140).

Os dados da pesquisa anterior indicam que as professoras iniciantes não identificam, nas práticas das professoras experientes recursos para agir, o que muitas vezes gera conflitos e sofrimentos.

Nos embates entre professores iniciantes e experientes, é comum encontrarmos falas como: “daqui um tempo você deixa de lutar”, “você diz isso porque é nova, não sabe da realidade”, “as coisas foram sempre assim, não vão mudar”...

*a gente se identificava de uma tal forma no trabalho, na forma de pensar que involuntariamente a gente se fechava também, porque era uma forma de proteção mesmo (...) acho que a gente se via meio como extraterrestre, porque falava assim, gente virou o milênio, como assim “o bebê baba”? A gente via essas coisas na lousa, via castigo sendo dado mesmo, com criança ficando atrás de porta, mãe sendo chamada para... dar conta de indisciplina de aluno tal, que... para mim... era uma coisa que não existia mais,... que a gente ouvia falar quando a gente estava na primeira série enfim, mas isso existia,... e eram poucas as vezes em que a gente trocava em... reuniões de trabalho coletivo, poucas vezes a gente trocava alguma coisa, era muito estranhamento tanto da parte delas, porque a gente era um assim, ingressante na carreira e na instituição, e nós éramos novas e a gente tinha um estigma, e bem ou mal, a Unicamp, a gente carrega um estigma, aonde a gente vai, “ah, mais são as meninas da Unicamp” então “Vocês que são da Unicamp?” quantas vezes eu não escutei isso, “vocês que são da Unicamp, tem a cabeça mais fresquinha, como é que a gente resolve isso?”... “Mas você não dá conta?” Então não foi de coleguismo no começo não...*

(fala da professora Tie em pesquisa anterior)

Aqui, vale ressaltar as diferenças entre o contexto do ensino francês e a educação pública brasileira. Saujat fez sua pesquisa num outro contexto, onde talvez as práticas dos professores experientes não sejam tão questionadas.

Um ponto que deve ser levado em conta é a questão da formação inicial no Brasil e o fato de ela fazer-se bem distante da realidade concreta das escolas. O tom de denúncia e críticas presentes nos cursos de formação inicial e na produção acadêmica acaba por ignorar a realidade das escolas, e imprime uma certa ideia de poder transformador dos jovens professores.

Ao pensar no desenvolvimento/ constituição dos professores ao longo dos anos de exercício profissional, algumas indagações emergem: O que acontece quando os professores

iniciantes se tornam professores experientes? Quando os modos de fazer vão sendo “dominados”? O que muda em seus desejos, aspirações, em sua prática pedagógica? Como as condições concretas afetam/ constituem os professores? O que acontece depois de 5, 10, 30 anos de trabalho no ensino público brasileiro? Quais são as possibilidades, prospectivamente?

Huberman (1995) fala de um desinvestimento “natural” que ocorreria no final de carreira. Cruz (2005) fala de uma lógica interna da escola que faz com que o professor desinvista, gerando uma espécie de silenciamento por parte do professor.

A noção de *habitus* nos leva a pensar que, ainda que os iniciantes não mostrem uma adesão imediata a certas práticas encontradas, em muitos casos, mesmo involuntariamente, acabam incorporando certos modos de agir estabilizados no campo profissional. Isso em decorrência das próprias condições de realização do trabalho, dentre estas está o fato de só serem vistos como bons profissionais na medida em que aprendem as “regras do jogo”.

[...] a entrada em uma nova profissão... exige o aprendizado de novas regras e formas de organização e, especialmente, de novos valores a serem compartilhados com o novo grupo... quanto mais o *habitus* é realizado, ou seja, quanto mais as regras, valores e conhecimentos institucionais fizerem parte das disposições de ação dos indivíduos, tanto mais ele é visto e se vê como um bom profissional. (FERREIRINHO, 2005, p.4).

E ainda de acordo com Lugli,

[...] No caso dos professores, existe a vivência peculiar dos primeiros tempos no ambiente de trabalho, durante os quais cada um se ajusta à lógica institucional do sistema escolar e aprende as estratégias de sobrevivência cotidianas com os colegas mais experientes na profissão. (p.32, 2007).

Haveria uma busca de adequação em relação às ações e à organização da instituição local. Ideia também presente no trabalho de Saujat (2004) com o gênero debutante. Segundo Lugli (2007, p.32), essa busca de adequação “praticamente impede o questionamento das condições específicas nas quais determinadas práticas sociais se realizam”.

No entanto, apesar dessa ideia da incorporação das “regras do jogo” e da adequação ser bastante plausível, ela nos provoca algumas indagações: Que estratégias de sobrevivência, competências, regras, valores são aprendidos? Quais os riscos de na prática docente, ter modos de agir considerados naturais, inquestionáveis? Se admitirmos tamanha força das condições sociais sobre as vidas dos indivíduos não estaríamos assumindo uma perspectiva excessivamente determinista, sem considerar o papel ativo dos sujeitos da história?

A noção de gênero de atividade contribui para considerarmos o papel ativo do sujeito na construção/ renovação de práticas estabilizadas; prevê um dinamismo, admitindo que não há apenas adesão/ incorporação de modos de fazer, mas que há criação, renovação.

[...] só há gênero se há modos possíveis de dizer ou fazer de forma diferente, de fazer outras escolhas, podendo... o gênero de atividade..., ocupar um espaço que se limita, de um lado, pela norma social... e, de outro, pela capacidade de significar (portanto, de agir) efetuando uma transformação – transgressão voluntária e consciente da norma ou do gênero dominante [...] (FAÏTA, 2004, p.69).

Inscrito no gênero, há o estilo pessoal, que garante sua variedade e flexibilidade. Mas este só é possível quando há domínio do mesmo “... Os gêneros conservam-se vivos graças às recriações estilísticas. Mas, inversamente, o não domínio do gênero e de suas ações variantes impede a elaboração do estilo” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p.98).

Mas, uma vez que é necessário “dominar” o gênero para poder transformá-lo, esse “domínio” já não provocaria mudanças nos desejos/ aspirações, vontade de mudança?

Para pensar sobre essas questões, sob inspiração da metodologia em clínica da atividade, realizamos um trabalho de co-análise da atividade junto a um grupo de profissionais da educação pública da região de Campinas/SP. Tínhamos por objetivo refletir *com* professores sobre como eles lidam com as condições concretas de realização do trabalho e sobre os modos de fazer e de dizer que vão se estabilizando em nossas escolas.

Este trabalho de tese foi construído tendo em conta estas questões, que serão desenvolvidas ao longo deste texto no diálogo com o trabalho empírico realizado.

A partir dos conceitos de gênero profissional, gênero de discurso e *habitus* e da análise dos dados do trabalho empírico realizado, objetivamos refletir sobre a construção da prática profissional tendo em conta a história de práticas já existentes e disputas entre teorias e métodos de ensino.

Outro objetivo que se apresenta é uma discussão metodológica. Retomando o argumento de Clot (2006, 2010) de que a análise do trabalho é inseparável de sua transformação, nossa proposta metodológica é inspirada nos dispositivos metodológicos desenvolvidos pela Clínica da

Atividade – autoconfrontações e instrução ao sócia. Após ter realizado o trabalho empírico, a própria metodologia torna-se objeto de investigação. São várias as questões que emergiram nesse processo, sobretudo as concernentes ao papel do pesquisador. Uma vez que nessa proposta metodológica está implícito um projeto de desenvolvimento, de transformação, nós consideramos importante analisar as relações entre os participantes dos diálogos profissionais, incluindo o pesquisador, assim como seu papel de promotor do diálogo profissional. A partir dos dados registrados, somos levados a pensar que a história pessoal, a formação, os projetos de vida e as relações interpessoais em geral, afetam o que é possível analisar e, portanto as possibilidades de desenvolvimento.

O texto está organizado da seguinte maneira: Iniciamos com uma análise sobre a Profissão Docente no contexto brasileiro. Dialogando com autores que versam sobre a reestruturação produtiva no mundo capitalista, e considerando as especificidades do caso brasileiro, buscamos compreender como elas afetam o trabalho docente. Em seguida, apresentamos uma síntese dos conceitos que são mobilizados para a compreensão do trabalho docente, buscando pensar nas suas possíveis articulações. O quarto capítulo expõe os caminhos metodológicos da pesquisa, os pressupostos teórico-metodológicos, bem como uma análise crítica da realização do trabalho de campo. Por fim, apresentamos a análise dos dados a partir de um dos temas que emergiram na realização do trabalho de campo: a organização do trabalho pedagógico face à heterogeneidade dos alunos e às demandas externas sobre o resultado do trabalho.

## **2. A profissão docente em questão: condições, dilemas**

A atividade docente se realiza em um espaço/tempo específicos, em um contexto, uma história. No caso estudado nessa pesquisa: no ensino público brasileiro. Os professores são sujeitos culturais, trabalhadores, vinculados a contextos e condições sociais específicas, que definem a carreira, as condições e motivações de acesso e permanência, as condições e relações de trabalho.

Temos assistido nas últimas décadas a importantes modificações nas relações de trabalho do mundo capitalista em todo mundo - a chamada reestruturação produtiva que tem globalizado a precarização das condições de trabalho. Ao mesmo tempo, nos últimos anos, o cenário brasileiro tem conhecido um desenvolvimento econômico que afeta essas mesmas condições. Segundo Leite (2011), haveria no Brasil duas tendências igualmente fortes, agindo simultaneamente: a precarização das condições e uma estruturação do mercado de trabalho.

O trabalho docente não está isento a tais mudanças, pois elas afetam tanto as condições de trabalho do professor como a vida das famílias dos alunos da escola pública brasileira.

Dialogando com autores que versam sobre a reestruturação produtiva no mundo capitalista e considerando as especificidades do caso brasileiro, buscaremos compreender como elas afetam o trabalho docente.

### ***2.1 A Profissão docente no contexto das novas configurações do capitalismo***

Nas últimas décadas vê-se uma série de mudanças no sistema produtivo e na estrutura da sociedade de economia capitalista. Configura-se uma nova base de organização produtiva e uma nova regulação que promove a flexibilização da produção, do trabalho, dos tempos, do capital. De acordo com Leite (2008, p.04), a flexibilização é uma das principais características do novo momento de acumulação,

[...] flexibilização das jornadas de trabalho; flexibilização na possibilidade de as empresas demitirem e admitirem força de trabalho; flexibilização dos processos de trabalho com a integração de diferentes parcelas do trabalho, outrora divididas pelo fordismo; e sobretudo, flexibilização dos vínculos de emprego, o que tem levado a um enorme crescimento das

formas de emprego outrora consideradas atípicas, como o trabalho por conta própria, em tempo parcial, por tempo determinado, não registrado, cooperativo.

Esse processo que se expressa na descentralização e flexibilização afeta de modo decisivo o processo de trabalho, fazendo reaparecer formas precárias de trabalho, com uma forte tendência à terceirização, além da degradação das condições de saúde, diminuição dos salários, retrocesso sindical, perda de direitos e aumento do desemprego.

[...] O trabalho humano é, mais do que nunca, uma mercadoria, a qual ainda por cima teve seu valor venal desvalorizado pelo ‘progresso técnico’ e assistiu à capacidade de negociação de seus detentores diminuir cada vez mais diante das empresas ou dos indivíduos abastados, suscetíveis de comprar o seu uso. As legislações em torno do emprego do trabalho assalariado, que haviam sido estabelecidas graças às grandes lutas sociais e às ameaças de revolução social, voaram pelos ares, e as ideologias neoliberais se impacientam de que ainda restem alguns cacos delas (CHESNEIS, 1996, p.42).

A pesquisa de Castel (1998) traz “[...] à tona o caráter histórico do pacto fordista e dos direitos que ele assegurava aos assalariados e a precarização do trabalho que a crise deste pacto significou, envolvendo não só os trabalhadores desempregados ou empregados nos chamados trabalhos atípicos, mas o conjunto da classe trabalhadora”. O fato de existir uma grande quantidade de trabalhadores fora do mercado formal, afeta as condições de trabalho dos trabalhadores formais, que podem a qualquer momento perder o emprego, ou ver as condições de trabalho serem ainda mais deterioradas. O “problema não é o da ‘constituição de uma massa precária’, mas também da desestabilização dos estáveis” (LEITE, 2008).

Nesse cenário, estudos indicam que há uma ampliação da participação das mulheres no mercado de trabalho, inclusive em novos nichos profissionais. No entanto, a reestruturação reforça as antigas formas de segregação e exclusão das mulheres. Ainda que elas estejam em maior número no mercado de trabalho, estão nas posições mais precárias. O novo paradigma produtivo reforça diferenças entre homens e mulheres, já existentes no mercado de trabalho, através de múltiplas formas de exclusão: desemprego, informalização, salários, condições de trabalho, acesso a treinamentos e promoções. As novas configurações oferecem tanto as piores condições de trabalho para as mulheres como a manutenção das funções e papéis tradicionalmente relegados a elas (ARAUJO, 2005; GUIMARÃES, 2004; BURSCHINI, 2007).

Dentre essas funções e papéis tradicionalmente relegados às mulheres, encontra-se o magistério, que tende a ser visto como uma profissão que consegue promover a conciliação entre a vida familiar e trabalho.

No entanto, no novo contexto, acaba sendo também uma opção de emprego e de estabilidade. São vários os estudos que apontam que ser professor para grande parte do professorado não é a primeira escolha, nem objeto de desejo. Para muitos é uma formação possível: um vestibular mais ‘fácil’ no caso das universidades públicas; um curso mais barato, no caso das universidades privadas.

A feminização do magistério estaria também ligada a um processo de precarização do trabalho docente, dado que esse processo é acentuado justamente quando ocorre a democratização de ensino, com o aumento significativo da demanda por novos professores.

De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções da mulher, tradicionalmente cultivadas... De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema da mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração (TANURI, 2000, p. 66).

Assistimos a uma crescente desvalorização “econômica e social” do magistério, que “não esteve ligado a um processo inevitável, natural e universal, mas foi resultado de seleção de alternativas e escolhas efetuadas por agentes políticos que, diante de condições concretas dadas, optaram por aliar a formação de professores, e o próprio magistério, a um desprezo pelo feminino, ocultado no discurso mas revelado pelos baixos salários. (...)” (CATANI *et. al.*, 1997).

O Brasil, a partir da década de 90, também é afetado por este novo processo de organização produtiva, tendo suas condições de trabalho precarizadas, ainda que não tenha chegado a ter a mesma estrutura de trabalho e direitos que os países desenvolvidos tiveram.

As formas de contratação flexíveis perpassam vários setores da economia: trabalho industrial, atividades de comércio e serviços, e também o **serviço público** (LEITE, 2011). A Constituição de 1988 que regulamenta a contratação de professores no ensino público através de concurso, também permite a contratação temporária em casos de “urgência” sem a necessidade do mesmo. Leis subsequentes vão legalizar esse tipo de contratação,

Es, sin embargo, en la década de 1990 que la externalización de los servicios públicos se ha extendido a otros niveles administrativos (estados y municipios), a través de la Ley 8666/93 y alentada en todas las esferas a través de la Ley 8745/93, que legalizó la adopción de contratos

de duración determinada en la administración pública, sin necesidad de licitación, como una forma de enfrentar situaciones excepcionales y temporales, tales como calamidad pública, **la necesidad de contratación de maestros suplentes**, la lucha contra los brotes endémicos, la realización de censos, entre otros factores (LEITE, 2011, p.11).

O número de contratos temporários nas redes públicas de ensino é extremamente elevado,

A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) registrou, entre 2007 e 2008, que 25% dos professores da rede pública brasileira não são contratados por concurso. Ou seja, um quarto dos docentes que dão aula hoje não conseguem dar continuidade ao seu projeto pedagógico...Esse alto índice ainda é pior em estados como Minas Gerais, que tem 53% de seus professores contratados como temporários, Mato Grosso, com 49%, e São Paulo, 47%. Outros estados com menos professores temporários compensam na contabilidade geral do país. A média mundial é de 15% de temporários.<sup>6</sup>

Segundo Oliveira (2004), o novo contexto de reestruturação produtiva agudiza “[...] o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público”. Além dos contratos precários, há perdas salariais, “perda de garantias trabalhistas e previdenciárias”.

A questão salarial merece relevância na medida em que historicamente, assiste-se a grandes perdas salariais. A condição salarial dos professores brasileiros tende a melhorar um pouco com o passar dos anos de atividade docente em algumas redes públicas que possuem plano de cargos e carreira, com os incentivos e benefícios por tempo de serviço. Mas ainda assim, permanecem em posição bem inferior quando comparados com os incentivos dados em outros países. “Esse é um fator que incide pesadamente sobre a precarização do trabalho dos professores, pois a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais” (SAMPAIO E MARIN, 2004).

A questão dos baixos salários atribuídos aos professores é um problema também amplamente discutido em toda a América Latina. Estudo realizado por Limarino (2005), publicado pelo Banco Mundial, tem sido referido em muitos trabalhos sobre a situação econômica de professores no que respeita à sua remuneração. Utilizando métodos econométricos, o autor analisou diferenciais de remuneração por hora de trabalho, com base em dados de pesquisas domiciliares realizadas em 17 países da América Latina e do Caribe, inclusive o Brasil. Comparou os dados dos salários de professores de diferentes níveis de ensino da educação básica com trabalhadores não professores de diferentes categorias. Verificou que, no caso de países como Venezuela, Uruguai, República Dominicana, México, Equador, Costa Rica, Brasil e Bolívia, na comparação com grupos de trabalhadores em geral, independente de formação, trabalhadores com formação no ensino médio e trabalhadores com formação

---

<sup>6</sup> [http://revistaforum.com.br/blog/2012/02/pesquisa\\_indica\\_que\\_brasil\\_tem\\_25\\_de\\_professores\\_temporarios/](http://revistaforum.com.br/blog/2012/02/pesquisa_indica_que_brasil_tem_25_de_professores_temporarios/)

superior, há oscilações para mais e para menos, segundo o método utilizado, as quais dificultam determinar se, de modo geral, os professores recebem mais ou menos que os demais trabalhadores, uma vez que acaba havendo uma dependência em relação ao grupo de comparação utilizado. **No entanto, pelas análises realizadas, observa-se que os salários dos professores brasileiros são bem menores do que os de outros profissionais que têm o mesmo grau de formação, e essa remuneração coloca os professores brasileiros na penúltima posição no rol de países estudados, sendo um pouco mais alta apenas em relação aos professores da Nicarágua...** (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p.143, grifos nossos).

GATTI, BARRETO e ANDRÉ (2011) citam ainda estudo realizado por Alves e Pinto sobre a remuneração dos professores da educação básica. O estudo confirma ‘a remuneração insatisfatória de professores, sobretudo na comparação com outros ramos profissionais’. Dentre os resultados do estudo destacamos: “[...] os professores compõem o grupo de ocupações com menores rendimentos entre as ocupações de nível superior no grupo de profissões assemelhadas” e o fato de que

[...] em 24 estados, a remuneração média dos docentes com formação em nível superior e que trabalham em tempo integral estão abaixo do que o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) estima como sendo o salário mínimo necessário ao(à) trabalhador(a) brasileiro(a), baseado no acompanhamento dos preços de uma cesta de itens de consumo básico, que, em 2009, era estimado em R\$ 2.065,47 (p.145,146).

O rendimento médio dos professores da educação básica com jornada de 30 horas ou mais, configura-se da seguinte maneira (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011):

<b>- Com formação em ensino superior</b>	
Educação infantil	R\$ 1.273,00
Anos iniciais do ensino fundamental	R\$ 1.565,00
Anos finais do ensino fundamental	R\$ 1.710,00
Ensino médio	R\$ 2.029,00
<b>- Ensino médio</b>	
Educação infantil	R\$ 758,00
Ensino fundamental	R\$ 1.083,00
<b>- Leigos (sem formação mínima requerida)</b>	
Educação infantil e ensino fundamental	R\$ 883,00

Dados um pouco mais recentes, indicam que a precariedade continua. O professor brasileiro é um dos mais mal pagos do mundo.

Professores brasileiros em escolas de ensino fundamental têm um dos piores salários de sua categoria em todo o mundo e recebem uma renda abaixo do Produto Interno Bruto (PIB) per capita nacional. É o que mostram levantamentos realizados por economistas, por agências da ONU, Banco Mundial e Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). (...)

Em um estudo realizado pelo banco UBS em 2011, economistas constataram que um professor do ensino fundamental em São Paulo ganha, em média, US\$ 10,6 mil por ano. O valor é apenas 10% do que ganha um professor nesta mesma fase na Suíça, onde o salário médio dessa categoria em Zurique seria de US\$ 104,6 mil por ano.

Em uma lista de 73 cidades, apenas 17 registraram salários inferiores aos de São Paulo, entre elas Nairobi, Lima, Mumbai e Cairo. Em praticamente toda a Europa, nos Estados Unidos e no Japão, os salários são pelo menos cinco vezes superiores ao de um professor do ensino fundamental em São Paulo.<sup>7</sup>

A lei nº 11.738/2008 definiu o piso salarial nacional, que em 2012 foi calculado em R\$1.451,00 para uma jornada semanal de 40 horas. Esse valor representa reajuste de 22,22% em relação ao ano passado. No entanto, vários estados – 10 deles - ainda não cumprem a regulamentação.

Os professores da rede municipal de Campinas, nosso foco de estudo, possuem uma condição salarial relativamente diferenciada, acima do Piso Nacional, no entanto, após a última mudança no governo municipal foi implementada uma alteração no Plano de Cargos e Carreira, que ajustou para baixo os salários. Os professores tiveram de lutar para manter os salários atuais, como um direito adquirido, além de conviverem com colegas com condição salarial e contratual diversas.

Otros modelos de externalización de los servicios públicos se han desarrollado durante la década de 1990, generando problemas en las condiciones de trabajo de los tercerizados, que comienzan con las diferencias salariales, la eliminación de los beneficios y lo que es peor, el incumplimiento de las obligaciones laborales. Estas situaciones, de trabajadores sin el derecho a la jubilación, seguro de desempleo y beneficios de la legislación de seguridad social, a menudo junto a personal estatutario establece distintos niveles de empleo precario, que nos permitiría hablar de un estado infractor que se exime de la responsabilidad de garantizar los derechos previstos por la ley para los trabajadores que prestan servicios públicos en diferentes esferas de gobierno (LEITE, 2011, p.122).

Além disso, a rede tem vivenciado a deteriorização das condições de trabalho. A mudança do Plano de Cargos e Carreira fez cair por terra uma série de conquistas da gestão

---

<sup>7</sup> <http://www.cnte.org.br/index.php/comunica%C3%A7%C3%A3o/cnte-informa/473-cnte-informa-636-05-de-outubro-de-2012/11001-professor-do-ensino-fundamental-no-brasil-e-um-dos-mais-mal-pagos-do-mundo>

anterior de garantir mais espaços de trabalho coletivo e de estudo dentro da escola. Os professores que têm essa jornada aumentada, agora têm que cumpri-la com aulas de reforço aos alunos.

**- Anos 2000: intensificação da precarização – tentativas de estruturação do trabalho**

Apesar desse quadro geral de precariedade, alguns movimentos têm sido realizados no sentido de transformar essas condições, parte deles expressos nas Diretrizes Nacionais para a Carreira (Resolução CNE/CEB nº 5, de 3 de agosto de 2010),

Lembremos que a Resolução do CNE não tem o caráter de lei, mas expressa uma perspectiva norteadora, cobrindo aspectos importantes para a constituição dos processos educacionais escolares, dos quais os profissionais do magistério são peças-chave. Assinalaremos alguns dos aspectos componentes da referida Resolução. No que se refere à remuneração, reafirma as disposições da lei do piso salarial dos docentes, enfatiza o reconhecimento da importância da carreira dos profissionais da educação e visa à equiparação salarial desse(a) profissional com outros com as mesmas exigências formativas iniciais: a preferência pela jornada integral de 40 horas semanais, com ampliação das horas a serem dedicadas às atividades de planejamento educacional e outras relacionadas ao ensino e à cultura; o incentivo à dedicação a uma única unidade escolar; a necessária participação de todos os profissionais da educação no projeto de trabalho da escola e sua avaliação; a intensificação dos apoios técnicos e financeiros para melhoria das condições de trabalho; a integração das redes de ensino quanto às políticas formativas, propondo maior integração entre as esferas de gestão em vários aspectos administrativos. Propõe, ainda, que se procure continuamente suprir as vacâncias com concursos públicos sucessivos e atendimento do piso salarial, conforme a lei, assegurando a revisão salarial anual e que se crie e mantenha comissão paritária de gestores, profissionais da educação e membros da comunidade escolar, a fim de analisar as condições de trabalho, visando ao bom desempenho profissional e à qualidade educacional. Sinaliza que devem constar regras claras para o cálculo dos proventos dos servidores quanto à sua aposentadoria no regime do serviço público. Estabelece a necessidade de promover-se, na rede escolar, adequada relação numérica professor(a)-estudante, em conformidade com as características dos educandos em cada nível da educação escolar, e de ter-se regras claras para a ocupação dos cargos, numa perspectiva democrática. Indica que se deve estabelecer, por meio das propostas curriculares e na composição dos cargos, quadro de lotação de pessoal com base no qual se preveja a realização de concursos de ingresso ou remoção. (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p.150, 151).

Podemos relacionar esse movimento com o novo momento político que o país está vivendo. “Los últimos años han sido testigos de un importante proceso de estructuración del mercado de trabajo en Brasil, que apunta a una dirección contraria a la precarización” (Leite, 2011, p. 123).

Segundo a autora, estudos indicam uma desaceleração do processo de precarização do trabalho no país. Há uma melhora em vários indicadores: redução de número de desempregados, aumento do emprego formal, diminuição dos contratos sem carteira de trabalho.

En este sentido, destaca la diferencia entre los indicadores del mercado laboral en los años 1990 y 2000, especialmente después de 2004. Mientras que en la década anterior hubo una desestructuración significativa del mercado de trabajo, con aumento del desempleo, caída de los salarios reales y aumento en la informalidad, los datos de los últimos años indican un proceso de estructuración del mercado de trabajo, con mejora de casi todos los indicadores, excepto el porcentaje de trabajadores subcontratados, que siguió aumentando (p.126).

No entanto, apesar dos números encorajadores, a tendência para a acentuação da precarização continua, conforme assinala Leite (2011) “este proceso convive con tendencias a la precarización que no dan señales de disminución” (p.116).

No caso do trabalho docente, apesar das Diretrizes Nacionais, e dos movimentos de implementação de seus pressupostos, a grande parte das escolas públicas tem uma realidade que se distancia em muito do que ali é proposto.

### ***Democratização do Ensino***

Uma mudança significativa vivida nesse período foi a consolidação do processo de democratização de ensino, iniciado anos atrás.

houve pela primeira vez na história do Brasil, uma combinação de crescimento econômico e de distribuição de rendas. As políticas governamentais, principalmente o aumento do salário mínimo e os programas sociais, tiraram da miséria milhões de brasileiros. Para muitos deles, a escola, que nunca fora nem uma perspectiva, passou a ser uma realidade. **A entrada nas escolas de milhões de novos alunos e a presença de milhares de novos professores passou a exigir mudanças de práticas nas escolas e constitui grande desafio para o trabalho dos professores** (FERREIRA, 2010, p.21).

Esse processo de democratização – iniciado nos anos 70, mas consolidado nas duas últimas décadas – provocou importantes mudanças do sistema público brasileiro. A democratização afetou a profissão docente em todos os níveis: formação inicial e continuada; organização e relações de trabalho; aumento da demanda por mais escolas e professores; feminização do magistério; novas demandas quanto aos modos de ensinar.

No entanto, como já analisado por alguns autores, esse processo de democratização não tem conseguido garantir a qualidade do ensino (Freitas, 2004; Catani, 2007). Há alunos passando

pela escola, apenas para constar no quadro das estatísticas da democratização, mas que continuam sem aprender. E, nesse processo de ampliação das vagas, a culpa pelo fracasso escolar recai sobre os professores, sobre a família principalmente por não acompanharem o aluno em seu desempenho escolar, e até sobre os próprios alunos.

Ao mesmo tempo em que se exige uma certa “qualidade” do ensino, um certo tipo de resultado do trabalho, mantêm-se as mesmas condições precárias da escola, o mesmo tempo escolar, fazendo com que a exclusão, dessa vez seja vivida por dentro da escola (Freitas, 2004).

### **2.1.2 Mudanças no sistema educacional e trabalho docente**

Na tentativa de dar conta dessa nova realidade, inúmeras reformas educacionais e projetos governamentais têm sido realizados. Novas propostas, leis e projetos perpassam todos os níveis: Escolas, Formação inicial e continuada, Secretarias Municipais, Estaduais.

Nos últimos anos, vê-se ainda uma intensificação dos recursos para a educação básica, na tentativa de atingir as metas educacionais. Há, em certos estados, como o de São Paulo, uma abundância de recursos advindos desses diversos projetos, e em alguns casos sobreposição de recursos para os mesmos fins, que geram conflitos e evidenciam movimentos de (des)responsabilização político-administrativa e desperdício (por exemplo, montagem de laboratórios de informática). (Smolka, 2012).

As políticas de avaliação nacionais têm se proposto a ‘regular’ a qualidade do ensino. Segundo GATTI, BARRETO e ANDRÉ (2011), os sistemas de avaliação em larga escala tem provocado alterações “[...] substantivas no manejo do currículo no âmbito nacional e nas políticas e nas práticas docentes”. Esse foco nos resultados, desempenhos, desconsidera o discurso pedagógico que “[...] focalizava a avaliação do ponto de vista dos processos de ensino-aprendizagem” (p.41).

A qualidade na educação ou uma determinada compreensão do que seja uma educação de qualidade é cada vez mais exigida, em várias instâncias da sociedade, e a pressão exercida pelos sistemas de avaliação acaba por afetar a autonomia do professor, na medida em que exige o cumprimento de metas específicas ao final de cada ano.

[...] Com metas pré-determinadas a atingir, a postura mais flexível e aberta em relação aos currículos começa a fechar-se e chega, em alguns casos, a fechar-se seriamente. O estabelecimento das metas de rendimento e o seu forte poder indutor têm desencadeado pressões de conselhos e secretarias estaduais e municipais de Educação para que o MEC estabeleça expectativas de aprendizagem em âmbito nacional, com o propósito de orientar mais diretamente o trabalho das redes de ensino e das escolas sobre o currículo. Tem sido significativa também a demanda de professores para terem mais clareza do que fazer para atingir as metas do Ideb. Os próprios anseios mais gerais da população em relação à melhoria da qualidade da educação têm-se expressado, entre outras vias, pelo projeto de lei que tramita no Congresso Nacional que propõe o estabelecimento de expectativas anuais de aprendizagem. Em decorrência disso é que surgiram mudanças importantes de postura em relação ao currículo e ao trabalho do(a) professor(a) e uma clara sinalização à tendência de vincular as práticas docentes a modelos muito mais detalhados e diretivos de currículo. (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p.41).

[...] em vários estados e municípios, as mudanças curriculares, sobretudo as recentes, vêm sendo implementadas segundo uma orientação acentuadamente diretiva. A tendência é detalhar muito o que, como e quando deve ser ensinado e como deve ser avaliado, restringindo a autonomia do(a) professor(a) no manejo dos conteúdos escolares (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p.44).

Além da sensação de incompetência produzida nesse contexto, ainda que se tente se adequar às metas exigidas, há uma outra fonte de sofrimento para o professor que é a perda da autonomia em relação ao seu trabalho. Estamos hoje voltando ao período que é apontado como tecnicista (Freitas, 2003), concebendo o professor como um ‘dador’ de aulas como expressado, por exemplo, nos materiais apostilados da rede estadual paulista, ou ainda nos cursos apostilados comprados por várias secretarias municipais de educação.

Estudo apresentado por Ferreira (2010) indica que dentre os aspectos ressaltados por professores que se diziam mais satisfeitos com seu trabalho encontrava-se justamente a autonomia no planejamento de suas ações.

De todos os professores que ouvimos, os que nos pareceram mais satisfeitos com seu trabalho foram aqueles que trabalhavam com alfabetização de adultos, fora do sistema regular de ensino, isto é no MOVA31 e no MST32. Apesar das inúmeras dificuldades materiais enfrentadas (falta de material didático, de instalações adequadas) estes professores realçavam vários aspectos positivos de seu trabalho: o interesse dos alunos, **a liberdade que tinham no desenvolvimento de suas atividades docentes, o apoio que recebiam para desenvolvê-las** e o reconhecimento de seus alunos. (p.25,26)

Quais as implicações dessas mudanças na prática, para alunos, professores, para as famílias, para a própria instituição de ensino? Como professores e alunos, e a escola, enquanto instituição, são afetados tanto pelos movimentos de expansão, migração, aumento da demanda,

quanto pelas (re)formulações das normas e das leis? Freitas (2004) indaga e analisa: “Não estariam todos na escola, como queríamos na década de 1980? Aumentar a cobertura é colocar a pobreza na escola. Os outros, mais ricos, já estão lá. (...)” (p.154).

### **2.1.3 Alguns efeitos dos processos de mudança**

É certo que não só a reestruturação produtiva, mas o novo contingente populacional que hoje frequenta as escolas públicas brasileiras, antes excluídos dela, trazem inúmeras questões para o trabalho docente, e questionam as formas escolares e as práticas docentes institucionalizadas ao longo da história desse trabalho.

As demandas das escolas públicas, sobretudo as situadas em regiões periféricas, ultrapassam em muito a atividade de ensinar conteúdos disciplinares. Há as demandas da vida fora da escola que são trazidas pelas crianças relacionadas ao contexto de pobreza, violência, etc. A escola acaba também sendo foco de políticas sociais, aumentando ainda mais a demanda de trabalho do professor.

Em um dia normal de trabalho a professora às vezes se vê às voltas com a aplicação de flúor nos dentes das crianças, realizando o registro da presença dos alunos nos formulários específicos do Programa Bolsa-Escola, encaminhando-os em fila para exames oftalmológicos, prestando orientações nutricionais, atendendo a convocatória para a vacinação (ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2009).

Essas outras questões, presentes durante o momento da aula interferem/ afetam seu objeto de trabalho, como por exemplo a construção de um raciocínio matemático. A professora tem que buscar estratégias para lidar com “eventos que se sobrepõem, concorrem com a atividade diretamente relacionada ao conteúdo que está sendo trabalhado” (ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2009).

Estudos vão apontar que esse contexto gera uma hipersolicitação ao professor, provocando efeitos em sua saúde física e mental. Segundo Leite e Souza (2007) dentre os problemas relacionados às condições de trabalho, que tendem a provocar efeitos na saúde do professor, encontram-se:

os baixos salários, as precárias condições de trabalho, especialmente no que se refere à temperatura, ruído e super lotação das salas, o cansaço físico pela longa jornada, a dupla jornada das professoras (doméstica e profissional), a falta de tempo para si, a angústia gerada pelas exigências sociais da atividade (Zacchi, 2004); a complexidade das tarefas

desenvolvidas e a falta de recursos materiais; os problemas sócio-familiares dos alunos; os ritmos de trabalho, a multiplicidade de tarefas diferenciadas e simultâneas, o uso elevado da voz, as posturas desconfortáveis, a pouca frequência de pausas, as cargas psíquicas acumuladas, a falta de valorização do trabalho realizado, o estado psicológico dos alunos, a burocratização e rotinização das atividades educativas, a prescrição do trabalho, as dificuldades nas relações com as famílias dos alunos (que tendem a encarar os profissionais como responsáveis pelo sucesso ou insucesso de seus filhos), a falta de diálogo com a administração; a violência na escola (brigas entre alunos, roubos, ameaças dos alunos, depredação do espaço), a necessidade de o professor fazer outras atividades como forma de aumentar a renda; o trajeto frequentemente longo entre casa e local de trabalho (Carneiro, 2001); o trabalho em mais de uma escola, a necessidade de realização de parte do trabalho no universo doméstico (preparação de aulas, correção de provas), a dificuldade de participação em cursos de aperfeiçoamento (Oliveira, 2001); a expansão dos contratos de trabalho para horistas e as políticas educacionais autoritárias (Pereira, 2000); a inserção do voluntariado e da participação comunitária na escola, (provocando descentralização das decisões e atribuindo à escola, ao professor e à comunidade a responsabilidade pela educação básica), a inadequação do espaço físico, expressa nas carteiras baixas e no reduzido tamanho das salas (Noronha, 2001) (...) (p.55)

Outras pesquisas ressaltam ainda, que dentre as fontes de sofrimento para os professores está a falta de interesse por parte dos alunos, especialmente os que estão no processo final de escolarização, que conduz o professor a buscar estratégias diversas para conseguir motivá-los. No entanto, essa busca muitas vezes é frustrada, e pode gerar desistência nesses esforços, buscando subterfúgios para se ‘ausentar’ da situação e sensação de culpa pelo fato de não conseguirem conduzir a aula como gostariam (Ferreira, 2010; Assunção e Oliveira, 2009).

Na maior parte dos casos, esses sofrimentos são vividos de maneira isolada. Os estudos também apontam para uma falta de apoio para a realização das atividades.

Mesmo confrontados com situações novas e para as quais não haviam sido capacitados, como a presença na sala de aula de alunos com necessidades especiais, com distúrbios de comportamento ou violentos, os professores se queixaram da falta de apoio das escolas (e do Sistema Escolar de um modo mais geral) que deixavam em suas mãos a decisão sobre o que e como fazer. Pior ainda: responsabilizava-os pelos fracassos de seus alunos (FERREIRA, 2010, p.27).

## **- Saúde**

Os registros de licença do trabalho por motivos de saúde são, na maior parte dos casos, por distúrbios mentais. Segundo Oliveira e Assunção (2009) não se pode estabelecer uma associação direta entre os problemas de saúde mental e o trabalho dos professores, contudo, considerando o processo de precarização e intensificação do trabalho, são importantes

indicadores para se pensar a questão. “O professor, extenuado no processo de intensificação do trabalho, teria a sua saúde fragilizada e estaria mais susceptível ao adoecimento”.

A intensificação do trabalho supõe fazer a mesma coisa mais rapidamente. Contudo, o processo de intensificação provoca a degradação do trabalho não só em termos de qualidade da atividade, mas também da qualidade do bem ou do serviço produzido. Confrontados com a falta de tempo, os trabalhadores limitam a atividade em suas dimensões centrais, que seriam manter o controle da turma e responder aos dispositivos regulatórios. Vale ressaltar que o sofrimento no trabalho, associado ao adoecimento em estudos específicos, está sempre ligado a um conflito entre a vontade de bem fazer o seu trabalho, de acordo com as novas regras implícitas da profissão, e a pressão que os leva a certas regras para aumentar a sua produtividade.

Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a profissão docente é considerada uma profissão de risco. Está entre as mais estressantes.

Como a grande maioria da categoria é do sexo feminino, devem ser ressaltados, em particular, os efeitos desse estresse na saúde das mulheres, como amenorréia, tensão pré-menstrual, cefaléia, melancolia climatérica, frigidez, anorexia, bulimia, neurose de ansiedade e psicose depressiva. Refere-se também à presença da síndrome de *burnout* entre os professores (LEITE e SOUZA, 2007, p.18).

Estado da arte coordenado por Leite e Souza (2007) apresenta uma análise das tendências nas pesquisas acadêmicas sobre a relação entre as condições de trabalho e a saúde dos professores no período entre 1998 e 2007. As autoras pontuam algumas das principais contribuições dos trabalhos, dentre as quais desatacamos:

- ... maior probabilidade dos professores que vêem o magistério como algo que se insere em seu projeto de vida de lidar com as adversidades;
- a maior incidência de sofrimento, estresse e *burnout* entre os professores com mais tempo de magistério ;
- a maior incidência de afastamento por doença entre os temporários...;
- a maior incidência de distúrbios psíquicos do que físicos; ...
- as novas exigências colocadas para o trabalho docente em função das mudanças que vêm ocorrendo na economia, na sociedade e no Estado;
- o fato de que muitas enfermidades profissionais geradas pelas condições de trabalho são mascaradas como doenças comuns, fazendo com que o ônus recaia sobre o próprios professores ; ...
- as evidências de que os professores do ensino básico estariam vivenciando um abandono da carreira seja pela demissão, seja pelo absentéismo e licenças, seja ainda pela despersonalização que caracteriza a síndrome de *burnout* (p.95-96).

Este estudo buscou verificar ainda os referenciais teóricos que embasavam as análises realizadas. As autoras afirmam que quase todos os trabalhos analisados fazem referência ao *mal-*

*estar docente*, conceito trabalhado por Esteve e Fracchia (1988) “discutindo como eles se manifestam em diferentes contextos do ensino básico – educação infantil, ensino fundamental e médio - seja em escolas públicas (municipais e estaduais), seja em escolas privadas” (p.54).

Outra referência, que aparece em todos os estudos é a análise dos componentes da síndrome de *burnout*: “Burnout é uma expressão que significa sofrer por exaustão física ou emocional causada por longa exposição à situação estressante. Entrar em burnout significa chegar ao limite da resistência física ou emocional”, seus componentes principais são “a exaustão emocional, a despersonalização e a redução da realização profissional” (p.87).

Leite e Sousa (2007) apontam o estudo de Codo e sua análise sobre a síndrome de burnout como uma importante referência para pensar a questão da saúde docente.

Nesse sentido, valeria ressaltar que o estudo de Codo (1999) assume importante papel na construção das análises científicas neste campo no Brasil. De fato, trilhando os caminhos abertos por **Dejours** e **Esteve**, tornou-se uma referência para os demais estudos no país... (Leite e Souza, 2007, p.41).

Essas considerações nos levam a pensar na elaboração de Clot sobre a relação saúde e atividade. O autor toma Canguilhem e Vigotski como referências 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 Lintim, 2008, p.102).

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).

A perda do sentimento de poder agir sobre o meio é sinônimo de ausência de saúde. Segundo Clot (2010b), nós não apenas vivemos em um contexto, mas buscamos criar um contexto 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 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 são no que poderíamos nos tornar. A origem do sofrimento está frequentemente nas atividades impedidas, que não cessam de agir na vida dos sujeitos.

Retomando a fórmula de Tosquelles, Clot (2010b) ressalta a necessidade de *Soigner le travail* – Cuidar do trabalho, para cuidar do ‘doente’. Traz aqui a dimensão do coletivo de trabalho. 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 à adoecer. É nesse sentido que se insere a metodologia em clínica da atividade, que visa restaurar a vida dos gêneros profissionais.

#### **- Abandono**

Estudos indicam um “fenômeno de abandono da carreira docente, seja pela demissão, seja pelo absenteísmo, licenças ou pela dimensão “despersonalização” da síndrome de *Burnout*” (Leite e Souza, 2007, p.92).

Lapo e Bueno (2003) realizaram uma pesquisa sobre o abandono da profissão docente, ou do magistério público, por parte de professores que trabalharam na rede estadual, em São Paulo no período de 1990 a 1995. Os dados obtidos revelaram um aumento de 300% nos pedidos de exoneração no magistério público, em São Paulo, com um crescimento médio anual de 43%. A capital foi a região que mais apresentou pedidos de exoneração, uma média anual de 88 pedidos por delegacia de ensino, e um total de 1.850 nos cinco anos que o estudo abrange. “O que representa quase o dobro da média das exonerações nas delegacias da região metropolitana de São Paulo (que inclui 38 municípios) e mais que o triplo da média dos pedidos que ocorreram nas delegacias do interior do estado”.

Este estudo que combinou pesquisa quantitativa (questionários) e entrevistas com alguns professores, resgatando suas histórias de vida, aponta algumas razões para o abandono do magistério:

- ausência/ enfraquecimento dos vínculos estabelecidos com o próprio trabalho –

“[...]o desfecho de um processo para o qual concorrem insatisfações, fadigas, descuidos e desprezos com o objeto abandonado; significa o cancelamento das obrigações assumidas com a instituição escolar, quando o professor pede exoneração do cargo ou, de maneira mais

abrangente, o cancelamento das obrigações profissionais, quando deixa de ser professor. Esse cancelamento, visto como a ruptura total dos vínculos necessários ao desempenho do trabalho, pode ser decorrente da ausência parcial e/ou do enfraquecimento anterior desses vínculos”.

- escolha da profissão –

“[...] nenhum dos docentes cujos percursos foram analisados queria realmente ser professor. Ser professor era a escolha possível no início da vida profissional. Tornar-se professor aparece, na maioria dos relatos, como a alternativa possível e exequível do sonhar-se médico(a), advogada(a), arquiteto(a), veterinário(a) etc.

- contexto social de trabalho –

“[...] primeiramente, por gerarem uma sobrecarga de trabalho; depois, a falta de apoio dos pais dos alunos, um sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizam, a concorrência com outros meios de transmissão de informação e cultura e, também, é claro, os baixos salários”

- condições de trabalho – “[...] a burocracia institucional e o controle do trabalho do professor, a escassez de recursos materiais, a falta de apoio técnico-pedagógico e a falta de incentivo ao aprimoramento profissional”

- relações interpessoais no ambiente de trabalho –

“[...]o trabalho docente se constitui em uma atividade centrada nas relações interpessoais e nas dinâmicas relacionais estabelecidas no ambiente escolar, que são determinantes do sucesso do ensino e da qualidade de vida do professor. Nesse sentido, pode-se dizer que o relacionamento com diretores, com os demais professores e com os alunos é um dos principais fatores de satisfação ou insatisfação no trabalho [...]”.

Muitas destas razões para o abandono do magistério relacionam-se com a atual conjuntura do mercado de trabalho flexibilizado, precarizado. A própria escolha de ser professor, como uma profissão possível, adiando outros sonhos e anseios, indica a imensa desigualdade social, que tende a definir, em muitos casos os destinos profissionais.

Lapo e Bueno ressaltam ainda que até que se chegue a decisão de abandonar efetivamente há um longo processo, que tem como um dos condicionantes a importância do salário para a pessoa.

Se o professor não consegue outra atividade rentável, que garanta a sua sobrevivência e a de sua família, ele dificilmente deixará definitivamente o trabalho, por mais insatisfeito que possa estar. A esse propósito, José Manuel Esteve (1992) afirma que "a atitude mais freqüente, dadas as atuais expectativas de emprego, é a de manter mais ou menos assumido o desejo de abandonar a profissão docente, porém, sem chegar a um abandono real, recorrendo então a diferentes mecanismos de evasão dos problemas cotidianos.

Aqui caberia a análise de Botalnski e Chiapello (1999), do regime salarial enquanto um recorte para a caracterização do capitalismo. Os autores afirmam que se o trabalhador é, teoricamente, livre para vender sua força de trabalho, assim como é livre o capitalismo em

proporcionar empregos, a relação é desigual na medida em que o trabalhador não pode sobreviver muito tempo sem trabalhar, ainda que aqui ocorra uma submissão ‘voluntária’ diferentemente do trabalho forçado ou escravo.

### **- Diminuição do ingresso**

Essa condição de precariedade tem afetado também a procura pelos cursos de formação de professores. Dados recentes indicam uma diminuição na procura pela carreira do magistério. O Jornal “Folha de São Paulo” ao analisar as inscrições para o vestibular da FUVEST no ano de 2008<sup>8</sup> mostrou que a procura por carreira que forma professor caiu em até 58%. “Em Pedagogia, a redução foi de 58,3% (1.930 inscritos a menos); em Letras, de 43,3% (3.393 a menos). Também ocorreu queda nos cursos que formam professores para disciplinas específicas, como Matemática e Física (50,4%); História (46,4%); e Química (43,9%)”.

O mesmo jornal mostra que “a redução nesses cursos na principal universidade do país ocorre justamente num período de déficit de professores no Brasil. Segundo o Ministério da Educação, faltam 246 mil docentes no sistema e 300 mil docentes não são formados na área de atuação (exemplo: hoje, cerca de 20 mil professores de Matemática são, na verdade, formados em Pedagogia)”.

A carreira docente tem exercido “baixa atratividade para os jovens”, especialmente em locais em que as oportunidades de trabalho são maiores,

O crescimento econômico avançando pelas diversas regiões do país criará nessas regiões novas oportunidades de trabalho concorrenciais à atividade docente, o que conduz à preocupação de que, mantidas as condições atuais da carreira e da remuneração dos docentes, ou pouco melhorando as mesmas, haja esvaziamento crescente na procura por essa carreira. Dados sobre a diminuição da procura pelas diversas licenciaturas nas universidades... parece sinalizar que essa preocupação corresponde a uma realidade que já mostra seus traços. (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p.147).

O Censo do Ensino Superior organizado pelo MEC, entre os anos de 2005 e 2009 mostra que “o número de formados em cursos preparatórios para a docência dos anos iniciais da Educação Básica caiu pela metade e foi dos 103 mil para 52 mil. O levantamento revelou, ainda,

---

<sup>8</sup> <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u466404.shtml>

que os graduandos em cursos de licenciaturas para atuação nos últimos anos de Educação Fundamental e Ensino Médio caiu dos 77 mil (em 2005), para 64 mil (em 2009)”<sup>9</sup>.

### **- Permanência**

Para além das novas demandas, regulação do trabalho, constante insatisfação com o trabalho realizado, perda de autonomia, desvalorização dos saberes, sensação de incompetência, de impotência face às enormes demandas, que acabam por gerar um quadro de doença no trabalho docente, revelado pelas licenças saúde e abandono da profissão, caberia indagar o que estas condições produzem naqueles sujeitos que continuam na escola...

Muitos dos professores mais experientes, que vivenciaram por dentro essas mudanças todas, têm uma postura de endurecimento e de descrenças em relação à ‘novas’ propostas. Já viram inúmeras delas serem apresentadas como a panaceia, a tábua de salvação, para depois serem abandonadas. Muitos desses professores tiveram seus saberes questionados, e foram acusados de serem os únicos culpados pelo fracasso escolar.

Com o tempo, vão se criando estratégias de economia de ação, de proteção, meios de tentar não se afetar tanto, para não sofrer – “é assim mesmo”, “as coisas não vão mudar”...

As conversas nas salas dos professores muitas vezes assustam estagiários e jovens professores – ‘não vai aprender nunca’, ‘nasceu pra ser bandido’, ‘não tem mais jeito’. Em lugar de criticar esse tipo de fala, caberia indagar sobre seus modos de produção. Como o meio social que é a escola vai afetando e constituindo um modo de ser professor, configurando modos de dizer, modos de fazer...

As jovens professoras muitas vezes saem de uma formação acadêmica que se faz bem distante da realidade das escolas públicas e com uma postura de crítica ao trabalho realizado, caracterizado como ‘tradicional’ e, portanto, “ultrapassado”. Nesse contexto, como se dá o ingresso dos novos professores? Como se integram e participam do gênero/ *habitus* em funcionamento?

Como veremos mais adiante, as quatro professoras que participaram desta pesquisa falam dos embates com as ‘outras’ professoras da escola. Parecem construir sua prática na oposição do que esses ‘outros’ fazem. Ouvimos frases como: “Não quero me tornar este tipo de professor”;

---

<sup>9</sup> <http://www.revistaoprofessor.com.br/wordpress/?p=600>

“no dia que eu virar isso, desisto de ser professora”. Esses comentários referem-se à práticas de professores que parecem ter desistido de lutar por uma educação de qualidade, e estão apenas, sobrevivendo no trabalho.

Como se dá a circulação das práticas pedagógicas, dos saberes, das soluções encontradas pelos professores? Nesse jogo de ‘não tem mais jeito’ ou ‘você é tradicional’, como dialogar sobre os modos de realizar o trabalho? Quando e como se fala do que se faz em sala de aula? Mas o que é que de fato se faz ou se deixa de fazer no enfrentamento da realidade concreta?

Quando a realidade concreta continua causando espanto, o que é possível produzir para além do abandono, da desistência, do adoecimento?

### **3. *Habitus*, Gênero de Discurso e Gênero Profissional – construtos para compreender o trabalho docente**

Os três conceitos que mobilizamos para a análise do trabalho docente - *habitus*, *gênero de discurso* e *gênero de atividade* - foram elaborados a partir de diferentes campos do conhecimento: sociologia, linguística e psicologia, respectivamente, por três pensadores e pesquisadores cujas ideias começaram a repercutir mais amplamente na segunda metade do século XX: Pierre Bourdieu (França, 1930-2002), sociólogo com uma vasta produção sobre diversos campos da ciências sociais. “Bourdieu fez avançar a sociologia ao se situar, como ele costumava dizer, no lugar geométrico entre Marx, Durkheim e Weber” (Pereira, 2007, p.7); Michail Bakhtin (Rússia, 1895-1975), filósofo da linguagem, estudioso de literatura, inspirador de importantes estudos linguísticos e Yves Clot (França, 1952-), psicólogo, responsável pela Equipe de Clínica da Atividade no *Conservatoire National des Arts et Métiers* (CNAM), em Paris, onde desenvolve pesquisas e análises sobre a atividade de trabalho. Vigoski, Bakhtin, Canguilhem, Tosquelles, são algumas das importantes referências na construção de seu pensamento e nos modos de atuação junto aos profissionais nos meios de trabalho.

Os três autores estão preocupados com os pressupostos da ação e/ou dizer individual, e em como estes se relacionam com o contexto social. Criticam o objetivismo e o subjetivismo. Recusam a ideia da ação individual como sendo determinada diretamente pela estrutura social bem como que ela seja completamente independente dela.

Sabemos que a proposta de compreensão e diálogo entre esses conceitos coloca em cena muitos debates em torno de cada um dos conceitos e autores, no interior dos campos de conhecimento aos quais eles estão ligados, bem como na intersecção entre os campos. Não se trata aqui de esgotar o debate, mas de contribuir para a problematização dos conceitos, buscando explorar analiticamente a fecundidade e os alcances dos mesmos.

### 3.1 *Habitus*

Ao falar sobre a origem do conceito de *habitus* Bourdieu (2010a) afirma que sua elaboração permite “romper com o paradigma estruturalista sem cair na velha filosofia do sujeito ou da consciência”.

Retomando a velha noção aristotélica de *hexis*, convertida pela escolástica em *habitus*, eu desejava reagir contra o estruturalismo e a sua estranha filosofia da ação que, implícita na noção Levi-straussiana de inconsciente, se exprimia com toda a clareza entre os althusserianos, com o seu agente reduzido ao papel de suporte (...). Sendo as minhas posições próximas das de Chomsky que elaborava, por então, e quase contra os mesmos adversários, a noção de generative grammar, eu desejava por em evidência as capacidades criadoras, ativas, inventivas, do *habitus* e do agente..., embora chamando a atenção para a idéia de que este poder gerador não é o de um espírito universal, de uma natureza ou de uma razão humana, como em Chomsky – o *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a *disposição incorporada, quase postural* -, mas sim o de um agente em ação: tratava-se de chamar a atenção para o “primado da razão prática” de que falava Fichte, retomando ao idealismo, como Marx sugeria nas Teses de Feuerbach, o ‘lado ativo’ do conhecimento prático que a tradição materialista, sobretudo com a teoria do ‘reflexo’, tinha abandonado (p.61).

O conceito de *habitus* perpassa toda a obra de Bourdieu. Em 'Esboço para uma teoria da prática', Bourdieu (1983) defende um modo de conhecimento praxeológico em oposição à perspectiva fenomenológica e a objetivista. Segundo ele, o conhecimento praxeológico tem por objeto não só o sistema de relações objetivas, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a se reproduzir. Propunha uma pesquisa do *modus operandi*, a construção de uma teoria da prática, ou ainda, uma teoria dos modos de produção das práticas.

As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente "reguladas" e "regulares" sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (p.60-61).

O *habitus* é o que 'explica' que o sujeito aja de uma dada maneira e não de outra. Define coisas a fazer ou não a fazer, dizer ou não dizer, “modos adequados de agir... socialmente aceitos,

que fazem sentido para o indivíduo e para o seu grupo de uma forma tal que são percebidos como naturais, inquestionáveis”. Aquilo que se faz sem se “calcular de um modo completamente consciente, sem avaliar as consequências imediatas, basicamente porque consideramos que é o ‘certo’ (LUGLI, 2007, p.28). “O *habitus* é a mediação universalizante que faz com que as praticas sem razão explícita e sem intenção significativa de um agente singular sejam, no entanto, "sensatas", "razoáveis" e objetivamente orquestradas. (...)” (BOURDIEU, 1983, p.73).

Impulsos para realizar atividades de um modo determinado, para conceber comportamentos como aceitáveis ou não, para conduzir a vida de um determinado modo. “São disposições, porque se referem a um nível pré-consciente, por assim dizer; e são incorporadas porque nos estruturam socialmente como pessoas. (...)” (LUGLI, 2007, p.28).

História incorporada, que se inscreve na mente, no corpo, nos gestos. Para o autor, a história existe em seu “estado objetivado, quer dizer, a história que se acumulou ao longo tempo nas coisas, máquinas, edifícios, monumentos, livros, teorias, costumes, direito, etc., e a história em seu estado incorporado, que se tornou *habitus*” (BOURDIEU, 2010, p.82).

Nesta perspectiva, o corpo, o modo de andar, de se vestir, os costumes, os gestos, o modo de falar são fruto do *habitus*.

(...) Um sinal de aprovação aqui, um franzir de sobrancelhas ante a uma gargalhada rude ali são pequenos sinais cotidianos que corrigem o comportamento na maior parte da infância e adolescência, e que passam despercebidos para aqueles que participam do processo, assim como a maior parte dos processos de socialização. (...) (LUGLI, 2007, p.31).

Para Bourdieu, mesmo as aspirações, as escolhas profissionais, são afetadas pelo *habitus* do contexto social no qual indivíduo participa.

Pelo fato de que as disposições duravelmente inculcadas pelas condições objetivas (que a ciência apreende através das regularidades estatísticas como probabilidades objetivamente ligadas a um grupo ou a uma classe) engendram aspirações e práticas objetivamente compatíveis com as condições objetivas e, de uma certa maneira, pré-adaptadas às suas exigências objetivas, os acontecimentos mais improváveis se encontram excluídos, antes de qualquer exame, a título do impensável, ou pelo preço de uma dupla negação que leva a fazer da necessidade virtude, isto é, a recusar o recusado e a amar o inevitável (1983, p.63 ).

Caberia indagar aqui de que modo essas escolhas que seriam mais uma adequação ao inevitável são vivenciadas pelos sujeitos. Ao assumir com Vygotsky (2001) que o comportamento que se realiza é uma dentre muitas outras possibilidades, ainda que o sujeito se ‘adeque’ ao que é

esperado dele, isso pode ser vivenciado como um *drama*, na medida em que os outros possíveis, não realizados continuam habitando a vida psíquica do sujeito (Clot, 2003).

O conceito de drama nos leva a pensar na não-coincidência do sujeito consigo mesmo e na dinâmica da personalidade. “Essa (não)coincidência do sujeito consigo mesmo nos mostra como a dinâmica da personalidade é *drama*; vivido e experienciado pelo sujeito se entretetece e se constitui na trama de relações e das experiências histórica e culturalmente partilhadas” (Smolka, 2010, p.127).

Bourdieu (2010a) fala da identificação de papéis, da manutenção de posições, e da participação dos sujeitos na construção do *habitus*, que acabam por contribuir para a manutenção de uma ordem social dada, ainda que sem querer ou saber.

A subordinação do conjunto das práticas a uma mesma intenção objectiva, espécie de orquestração sem maestro, só se realiza mediante a concordância que se instaura, como por fora e para além dos agentes, entre o que estes são e o que fazem, entre a sua ‘vocação’ subjectiva (aquilo para que se sentem ‘feitos’) e a sua ‘missão’ objectiva (aquilo que deles se espera), entre o que a história fez deles e o que ela lhes pede para fazer, concordância essa que pode exprimir-se no sentimento de estar bem ‘no seu lugar’, de fazer o que se tem que fazer, e de o fazer com gosto – no sentido objectivo e subjectivo – ou na convicção resignada de não poder fazer outra coisa, o que também é uma maneira, menos feliz certamente, de se sentir destinado para o que se faz (p.86-87).

Mesmo as condições de trabalho mais alienantes e repugnantes podem ser “assumidas e suportadas por um trabalhador que as percebe, as aprecia, as ordena, as acomoda e se lhes acomoda em função de toda a sua história própria e até mesmo da sua descendência”. Bourdieu fala ainda de um acordo “tácito estabelecido entre as condições de trabalho mais desumanas e os homens que estão preparados para as aceitar por terem condições de existência desumanas” em função de um processo de “inculcamento do mundo social que pode predispor a aceitação de tais condições” (p.96-97).

existe um investimento no próprio trabalho que faz com que o trabalho proporcione um ganho específico, irredutível ao lucro monetário: esse ‘ganho’ do trabalho, que constitui em parte o ‘interesse’ pelo facto de trabalhar e que é, por outra parte, efeito da ilusão constitutiva da participação num campo, contribui para tornar o trabalho aceitável para o trabalhador, apesar da exploração; ele contribui até em certos casos, para uma forma de auto-exploração. (...) (p. 97-98).

Ao mesmo tempo em que Bourdieu coloca tamanha força nas condições de existência, na determinação dos destinos sociais dos sujeitos, que acabam por contribuir para a lógica social vigente, afirma ser necessário abandonar todas as teorias que defendem que a prática seja uma reação mecânica, determinada pelas condições antecedentes. Mais de uma vez ele ressalta o aspecto dialético do conceito de *habitus*, a partir do qual defende que a ação não é mero produto das relações sociais, assim como não é fruto apenas das intenções individuais do sujeito.

Segundo Wacquant (2009) uma das incompreensões do conceito de *habitus* reside no fato de ser visto como um “mecanismo auto-suficiente para a geração da ação”. Segundo o autor, o *habitus* “opera como uma mola que necessita de um gatilho externo e não pode portanto ser considerado isoladamente dos mundos sociais particulares, ou “campos”, no interior dos quais evolui”.

O *habitus* teria também um caráter de individuação “porque cada pessoa, ao ter uma trajetória e uma localização únicas no mundo, internaliza uma combinação incomparável de esquemas”. Aí residiria um caráter que poderíamos chamar de criativo, dos pontos de vista do sujeito em relação ao que se espera dele. A ação seria “uma espécie de luta entre a história objetivada e a história incorporada” (Wacquant, 2009).

As mudanças de geração, as novas condições de existências produzem novos *habitus*, novas definições do que é possível/ impossível, impensável/ provável, razoável/ escandaloso.

Bourdieu (1983) fala ainda da existência de um estilo pessoal, que seria uma marca particular daqueles que participam de um mesmo *habitus*. Mas considera que esta não passa de “um *desvio*, ele próprio regulado e as vezes mesmo codificado, em relação ao *estilo* próprio a uma época ou a uma classe, se bem que ele remete ao estilo comum não somente pela conformidade... mas também pela diferença que constitui todo "modo" (p.81).

Concebe o social como sendo “aquilo que foi; mas também aquilo que uma vez foi ficou e para sempre inscrito não só na história... mas também no ser social, nas coisas e nos corpos” (p.100).

(...) O processo de instituição, de estabelecimento, quer dizer, **a objectivação e a incorporação como acumulação nas coisas e nos corpos de um conjunto de conquistas históricas, que trazem a marca das suas condições de produção e que tendem a gerar as condições da sua própria reprodução... aniquila continuamente possíveis laterais. À medida que a história avança, estes possíveis tornam-se cada vez mais improváveis, mais difíceis de realizar, porque a sua passagem à existência suporia a destruição, a**

**neutralização ou a reconversão de uma parte maior ou menor da herança histórica – que é também um capital. E mesmo mais difíceis de pensar,** porque os esquemas de pensamento e de percepção são, em cada momento, produto das opções anteriores transformadas em coisas. Qualquer acção que tenha em vista opor o possível ao provável, isto é, ao porvir objectivamente inscrito na ordem estabelecida, tem de contar com o peso da história reificada e incorporada que, como num processo de envelhecimento, tende a reduzir o possível ao provável (p.100-101, grifos nossos).

Esse modo de conceber os possíveis nos leva a pensar na tensão dialética e indagar sobre o papel dos sujeitos na criação/ transformação das condições objetivas de existência.

Dentre os temas de estudo privilegiados por Bourdieu, encontra-se a Educação. Seus estudos tiveram grande impacto. Segundo Nogueira e Nogueira (2002) ele “teve o mérito de formular... uma resposta original, abrangente e bem fundamentada, teórica e empiricamente, para o problema das desigualdades escolares. Essa resposta tornou-se um marco na história... do pensamento e da prática educacional...” (p.16).

Uma das obras de grande repercussão no Brasil foi *A Reprodução. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino* de 1970<sup>10</sup>.

Na obra, analisa-se a ação pedagógica como ação de violência simbólica, isto é, de inculcação de significações e de legitimação dessas mesmas distinções. Elas desentranham das situações de ensino as formas pelas quais tal violência é exercida pelos agentes pedagógicos devidamente autorizados na instituição. Assim é que, para dar conta das especificidades do sistema educacional, são examinadas as diversas relações que se concretizam na instituição escolar entre o capital cultural dos indivíduos e os modos de viver a comunicação pedagógica, os discursos dos professores e as formas de compreensão dos alunos, o papel dos exames e os modos de selecionar os que podem ascender socialmente pela educação (CATANI, 2007, p.18).

Catani (2007) aponta que a interpretação dessa obra no Brasil centrou-se na dicotomia “reprodução versus transformação” deixando-se de lado as análises de Bourdieu que visavam explicitar os modos de funcionamento da escola e sua lógica de reprodução, para que então se pudesse intervir nela.

Ao gerar cuidadosa análise das formas pelas quais a escola concretiza, no cotidiano, sua função reprodutora das relações de dominação vigentes na sociedade, Bourdieu não pretendia decretar a impossibilidade das transformações. Ele sustentou, em inúmeras oportunidades, que muitas das críticas que lhe foram feitas por causa de interpretações como essa deixaram de levar em conta a aposta feita por ele na possibilidade de se intervir a partir do conhecimento das leis próprias da lógica da reprodução. (...) (p.18).

---

<sup>10</sup> Bourdieu (2010b)

Dentre os elementos que contribuiriam para a reprodução estaria a ação docente, que sendo um *habitus* em exercício acabaria por contribuir para reproduzir as relações sociais. Em estudo sobre o Juízo Professoral no qual Bourdieu analisou as avaliações emitidas por professores, na década de 60, ele encontra que as notas e os comentários avaliativos se relacionavam diretamente à posição social dos alunos. Os professores acabavam por reforçar as diferenças sociais, valorizando qualidades/ características que estavam fora do sistema escolar tais como postura, entonação, aparência. No entanto, os professores realizavam estas ações sem terem a consciência do que estavam fazendo.

... Eles só fazem bem o que o que tem a fazer (objetivamente) por que acreditam fazer uma coisa diferente do que fazem; porque fazem uma coisa diferente do que acreditam fazer; porque eles acreditam no que eles acreditam fazer. Mistificadores mistificados, eles são as primeiras vítimas das operações que efetuam. É porque acreditam operar uma classificação propriamente escolar... que o sistema pode operar uma verdadeira reviravolta do sentido de suas práticas, conseguindo que eles façam aquilo que nem ‘por todo dinheiro do mundo’ fariam (Bourdieu, San Martain, 2007, p.198-199).

Autores afirmam que o *habitus* professoral se manifesta nos momentos em que surgem situações imprevistas, nas quais é necessário agir rapidamente (LUGLI, 2007, SILVA, 2005). Nesses momentos, o que daria o suporte para a ação seria o *habitus*, que se relaciona com a história de vida daquele sujeito. Lugli (2007) considera que “as raízes dessas ações, que parecem instintivas, podem ser localizadas no repertório de práticas que todo docente acumula desde suas vivências como aluno”.

É a partir dessa consideração que alguns autores (SOUSA et al., 1996) propõem que na formação inicial sejam trabalhadas as histórias de escolarização dos alunos, visando a desnaturalização de algumas práticas incorporadas, que muitas vezes, na ausência de outros recursos, outras fontes de ação, acabam sendo reproduzidas pelos professores.

O ingresso na profissão implicaria na aprendizagem do *habitus* professoral. Incorporação de normas, modos de fazer, conhecimentos, valores, “que, ao integrarem-se na sua personalidade, fazem com que o indivíduo tenha um sentimento de *pertença* a um grupo”. É necessária uma inserção do professor ao meio profissional, compreendendo suas demandas, esperados para que possa “responder às solicitações da maneira esperada”, podendo assim ser “visto como um bom profissional”. No entanto, segundo Ferreirinho (2005) não se trataria apenas de uma “adaptação do professor à escola, mas também da escola ao professor, numa dinâmica contínua de

acomodação e enfrentamento de ambas as partes (p.15-16).

Este conceito nos leva a pensar nos modos pelos quais as condições objetivas de existência afetam/ circunscrevem e por vezes limitam a ação dos indivíduos. Levanta questões sobre o papel dos sujeitos na produção/transformação dessas condições de existência.

### **3.2 Gênero de Discurso**

De acordo com Bakhtin (2003) “o dizer” se realiza no gênero de discurso, a partir de formas típicas de enunciados produzidos na história humana, em diferentes domínios de atividade “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (p.268).

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003, p.261-262).

Há uma riqueza e diversidade de gêneros porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis. Os gêneros correspondem às condições específicas de um dado campo de atividade.

Várias vezes, no texto *Os Gêneros do Discurso* de Bakhtin encontramos a fórmula: o enunciado é um elo na corrente de outros enunciados. Para ele, o dizer não é um ato isolado da atividade individual, mas se inscreve na história humana. A possibilidade de falar, de escolher as

palavras, se dá a partir de coisas já enunciadas, antes, pelo sujeito, pelos outros, “todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo” (p.272).

A vontade discursiva do falante se realiza pela escolha de um gênero de discurso. Escolha que é “determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. (...)” (p.282).

Esta questão da escolha de um gênero levanta indagações: como podemos conceber e significar essa escolha? Todos podemos lembrar de situações em que somos ‘traídos’ pela linguagem, e nos surpreendemos dizendo coisas que não queríamos ter dito. Aqui somos levados a pensar nas elaborações de Freud (1901) sobre o ato falho, que segundo o autor, daria indícios sobre o que é inconsciente no sujeito.

Poderíamos ainda estabelecer uma relação com a noção de *habitus* em Bourdieu, como trabalhada, por exemplo, no texto sobre as categorias do juízo professoral. Segundo a análise do autor, os julgamentos emitidos pelos professores em questão não se tratariam propriamente de uma escolha, mas de uma expressão de algo incorporado, que escapa ao controle do sujeito.

Bakhtin vai dizer que os gêneros são empregados “de forma segura e habilidosa” mesmo que não se conheça sua existência. Outra ideia que nos remete ao funcionamento do *habitus*.

Esses gêneros de discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna... não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. (...) Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). (...) Nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos seu gênero pelas primeiras palavras... uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria impossível (p.282-283).

Portanto, os gêneros permitem que a comunicação discursiva se realize. Eles dão sentido aos enunciados individuais. Sentidos que podem variar em acordo com o contexto onde o enunciado é produzido. Para conseguir utiliza-los livremente, é necessário dominá-los.

Quanto mais dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (p.285).

Bakhtin critica a fórmula de Saussure que contrapõe o “enunciado (la parole) como ato puramente individual ao sistema da língua como fenômeno puramente social e obrigatório para o indivíduo”, vendo no enunciado apenas uma combinação individual de “formas puramente da língua (léxicas e gramaticais)”. Para Bakhtin “um enunciado singular, a despeito de toda a sua individualidade e do caráter criativo, de forma alguma pode ser considerado uma combinação absolutamente livre de formas da língua”, portanto, tem um 'significado normativo para os sujeitos' (p.285-286).

Na história humana, em diferentes épocas há a produção de enunciados tipos, com os quais o enunciado individual dialoga. “A experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros”. Trata-se de um processo de apropriação das palavras alheias.

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados... é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos (p.294-295).

Bakhtin critica a linguística dominante, que separa o “falante com sua visão de mundo, os seus juízos e valor e emoções por um lado, e o objeto do seu discurso e o sistema da língua por outro”. De acordo com ele, a questão é muito mais complexa,

Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. (...) Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a ‘resposta’ no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecimentos, de certo modo os leva em conta. (...) Por mais monológico que seja o enunciado (por exemplo, uma obra científica ou filosófica), por mais concentrado que esteja no seu objeto, não pode deixar de ser em certa medida também uma resposta àquilo que já foi dito sobre dado objeto, sobre dada questão (...). a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento (p.297-298).

O próprio objeto de discurso de um enunciado de um dado falante é permeado pelos discursos dos outros sobre ele, sobre o que já foi dito sobre ele. “O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos... ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (...)” (p. 300). No entanto, o enunciado relaciona-se também aos elos subsequentes da comunicação. “Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta” (p.301).

A composição e o estilo do enunciado dependem de seu destinatário. “Cada gênero do discurso em cada campo de comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero” (p.301).

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado... (p.302).

É necessário levar em conta ainda as relações entre o sujeito e o destinatário, a posição social, as imagens. Faita (2005, p.165), retomando a proposição de F. François diz que “as estruturas e combinações de palavras, não são... o ponto de chegada da atividade de linguagem, mas pelo contrário, são a retomada do processo em que se entrelaçam certamente as vozes, mas também, e sobretudo, os papéis. (...)”.

Para Bakhtin o estilo tem uma dimensão individual e coletiva, “tanto os estilos individuais como os da língua satisfazem aos gêneros do discurso”. Coletiva, pois nossa fala se realiza por meio de gêneros do discurso típicos, relativamente estabilizados.

em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específica de cada campo, geram determinados gêneros (p.266).

Estes gêneros se concretizam por meio de enunciados concretos, proferidos pelos indivíduos singulares, possibilitando a estilização individual.

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular... Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.) (p.326).

É na dinâmica entre gêneros e estilos, no curso da história de utilização da língua através dos enunciados concretos proferidos pelos sujeitos falantes, que ocorre a possibilidade de variação linguística.

Essas elaborações de Bakhtin nos levam a pensar na configuração de um gênero de discurso docente em pelo menos duas direções: o discurso no trabalho, na situação de aula, e o discurso sobre o trabalho.

Ao analisar a atividade realizada em sala de aula podemos perceber alguns enunciados tipos: no modo de se referir aos alunos, de instruir, explicar conteúdos, chamar atenção.

Outra questão são os enunciados sobre o trabalho, dirigidos aos colegas de profissão, aos pais, ou numa situação de análise da atividade. Nesses casos, também podemos encontrar formas típicas, que variam em acordo com o destinatário – não se fala sobre o trabalho pedagógico com os pais do mesmo modo que se fala com os colegas.

a escola é um lugar em que atuamos em diferentes esferas de atividades. Cada esfera de atividade nos exige uma forma específica de atuar com a linguagem. Dessa forma, temos uma esfera de atividade que é a aula, outra que é a reunião de pais e mestres, a reunião dos professores, o encontro dos alunos no recreio etc., cada uma dessas esferas exigindo uma forma específica de uso da linguagem (Brandão, 2004. p.99).

Em ambos os casos – a linguagem no trabalho e a linguagem sobre o trabalho – há um encadeamento do que é dito no curso de uma história que ultrapassa o sujeito falante.

Segundo Faina (2004), os gêneros de discurso podem ser considerados como instrumento de ação. Podem ser apropriados pelos interlocutores a serviço da ação no contexto da troca verbal.

Eles não podem ser separados da ação: são as suas ferramentas e reproduzem-na. Ferramentas porque os locutores, de modo desigual, escolhem os meios mais adequados aos seus desígnios em função do que entendem comunicar; produzidos, pois, ao se apropriarem dessas ferramentas, no mesmo movimento, [os locutores] participam da sua transformação e da gênese de novos artefatos dos quais outros, por sua vez, poderão se apossar. (p. 64)

### **3.3 Gênero de Atividade**

O conceito de gênero de atividade é elaborado a partir do conceito de gêneros de discurso de Bakhtin. Além de modos de dizer que se estabilizam nos diferentes campos da atividade humana, haveria também modos de fazer relativamente estabilizados (CLOT, 2006, CLOT, 2010<sup>11</sup>).

Clot (2006) concebe o regime de utilização de técnicas em um meio profissional como um gênero de técnicas, que faz a ligação entre a tarefa prescrita e os subentendidos de um meio. Haveria então, não só um gênero de discurso em funcionamento, que define enunciados aceitáveis ou deslocados, mas também gestos, maneiras de fazer aceitáveis ou não. “Seria possível dizer que os gêneros de discurso e os gêneros de técnicas formam, conjuntamente, o que se pode designar por *gêneros de atividades*” (CLOT, 2010, p.123).

De acordo com Clot a mesma crítica feita por Bakhtin à dicotomia língua prescrita/ fala real no campo da linguística pode ser aplicada às ciências do trabalho, com a dicotomia trabalho prescrito, trabalho real. O autor propõe uma renovação na tradição francófona em análise do trabalho.

Em nosso entender, não existe, de um lado... a organização do trabalho e, do outro, a atividade do sujeito. Existe entre a organização do trabalho e o próprio sujeito, um trabalho de reorganização da tarefa pelos coletivos profissionais... Entre o prescrito e o real, há um terceiro termo decisivo que designamos como gênero profissional (2010, p.119).

Para agir, os trabalhadores se impõem formas prescritas que são recursos para a ação. Retomando a fórmula de Bakhtin sobre a linguagem, Clot afirma que “se fosse necessário criar, a cada vez na ação, cada uma de nossas atividades, o trabalho seria impossível. O gênero assenta, portanto, em um princípio de economia de ação” (2010, p.121).

O gênero é, de algum modo, a parte subentendida da atividade, o que os trabalhadores de dado meio conhecem e observam, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum, reunindo-os sob condições reais de vida; o que sabem que devem fazer, graças à uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. É como uma ‘senha’ conhecida somente por aqueles que pertencem a um mesmo horizonte social e profissional” (p.121-122).

---

<sup>11</sup> Este artigo foi originariamente publicado na revista *Travailler*, n. 4, por Clot e Faita (2000).

Preocupações e soluções partilhadas para enfrentar os dilemas do real da atividade. Uma maneira coletiva de digerir a prescrição oficial, de revitalizá-la. História e memória profissional, produzida por aqueles que estão hoje no *métier*, mas também por aqueles que já fizeram parte dele em algum momento. Maneiras de se comportar, de dirigir a palavra, de realizar uma atividade. O repertório dos atos aceitáveis ou deslocados. Um estoque de práticas, que pode servir de recurso para a ação (CLOT, 2006).

Na maior parte dos casos se trata de regras não escritas, sequer enunciadas, mas que são conhecidas por aqueles que fazem parte do mesmo horizonte profissional. Une aqueles que participam de uma mesma situação como co-autores que conhecem, compreendem e avaliam uma situação de uma mesma maneira.

Na arquitetura conceitual proposta por Clot para análise do *métier*, o gênero seria a dimensão transpessoal. Além dela há a dimensão impessoal, que se refere às tarefas prescritas, e as dimensões interpessoal e pessoal, através das quais o *métier* se realiza.

O *métier* no sentido que compreendemos é ao mesmo tempo pessoal, interpessoal, transpessoal e impessoal. Pessoal e interpessoal em cada situação singular, primeiro como atividade real sempre exposta ao inesperado. Sem destinatário, a atividade perde seu sentido... Ele é em seguida transpessoal pois atravessado por uma história coletiva que ultrapassou diversas situações e dispôs sujeitos de gerações diferentes à responderem à ela. São os esperados genéricos da atividade... O trabalho coletivo de reorganização da tarefa assegura ou não sua ‘manutenção’... Enfim, o *métier* é impessoal, desta vez sob o ângulo da tarefa ou da função definida. Esta última é, na arquitetura da atividade de um trabalhador, o que é necessariamente mais descontextualizado. Mas, ela é justamente o que sustenta o *métier* para além de cada situação particular, cristalizada na organização ou instituição... O *métier* passa também pela tarefa prescrita. É ela que o retém o codificando, longe de atividade efetiva, como um modelo esfriado à descongelar por cada um e por todos, face o real, com a ajuda dos esperados da história comum. (CLOT, 2007, p.86).

Fazendo uso destes pressupostos para analisar a atividade docente, Saujat (2004) defende a existência de um gênero de atividade docente.

Sustentaremos, de fato, que o ofício docente, assim como a palavra-enunciado em Bakhtin, tem três aspetos simultâneos. O ofício neutro da prescrição, o ofício de outrem, e o ofício de si mesmo, ao mesmo tempo. Entre o docente e a sua tarefa interpõem-se intercalares sociais (*intercalaires sociaux*)... que chamaremos de “gêneros de atividades professorais”. Assim como os “gêneros de discurso” de Bakhtin, esses gêneros, através dos quais o trabalho docente se realiza, constituem menos normas profissionais acabadas do que sistemas abertos de modos de fazer e pensar compartilhados que se apresentam ao professor como “recursos que lhe evitam vaguear sozinho [...] diante da extensão infinita das besteiras possíveis.” (SAUJAT, 2004, p. 68).

Quando um noviço entra em um meio profissional, ele se vê diante de vários subentendidos, de regras implícitas que podem definir suas ações como deslocadas. Segundo Saujat (2004), a análise da atividade de professores iniciantes revela a existência dessas formas estáveis, maneiras de agir reconhecidas e validadas pelo meio profissional.

Os gêneros, relativamente estabilizados são uma maneira de saber se comportar no mundo, de saber como agir. É o interior da atividade, sua coluna vertebral, o que sustenta, o que liga os órgãos entre si.

No entanto, os gêneros são sempre inacabados. Sua vitalidade depende das variações estilísticas.

O estilo individual é, antes de mais nada, a transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir em função das circunstâncias... Mas inversamente, o não domínio do gênero e de suas variantes impede a elaboração do estilo. Servir-se com certa liberdade dos gêneros implica sua refinada apropriação (CLOT, 2010, p.126).

A estilização é o desenvolvimento da tradição, da história coletiva. Não inventamos as coisas fora do gênero, fora da história. A estilização é fazer de outro modo, o que foi feito até o momento presente. Mas, ela só é possível se o gênero não se encontra necrosado, fechado à novas estilizações. Um gênero necrosado não permite uma apropriação pessoal.

Quando alguém chega em um novo meio de trabalho, há um processo de apropriação do gênero profissional que acontece nas relações com a tarefa prescrita, os subentendidos do coletivo de trabalho (o gênero) e os inesperados do real. De acordo com Clot e Roger (2005), a estilização começa a partir do momento que o sujeito domina o gênero em funcionamento, tornando-o próprio. Trata-se do processo de migração funcional, que segundo os autores está no centro da obra de Vigotski.

o social não é exterior ao sujeito, ele não é também simplesmente interior, ele é o movimento pelo qual o sujeito torna-se ele mesmo se liberando do social no qual ele está imerso, contrariamente à perspectiva piagetiana. É necessário conseguir se desfazer da atividade do outro para desenvolver sua atividade própria. Mas, paradoxalmente, isso não se faz negando o social, isso se faz por meio do desenvolvimento do social. Isto é, penso eu, o centro da tese vigotskiana (CLOT, ROGER, 2005, p.5).

Portanto, a apropriação do gênero não significa fixar um certo encadeamento de ações obrigatórias, mas é se beneficiar de um conteúdo que permite a cada um 'fazer uso' dos esquemas operatórios e simbólicos já construídos, para constituir outros (CLOT, ROGER, 2005). Trata-se

de uma repetição sem repetição. Não somente uma adesão às práticas estocadas, mas um diálogo com elas.

O estilo é também a distância que um profissional interpõe entre sua ação e sua própria história. No contato com o real, a experiência individual do sujeito tem um papel importante. Seus esquemas operatórios, perceptivos, corporais, emocionais ou ainda relacionais e subjetivos compõem uma espécie de gênero interior que dialoga com a dimensão impessoal (prescrição) e a dimensão transpessoal da atividade (o gênero profissional). É na intersecção dessas três dimensões que a estilização pode se realizar. “O estilo é essa liberação dos pressupostos genéricos da ação pela qual se realiza um duplo enriquecimento desses mesmos pressupostos: o enriquecimento dos contatos sociais consigo mesmo e o das relações pessoas estabelecidas com os outros” (CLOT, 2010a, p.130).

Poderíamos nos perguntar como essa liberação pode se produzir, tendo em conta os contextos de vida e trabalho dos sujeitos. As condições objetivas poderiam impedir o processo de estilização?

A invenção estilística supõe ainda a participação do sujeito em vários gêneros ao mesmo tempo. Essa possibilidade de agir num dado gênero a partir da percepção e dos recursos de um outro gênero é essencial para a criação estilística (CLOT, 2006a, p.188-199).

Poder ver um gênero com os olhos de outro gênero, poder agir num gênero com os recursos de outro gênero é com certeza o recurso essencial da criação estilística... O repertório genérico de um sujeito pode ultrapassar o repertório do gênero da situação em que ele trabalha.

Aqui, encontramos pontos comuns com o conceito de *habitus*, pois Bourdieu fala também da variação como tendo uma relação com o fato de o agente participar em contextos variados. No entanto, quando pensamos na questão da estilização há diferenças importantes, para Clot esse processo parece ser mais dinâmico que em Bourdieu, ou mesmo do que em Bakhtin.

Bakhtin revelou a propósito das palavras pessoais [próprias] características que se aplicam a meu ver a todas as disposições psicológicas: a busca da palavra pessoal é na verdade uma busca da palavra não pessoal, da palavra que é maior do que a pessoa, uma aspiração a fugir de suas próprias palavras; sem a ajuda das quais não se pode dizer [nada] de substancial. Na mesma palavra há no mínimo três: minha palavra própria, a palavra alheia e a palavra do dicionário. Minha própria palavra é, naturalmente, minha, mas é preciso entendê-la desde o início como uma acentuação pessoal, uma personalização do falar social do(s) grupo(s) a que pertence, grupo(s) que faz(em) um certo uso da língua. De igual forma, meu gesto é naturalmente meu, mas como a individuação e a estilização de técnicas do corpo eventualmente distintas em circulação no ofício (CLOT, 2006a, p.195).

O gênero de atividade descreve o processo de migração funcional entre o coletivo e o indivíduo. Nos meios de trabalho, há os gêneros profissionais “uma variante da ideia de gênero de atividade”. A “memória viva de trabalho que eu posso mobilizar, porque eu não a construí sozinho, e que, de uma certa maneira, eu continuo a construir com os outros. É o respondente profissional...” (CLOT E ROGER, 2005).

A negligência do gênero é um risco para a saúde dos indivíduos. "Sem o recurso dessas 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, à uma perda de eficácia do trabalho e da própria organização” (CLOT, 2010a, p.119).

O emperramento da dinâmica das relações entre estilos e gêneros estão na origem das situações patogênicas de trabalho. “A história de um meio de trabalho continua se – e somente se – ela é aprovionada pelas contribuições estilísticas, acrescidas ao patrimônio no decorrer de uma percolação a recomençar constantemente na amálgama das gerações” (CLOT, 2010a, p.127).

Nesta perspectiva, o gênero tem um ponto decisivo para a mobilização psicológica do trabalho, pois é um meio através do qual o sujeito pode ter o sentimento de pertencimento à um coletivo de trabalho. A dimensão transpessoal do gênero exerce uma função psicológica na atividade pessoal.

De acordo com Roger (2007, p.31),

[...] a atrofia atual da dimensão transpessoal e a carência de recursos genéricos permitindo fazer frente às obrigações do trabalho a realizar pode se traduzir como uma desregulagem das dimensões interpessoais do métier. Os conflitos profissionais podem então se transformar em pessoais intrapsíquicos sem soluções. Do mesmo modo, quando, por falta do coletivo, a dimensão pessoal do métier e sua dimensão impessoal se confundem, o trabalho torna-se difícil, custoso, por vezes insuportável.

E ainda segundo Clot (2006a, p.48)

se o coletivo de trabalho é simultaneamente privado de suas capacidades de ‘digestão’, tem sua cultura profissional ‘desordenada’ e se vir obrigado a reconstruir precipitadamente todos os seus entinemas sociais, o gênero fragilizado se torna ‘quebradiço’ a ponto de ser às vezes rejeitado [...].

Essas considerações nos fazem pensar na história coletiva da profissão docente. Os dados de nossa pesquisa, bem como de outros estudos no campo da educação indicam um gênero de atividade ‘fragilizado’, ‘desregulado’, ‘atrofiado’.

### ***3.4 Habitus, Gênero de Discurso, Gênero de Atividade***

Os conceitos de *habitus*, gênero de discurso e gênero de atividade, ao mesmo tempo em que dão sustentação ao nosso trabalho, colocam-se como objeto de investigação e discussão. Nesse sentido, a ideia aqui é indagar sobre as possíveis aproximações e as distinções conceituais que possam propiciar um refinamento conceitual e teórico.

Os três conceitos versam sobre a tensão dialética entre a dinâmica social e a ação dos agentes/ sujeitos/ indivíduos<sup>12</sup>. Bourdieu, Bakhtin e Clot dialogam com os autores dos seus respectivos campos do conhecimento e criticam a visão dicotômica existente dessa relação social/individual. Os autores apontam para um sujeito que age e se constitui a partir de uma história de práticas, de discursos, socialmente produzidas.

Essa história de práticas é exemplificada por Yves Clot na análise do gesto de cumprimentar em uma situação vivenciada e descrita por Jerome Bruner numa aldeia nos Alpes. Realçando aquilo que se encontra condensado ou implicado num simples gesto rotineiro em um grupo social, e que escapa ao olhar estrangeiro, Clot (2006a, p.44) comenta que

Quando nos tornamos parte de uma comunidade social, não só somos introduzidos num conjunto de convenções de práxis, como também ‘essa partilha nos inclui num mundo de práticas que transcendem o indivíduo. De fato, o gênero pode definir-se como o conjunto das atividades mobilizadas por uma situação, convocadas por ela. Ele é uma **sedimentação e um prolongamento das atividades conjuntas anteriores e constitui um precedente para a atividade em curso**: aquilo que foi feito outrora pelas gerações de um meio dado, as maneiras pelas quais as escolhas foram decididas até então nesse meio, as verificações às quais ele procedeu, os costumes que esse conjunto enfeixa.

---

<sup>12</sup> Bourdieu fala de agentes. Bakhtin e Clot em sujeitos e indivíduos.

Bourdieu (2010, p.82) também elabora sobre uma história dos gestos:

**Aquele que tira o chapéu para cumprimentar reativa, sem saber, um sinal convencional herdado da Idade Média** no qual, como relembra Panofsky os homens de armas costumavam tirar o seu elmo para manifestarem as suas intenções pacíficas. Essa atualização é consequência do *habitus*, produto de uma aquisição histórica que permite a apropriação do adquirido histórico. A história no sentido de *res gestae* constitui a história feita corpo e que não só actua como traz de volta aquilo que a leva [...].

Nos dois casos, fala-se de um gesto de cumprimentar, de um gesto que se inscreve numa história que ultrapassa a situação imediata. Os gestos têm uma história, não são fruto da criação pura e simples do sujeito que o realiza.

E, em se falando de história de práticas, encontramos nas elaborações de Bakhtin a ideia de um dizer também historicamente constituído. “O objeto do discurso do falante... não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele” (BAKHTIN, 2003, p.299-300).

Para Bakhtin/Volochinov (2004), a atividade humana está completamente associada à linguagem, enquanto signo social. Embora alguns signos ideológicos, tais como: “um quadro, uma peça musical, um ritual religioso, **um comportamento humano**” não possam ser substituídos por palavras, eles “não podem operar sem a participação do discurso interior”, mas, “cada um deles... se apoia nas palavras e é acompanhado por elas” (p.38).

Os três conceitos vão apontar para modos de ação que, estabilizados e inscritos num conjunto de práticas, incorporados nos agentes/sujeitos/indivíduos apresentam aspectos não conscientes.

Bakhtin (2003),

“Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo... Uma determinada função... e determinadas condições **geram** determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (...)” (p.261).

Estes “nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna... **Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente sua existência** (p.282).

Clot nos fala do gênero como a “parte subentendida da atividade... o que lhes é comum e os reúne em condições reais de vida, o que **sabem que devem fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas... não enunciadas...** interposto social do gênero é um corpo de avaliações comuns que regulam a atividade pessoal de maneira tácita” (Clot, 2006a, p.41)

Bourdieu nos fala do

“sentido do jogo... **que faz com que se faça o que é preciso fazer no momento próprio, sem ter havido necessidade de tematizar o que havia de fazer**, e menos ainda a regra que permite gerar a conduta adequada” (Bourdieu, 1998, p.23).

Mas, se é possível ver aproximações entre os dois conceitos, há também diferenças fundamentais. Dentre elas encontra-se a concepção de atividade. Para Clot, a realização da atividade pelo sujeito carrega em si a possibilidade de criação do novo, ela não só não é produto do gênero, mas também uma realização única do sujeito.

Isso também permite a ação, através das operações que a levam a termo, para tornar visível o que poder ser realizável e aquilo que alguém nem mesmo suspeitava. O Objeto da ação tem vida própria. Porém é uma vida dupla. A ação, ao realizar-se a si mesma, reduz a atividade, mas simultaneamente abre-se a novas possibilidades (Clot, 2009, p.293).

Retomando a contribuição de Leontiev, Clot (2006b) afirma que na busca de um objetivo, uma ação pode se deparar com resultados inesperados, que podem tornar-se fonte de novas mobilizações psíquicas, reconfigurando o objetivo inicial. “A atividade é, portanto, construtora de novos motivos que o sujeito descobre depois da experiência... nascidos não a partir dele mesmo, mas do real de sua atividade que, em parte, lhe escapa...” (p.233).

Para ele, diferentemente de Bourdieu, os inesperados do real não fariam apenas o sujeito buscar nos esquemas incorporados as respostas para a ação (*habitus*), mas eles podem provocar uma mobilização psíquica, dando origem a novos motivos, e, portanto, novas realizações possíveis.

Clot (1989) considera que Bourdieu não faz a crítica do objetivismo e do subjetivismo da mesma maneira. “A primeira costuma permitir conhecer melhor a objetividade dos processos sociais. Contudo, a segunda não permite compreender melhor a atividade subjetiva, quando não tolhe completamente a simples possibilidade de fazê-lo, para qualquer disciplina que seja.”

À ilusão subjetivista que critica, com toda razão, responde a ilusão objetivista que não critica. Essa outra ilusão pode ser aproximada – não vejam nenhum juízo de valor nisso – da de crianças que, diante dos seus avós, imaginam que estes sempre foram o que são, que nunca foram senão o que se tornaram. Todas as histórias parecem óbvias quando se conhece o seu fim: como se elas nunca pudessem, mesmo sem que o sujeito perceba, se desenrolar de outro modo, ir rumo a outros destinos, a outras pessoas.

E afirma sua posição com relação ao ato humano, no diálogo com o trabalho de Bourdieu,

O ato humano – sobretudo se não o reduzirmos a uma conduta ou comportamento psicológico – não ocorre em linha reta, por assim dizer, mas em interseções e segundo círculos cuja maior parte é socialmente descentrada. Acontece na confluência de uma história social que, a todo momento, confronta o sujeito com novos problemas, que o “provoca” e, assim, põe a sua consistência à prova, e de uma história individual no decorrer da qual – em resposta a cada provocação da sua história social – o mesmo sujeito construiu para si, aos trancos e barrancos, uma pluralidade de vidas possíveis, um sistema de valores compartilhados, causa das suas hesitações, das suas deliberações internas e das comparações que faz com outrem. Por isto, a subjetividade não é uma simples cena interior, mas uma atividade singular de apropriação, embora opere também sem o sujeito perceber.

Vale ressaltar aqui que trata-se de um modo de interpretar a obra de Bourdieu, no entanto, como o próprio Clot diz, retomando Bakhtin, a última palavra não é jamais dita. Bourdieu faz um esforço grande de elaboração ao longo de sua obra na tentativa de definir o conceito de *habitus*. Há mudanças, nuances, baseadas em reflexões provocadas pela análise sociológica. Admitimos aqui que seria necessária uma investigação mais refinada sobre a questão, que não foi possível de ser realizada no curso deste trabalho, ficando para pesquisas futuras. Nesse momento, no entanto, gostaríamos de ressaltar:

Os conceitos de *habitus*, gênero de discurso e gênero de atividade trazem importantes contribuições para pensar o tema de pesquisa. Os conceitos de *habitus* e gênero de atividade ajudam na compreensão da dinâmica das práticas docentes, a institucionalização das práticas, e o ingresso dos jovens professores no meio profissional.

O *habitus* ajuda a compreender a força das condições materiais de existência, que muitas vezes dificulta, senão impede a produção de novos possíveis.

O conceito de gênero de atividade traz uma visão dinâmica da atividade do sujeito que está sempre relacionada ao gênero, mas também carrega a possibilidade de produção do novo, na medida em que o próprio curso da ação pode ‘questionar’ o gênero. Outro aspecto a ser ressaltado aqui é a visão de coletivo de trabalho, vinculada a esse conceito, que coloca ênfase na necessidade dos coletivos profissionais debaterem, eles próprios, sobre os critérios de qualidade e eficiência do trabalho. A vitalidade do gênero depende justamente desse debate, das variações estilísticas.

Os gêneros do discurso, nos quais a noção de gêneros de atividade se ancora, constituem uma contribuição fundamental, dado o estatuto da linguagem no trabalho docente. Eles são um

instrumento de trabalho. Seu estudo torna-se importante para a compreensão do próprio gênero de atividade.

Ao longo das trocas verbais e dos diferentes tipos de interações, é a atividade de linguagem que transforma as relações de trabalho e permite regulá-las (relações interindividuais, relações professor-grupo). Além do mais... a transmissão de um objeto de saber é a criação de uma relação simbólica com este objeto (FAÏTA, 2003, p. 22).

O ato de ensinar condensa modos de fazer e de dizer – que se inscrevem numa história de práticas que ultrapassa o sujeito em situação. A análise da atividade realizada, compreendendo enunciados e gestos das professoras em aula apontam para algumas marcas genéricas, bem como variações estilísticas. Acreditamos que a análise dessas marcas, pode ajudar na compreensão da construção da prática docente.

## **4. A construção da pesquisa – questões teórico-metodológicas**

Sob inspiração da metodologia em Clínica da Atividade (Clot) realizamos um trabalho de co-análise da atividade junto a um grupo de profissionais da educação pública da região de Campinas/SP. Nosso objetivo foi o de refletir *com* professores sobre como eles lidam com as condições concretas de realização do trabalho e sobre os modos de fazer e de dizer que vão se estabilizando em nossas escolas.

Os métodos utilizados nessa pesquisa - autoconfrontação simples e cruzada – integram uma perspectiva de intervenção em clínica da atividade, que é muito mais abrangente que a utilização dos métodos em si. Constitui-se num modo específico de conceber e praticar a psicologia do trabalho.

A análise do caminho percorrido no trabalho de campo dessa pesquisa, suscitada especialmente pela realização do estágio na Clínica da Atividade/ CNAM/ Paris<sup>13</sup>, levanta questões sobre o uso da metodologia escolhida, seus limites e possibilidades, considerando o campo da educação, e o papel do pesquisador. Por essa temática ter sido objeto de inúmeras reflexões, a destacamos como um dos eixos analíticos deste trabalho de tese.

A seguir apresentaremos os princípios da metodologia em clínica da atividade e uma análise da mobilização dessa metodologia no contexto da presente pesquisa.

### ***4.1. Princípios da Metodologia em Clínica da Atividade***

A Clínica da atividade tem por objetivo a transformação das situações de trabalho, concebendo os trabalhadores como protagonistas dessa transformação. Nas palavras de Clot (2008, p.202): “Nós procedemos nos meios profissionais análises da atividade concreta destinadas a modificar, a partir da demanda de nossos interlocutores, situações reais de trabalho degradadas”.

Nos anos de 1980, no interior da psicologia do trabalho, começa a se desenvolver a Clínica do Trabalho (LHUILIER, 2010; Clot, 2002), que tem como objetivo estabelecer uma

---

<sup>13</sup> Doutorado Sanduíche – CAPES/PDEE

relação entre atividade, subjetividade e trabalho, realizando intervenções destinadas a transformar as situações de trabalho.

É nesse contexto que, de dentro da Clínica do Trabalho, a Clínica da Atividade é constituída (Clot, 2010a). No interior deste campo, a clínica da atividade se constitui a partir de algumas heranças: Ergonomia do trabalho, Psicologia cognitiva, Psicopatologia do trabalho.

A Clínica da atividade propõe uma redefinição do conceito de atividade. Para além da dicotomia entre tarefa prescrita e atividade realizada há um terceiro termo: “em nosso entender, não existe, de um lado... a organização do trabalho e, do outro, a atividade do sujeito. Existe entre a organização do trabalho e o próprio sujeito, um trabalho de reorganização da tarefa pelos coletivos profissionais... Entre o prescrito e o real, há um terceiro termo decisivo que designamos como **gênero profissional**” (Clot, 2010a, p.119).

A proposta metodológica tem como pressuposto a descoberta de novos possíveis da ação, baseando-se na ideia de que a atividade realizada não é senão uma dentre muitas outras possibilidades de realização. De acordo com Clot (2005), fazendo referência a Vigotski, o homem é pleno a cada minuto de possibilidades não realizadas, e estas possibilidades, por não serem realizadas, não são menos reais.

Por um lado, descobre-se que a ação realizada e observável não tem o monopólio do real da atividade. O realizado não tem o monopólio do real. O não-realizado, possível ou impossível, é parte dele. O que se faz — e que podemos considerar como a ação realizada — nada mais é que a atualização de uma das ações realizáveis na situação em que surge. Ora, mesmo na situação de observação, a ação que levou a melhor (Vygotski, 2003) é governada pelos conflitos entre ações rivais na atividade dos sujeitos, as quais poderiam ter se realizado, provavelmente com outros custos, nisto, ter modificado a observação. O real da atividade tem vários destinos possíveis e nenhuma realização particular pode pretender resumir todos em si só (...).

Como vemos, o real da atividade também é o que não se faz, o que não se faz mais, mas também o que se busca fazer sem conseguir — o drama dos fracassos —, o que queríamos ou poderíamos ter feito, o que pensamos poder fazer ainda, nem que seja em outro lugar; o que não pensávamos poder fazer — o prazer da descoberta — ou ainda o que fizemos sem querer. Ainda é preciso acrescentar — paradoxo frequente — o que se faz para não fazer o que temos de fazer. Em outras palavras, contra toda naturalização do real, fazer é, ao mesmo tempo, refazer ou desfazer-se. Portanto, a atividade tem um volume cujos conflitos vitais são apagados por uma abordagem naturalista demais. Ora, é nesses conflitos vitais da atividade que a existência dos sujeitos se tece, mesmo se estes, para se livrar deles, buscam revertê-los em intenções mentais e superá-los por ações efetivas. (p. 5-6)

Essas atividades impedidas, suspensas, contrariadas continuam agindo nos sujeitos e devem ser consideradas na análise do trabalho. No entanto, não se trata de algo que se pode observar diretamente; para tanto é que foram criados os métodos indiretos de análise do trabalho em clínica da atividade (autoconfrontação e instrução ao sócia). A proposta é ir ao encontro dessas outras realizações possíveis, desenvolver novos objetos e destinatários, o que possibilita o desenvolvimento da atividade.

De acordo com Clot (2008), Vigotski deu ênfase aos métodos indiretos, “o problema metodológico que se colocava para ele era o de inventar um dispositivo que permitisse aos sujeitos transformar a experiência vivida em objeto de uma nova experiência vivida a fim de estudar a passagem de uma ação na outra, onde justamente se realiza a atividade” (p.171). É essa a ideia perseguida na criação dos métodos em clínica da atividade.

Para o autor, o fundamental de uma metodologia histórico-desenvolvimentista é permitir ao sujeito a transformação dos funcionamentos realizados em objeto, depois em meio de um novo funcionamento a fim de estudar o desenvolvimento real – possível e impossível – e seus princípios. Esta metodologia busca compreender como se organiza a transformação da ação, ao mesmo tempo em que propõe um meio de transformação da ação. “O desenvolvimento é portanto ao mesmo tempo seu objeto e seu método privilegiado” (Clot, 2005, p.7).

Clot faz uma distinção entre metodologia e método. Para o autor o método se refere aos procedimentos metodológicos, à atividade do pesquisador, e a metodologia se refere aos princípios, a fundamentação dos métodos.

A pesquisa é concebida como um instrumento do desenvolvimento da atividade do outro, o que pode ser feito com a autoconfrontação cruzada, com a instrução ao sócia, ou outros instrumentos. Os métodos em clínica da atividade foram desenvolvidos com este fim. “Eles são técnicas de ‘provocação’ do desenvolvimento ao serviço de uma metodologia de ação e são destinados, pela demanda de nossos interlocutores, a transformar o curso da atividade” (Clot, 2008, p.172). O conhecimento produzido versa sobre o desenvolvimento ou sobre o impedimento do desenvolvimento da ação e não sobre a atividade em si mesma.

A proposta é construir um quadro metodológico que visa provocar o desenvolvimento a fim de estudá-lo. Nesta perspectiva, a transformação não é consequência da compreensão, a transformação é a condição da compreensão.

Diferentemente dos modelos tradicionais de análise, nosso objeto primeiro não é o de inventariar as invariantes da ação. (...) O objeto de conhecimento é ao mesmo tempo a atividade e o seu desenvolvimento, por um lado, e os seus impedimentos, por outro. São os mecanismos desse desenvolvimento que estão aqui no centro das atenções. Uma vez que “um corpo somente mostra o que é quando em movimento”, como nota judiciosamente Vygotski... Apenas através de uma experimentação transformadora a atividade de trabalho poderá entregar seus segredos. (...) Para conhecer a atividade de trabalho, é preciso pô-la em movimento. Provocar o desenvolvimento é o meio de compreender a arquitetura oculta da atividade, mas também de dar conta das leis psicológicas do seu desenvolvimento, da organização da sua transformação (...) (Roger, 2007, p. 100-101).

Uma intervenção em clínica da atividade se desenvolve em três etapas<sup>14</sup> (Clot, 2010a). Voltaremos a cada uma delas mais detalhadamente depois:

A primeira fase consiste na:

- constituição de um coletivo de profissionais voluntários que, com os pesquisadores, compõem uma comunidade científica ampliada;
- observação de situações de trabalho;
- escolha da sequência de atividade comum para a videogravação.

A segunda fase se desenvolve em três etapas:

- videogravação de alguns minutos de uma sequência de atividade;
- confrontação do profissional com a videogravação de sua atividade na presença do pesquisador (autoconfrontação simples);
- confrontação do mesmo profissional com a mesma videogravação, na presença do pesquisador e de um par, que também foi confrontado com as suas próprias sequências de atividades (autoconfrontação cruzada).

---

<sup>14</sup> A metodologia em Clínica da Atividade tem passado por transformações. O que está apresentado aqui como “modelo” representa um momento de elaboração, com o qual dialogamos, mas hoje há outras formulações e ênfases em outras etapas. A realização e análise de diversas intervenções pela equipe de Clínica da Atividade, coordenada pelo prof. Yves Clot evidenciou a importância de se trabalhar o coletivo, incluindo as instâncias hierárquicas, se se quiser de fato provocar transformações no mundo do trabalho. Nesse sentido a terceira fase aqui apresentada, que é a da restituição ao coletivo de trabalho encontra-se hoje redimensionada, como que permeando toda a intervenção. Reflexões acerca de tais transformações podem ser encontradas em Quillerou-Grivot (2011) e Quillerou-Grivot e Clot (2013).

A segunda fase é, portanto, dedicada a recolher dois tipos de registros de vídeo: os das atividades e os da confrontação dos pares com elas.

A terceira fase permite deslocar a confrontação e de fazê-la subir ou descer a outros estágios da ação engajada:

- o coletivo profissional de partida;
- o comitê de pilotagem de intervenção;
- o coletivo profissional ampliado, ou seja, o conjunto dos pares que são confrontados aos mesmos dilemas profissionais

É o momento da restituição das análises ao coletivo com a ajuda dos vídeos do trabalho.

#### **4.1.1 O quadro metodológico: autoconfrontações e instrução ao sócia**

A etapa inicial da observação consiste já numa ação sobre o outro. A observação produz atividade no sujeito observado. Clot cita Wallon para elaborar essa questão:

a atenção que o sujeito sente fixar-se sobre ele parece, por uma sorte de contágio muito elementar, obrigá-lo a se observar. Se ele está agindo, o objeto de sua ação e a ação dele mesmo são bruscamente suplantadas pela intuição puramente subjetiva que ele toma de seu próprio personagem. É como uma inquietude, uma obsessão da atitude à adotar. É uma necessidade de se adaptar à presença do outro, que se superpõe ao ato de execução (Wallon apud Clot, 2008, p.223).

Um dos efeitos mais desconhecidos da observação é precisamente o que ela provoca na atividade do sujeito observado. Observado em seu trabalho, ele se observa trabalhando. A ação do sujeito é, em certa medida também, direcionada ao pesquisador, aquele que observa.

O outro pode tornar-se instrumento psicológico de uma observação de si para si cujo diálogo interior é o meio essencial. O observado, com a ajuda do observador, convoca outros sub-destinatários – externos – como por exemplo os outros que exercem ou já exerceram o mesmo métier.

De acordo com Clot, este movimento da auto-observação é inescapável, apesar de raramente ser retomado pelos pesquisadores. A proposta da clínica da atividade é de dar um novo destino a essa atividade de observação dos trabalhadores através da autoconfrontação.

Na autoconfrontação simples, o trabalhador assistirá as cenas videogravadas de seu trabalho junto com um pesquisador. Nesse momento, as reflexões já iniciadas por ocasião da auto-observação são mobilizadas.

a atividade psíquica da auto-observação foi uma observação para si, um diálogo no sujeito entre todas as vozes. A autoconfrontação simples propõe um contexto novo no qual o sujeito torna-se ele mesmo um observador exterior de sua atividade na presença de um terceiro. Os comentários das cenas de vídeo do trabalho realizado se fazem, certamente, através das interpretações e das questões já levantadas pela auto-observação.

(...) Em posição exotópica à respeito de seu trabalho e face às escolhas ou dilemas que ele redescobre na sua atividade, o que era operação incorporada e resposta automática torna-se questão (Clot, 2008, p.226).

No diálogo que ele deve assumir com o pesquisador e para sustentar essa troca sobre os mistérios de sua atividade, geralmente o sujeito busca ‘não ficar só’. Ele busca reforço e convoca na conversa uma voz inicialmente estrangeira. Para sustentar aquilo que é difícil dizer na autoconfrontação simples, muitas vezes o trabalhador convoca o coletivo, não fala só em primeira pessoa, usando “eu”, mas traz um “nós” em seu enunciado - “a gente faz assim”. O sujeito é visto não somente com seus próprios olhos – observação interior – mas com os olhos de um observador exterior que não é mais somente o pesquisador, mas o “*métier*” ou ainda o coletivo.

Essa voz que ouvimos nas variações discursivas do “eu” e as modulações/ modalizações diferenciadas do “nós” se mistura ao diálogo com o destinatário direto que é o pesquisador. Essa voz que diz “nós” no discurso do “eu”, fala pelas maneiras de fazer comum no coletivo e com elas. Para dizer à maneira de Bakhtin, o “destinatário de socorro” (...). Podemos dizer que a convocação deste ‘sobredestinatório’ na troca significa o engajamento de um terceiro participante vivo no diálogo. Num certo sentido é o *métier* que fala, se nós entendemos por *métier* não somente as competências técnicas do sujeito mas o respondente coletivo, garantia da atividade individual. É o que o conceito de gênero profissional visa dar conta: as maneiras de tomar as coisas e as pessoas estabilizadas ao menos temporariamente em um dado meio de trabalho (CLOT, 2008, p. 226-227).

Na busca por justificar um dado modo de realizar a atividade, o sujeito dispõe da história coletiva do *métier*, que pode lhe fornecer elementos para explicar o que se vê fazendo na tela.

Em um sentido, uma clínica da atividade atinge aqui seu primeiro objetivo. Graças à autoconfrontação simples podemos recolher resultados sobre o que um coletivo faz ou não faz da tarefa prescrita, podemos acessar sua função de recurso psicológico na atividade pessoal (Clot, 2008, p.227).

No entanto, essa possibilidade de dispor da história do *métier* para justificar suas ações pode fechar o diálogo, impedir a atividade interior. A autoconfrontação cruzada vem justamente no sentido de trabalhar essa história coletiva.

#### *Autoconfrontação cruzada - Pesquisa da controvérsia*

Do ponto de vista no qual nos colocamos – do desenvolvimento psíquico nesta fase de experimentação clínica, o que os profissionais partilham é menos interessante do que aquilo que eles não partilham. A pesquisa da controvérsia está no princípio da autoconfrontação cruzada cuja primeira vítima, se podemos assim nos exprimir, é a bela unidade do “nós” (Clot, 2008, p.228-229).

Dois trabalhadores irão juntos observar uma mesma videogravação do colega, respectivamente. Ao comparar suas maneiras de fazer ou de dizer na situação observada, eles rapidamente encontram diferenças. O “a gente faz assim” torna-se objeto de controvérsia no diálogo com outro trabalhador, que frequentemente diz “não é bem assim, faço de outro jeito”.

Na autoconfrontação cruzada há uma mudança de destinatário. Agora não se fala mais só ao pesquisador, mas ao colega de trabalho. Essa mudança de destinatário modifica a análise. A autoconfrontação cruzada tem por objetivo organizar a controvérsia e com isso possibilitar o desenvolvimento do *métier*.

Desse modo, “o coletivo de trabalho pode se sentir um pouco menos prisioneiro das verdades do momento”. Pode ser colocado em questão, e os trabalhadores juntos, podem encontrar novos modos de agir; “o objetivo é reencontrar, a partir de imagens do que foi feito e daquilo que os profissionais disseram daquilo que fizeram, aquilo que poderá ser feito” (Clot et. al., 2001, p.6).

poderíamos quase corrigir nossas próprias observações. A autoconfrontação, escrevemos nós, é um gênero especializado de atividades. Mas, na realidade, também pode ser, um anti-gênero. Porque ele organiza a recusa de todo discurso acabado. É porque, poderíamos pensar, com Bakhtin, que o gênero dialógico da autoconfrontação cruzada visa, sobretudo contaminar a atividade ordinária, não para submetê-la aos cânones que não são seus, mas para libertá-la de tudo o que é convencional, necrosado, amputado, amorfo, de tudo o que freia sua própria evolução (Clot, 2008, p. 230).

E ainda, de acordo com Fajta e Vieira (2003),

A originalidade da autoconfrontação, enquanto um método de solicitação das experiências e dos saberes em ato, reside na liberação dos modos de significar oferecidos aos sujeitos. Liberação permitida pelo emprego de uma relação dialógica nova, que escapa aos limites das

situações vividas anteriormente. Assim, a pluralidade de correlações possíveis entre os enunciados e as situações de ação de referência podem transformar-se elas mesmas em objeto de reflexão e de debate: através do reconhecimento da pluralidade das vozes, da pluralidade dos signos, que compõem a dimensão concreta das trocas verbais (p.50).

A proposta de autoconfrontação cruzada traz implicada a noção de desenvolvimento de Vigotski. Clot considera que o fato de o trabalhador pensar e falar sobre seu trabalho em um novo contexto e lidar com as controvérsias e diferenças entre modos de fazer, pode produzir o desenvolvimento da atividade e do próprio sujeito. Entendendo aqui desenvolvimento com Vigotski, como processos de transformação:

julgamos que as atividades não estão ‘todas prontas’ à espera de uma explicação. Nossa própria atividade de análise não consiste em recuperá-las como invariantes passíveis de ser validadas somente pela análise. Sabemos que a análise não as deixa no estado em que estão. Julgamos que ela as desenvolve, no sentido forte do termo. Parafraseando Vygotsky (1934/1997), pode-se dizer que a verbalização na autoconfrontação não pode revestir a atividade como um vestido pronto para vestir. Ela não serve de expressão a atividades ‘já acabadas’; ao se transformarem em linguagem, as atividades se reorganizam e se modificam. A linguagem graças à qual o sujeito se dirige a seu interlocutor no intercâmbio que constitui o comentário de sua atividade retorna sobre o objeto analisado os efeitos desse intercâmbio. (...) (Clot, 2006a, p.141).

### *Instrução ao Sósia*

Este método foi inicialmente utilizado por Oddone nos anos 1970 na formação de trabalhadores da FIAT na Universidade de Turin. Esse procedimento foi desenvolvido por Clot (2006) no quadro de pesquisa da Psicologia do Trabalho na Clínica de Atividade do CNAM (*Conservatoire National des Arts et Métier*) em Paris.

A proposta da instrução ao sósia consiste em propor a seguinte instrução ao trabalhador: “Suponha que eu seja seu sósia e que eu vá te substituir amanhã no seu trabalho. Quais são as instruções que você deve me passar para que ninguém perceba a substituição?” Aqui, como na autoconfrontação, a proposta é pensar o trabalho num outro contexto, no qual o trabalhador deve explicar para o suposto sósia suas atividades de trabalho. O que faz, como faz, o que não se deve fazer, etc. Esse procedimento tem os mesmos pressupostos da autoconfrontação, explicitada acima.

O trabalhador vai responder a essa consigna diante de um coletivo, constituído para a co-análise do trabalho. Este coletivo num primeiro momento escuta em silêncio a descrição da atividade pelo colega, e num momento posterior há uma discussão coletiva.

Um segundo momento desse método é a transcrição da audiogravação, feita pelo trabalhador, acompanhadas de comentários reflexivos. E por fim, há o momento de retomada, quando o coletivo se reúne novamente para colocar em diálogo os comentários feitos quando da transcrição, bem como outros que possam surgir.

#### **4.1.2 A Clínica da Atividade como metodologia em pesquisas brasileiras sobre o Trabalho Docente**

Os trabalhos da clínica da atividade vem sendo difundidos no Brasil desde a década de 90. É crescente o número de grupos de pesquisa, em diferentes universidades do país que têm se aproximado das questões teóricas e metodológicas propostas por esta perspectiva.

De acordo com Silva, Barros, Louzada (2011) – “enquanto a clínica da atividade na França afirma sua condição disciplinar, de uma psicologia do trabalho, os grupos brasileiros frequentemente buscam desenvolver-se na transdisciplinaridade” (p.200). Há uma diversidade nos modos de se apropriar da metodologia e lidar com os conceitos, em vários casos associando a outras áreas do conhecimento.

Ao analisar algumas pesquisas brasileiras sobre o Trabalho Docente (Murta, 2008; Buzzo, 2008; Drey, 2008; Lima, 2008) vimos que em todos os casos fizeram-se adaptações da metodologia em clínica da atividade, de acordo com os objetivos e condições da pesquisa.

Nesses estudos, vemos ainda uma variação nas etapas enfatizadas. Murta (2008) realizou várias filmagens, durante vários meses. Nas outras pesquisas, foram filmados momentos pontuais. Drey (2008) e Buzzo (2008) apresentaram uma proposta a ser aplicada pelas professoras, para compor o material videogravado. E, em todos os casos, há um nível de familiaridade com a atividade e/ou com os sujeitos de pesquisa.

Uma “adaptação” dos procedimentos também ocorreu na presente pesquisa. Em acordo com nossos objetivos e condições desenhamos uma proposta metodológica que se *inspira* na metodologia em clínica da atividade.

Escolhemos falar em **inspiração** nos princípios da metodologia em clínica da atividade porque não se trata de uma pura aplicação dos métodos, mas antes em uma compreensão ativa, para falar como Bakhtin. Além disso, há as condições concretas da pesquisa, os conhecimentos da pesquisadora sobre a metodologia e o contexto no qual ela se desenvolveu – formação de professores. A escolha da palavra inspiração é também um modo de respeitar o trabalho realizado na clínica da atividade, bem como de reconhecer os limites do que foi possível fazer.

A realização do estágio sanduíche sob orientação do Prof. Yves Clot na Clínica da Atividade contribuiu para ampliar os conhecimentos sobre a metodologia bem como analisar criticamente o trabalho que foi realizado.

## **4.2 Contexto da pesquisa**

A escolha por essa metodologia de trabalho se deu justamente pelo tema de pesquisa proposto: investigar as condições de realização do trabalho docente, pensando nas práticas que acabam por se institucionalizar nas escolas, o que nos leva ao desejo de mobilizar os conceitos de gênero profissional, gênero de discurso e *habitus* na análise do trabalho docente.

Uma questão fundo, que ajudou na construção dessa problemática de pesquisa, como já dissemos anteriormente, é a de pensar como as condições concretas de trabalho afetam e constituem os professores. Como a passagem do tempo, a experiência na escola pública brasileira afeta a prática docente. A minha própria experiência e a de outras colegas de profissão, passados alguns poucos anos de exercício profissional, revelavam um medo de sucumbir a algumas práticas institucionalizadas, de entrar “no automático” como diz o linguajar popular e deixar de realizar um trabalho defensável aos nossos próprios olhos.

Tendo como base os pressupostos da metodologia em clínica da atividade, convidamos algumas professoras para fazer parte de um grupo de estudo e análises das práticas a partir das autoconfrontações.

As intervenções em clínica da atividade são, em grande parte, realizadas a partir das demandas de empresas que querem ajuda para lidar com situações de adoecimento no trabalho. Uma intervenção realizada desse modo marca um diferencial pois quem demanda a intervenção garante espaço e tempo para que os profissionais participem e também engajam os trabalhadores numa perspectiva de transformação das situações de trabalho.

No caso específico dessa pesquisa, não houve uma demanda direta para este tipo de intervenção. No entanto, nós tínhamos um campo aberto de trabalho em uma escola (*EMEF Edson de Lima Souto*) pública municipal de Campinas/SP, com a qual o grupo de pesquisa de que participo (GPPL – Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem) tem uma longa relação em função do desenvolvimento de diversos projetos.

Em 2008, duas professoras desta escola, Isnary e Tie que já tinham contato com o grupo de pesquisa há mais de 5 anos, incentivaram a proposta de formalização de um Projeto FAPESP

de Ensino Público.<sup>15</sup> Dentre as várias atividades que integram o contato dessas duas professoras com o grupo de pesquisa, encontra-se a participação delas em minha pesquisa de mestrado (Anjos, 2006).

As professoras que fazem parte do projeto na escola aceitaram, desde o início, participar da pesquisa. Mas, pensamos que seria importante para os diálogos profissionais a participação também de professoras de outras escolas. Convidamos algumas professoras, e ao todo foram quatro as que participaram do trabalho, de duas escolas localizadas na periferia da cidade de Campinas: Isnary e Tie, professoras da EMEF Edson Luis de Lima Souto, Maria Fernanda e Simone<sup>16</sup> professoras da EMEF Padre Narciso Padre José Narciso Vieira Ehrenberg. As quatro professoras têm em média 10 anos de experiência, são formadas na mesma universidade (Unicamp) e ensinam no primeiro ciclo dos anos iniciais do ensino fundamental. Três delas participaram da minha pesquisa de mestrado sobre o início profissional (Isnary, Maria Fernanda e Tie).

#### *Breve apresentação das professoras*

**Isnary** - Iniciou o curso Magistério na escola Carlos Gomes em Campinas em 1995. Em 1997 transfere-se para o Centro Municipal de Ensino Profissionalizante em Paulínia. Coursou magistério por influência de seus pais, não foi uma escolha própria. Tinha o sonho de ser médica, prestou vestibular para alguns cursos na área da saúde como Terapia Ocupacional e Enfermagem, mas acabou ingressando em Pedagogia na Unicamp, em 1999. Enquanto cursava Pedagogia trabalhou por um tempo como substituta em escolas da rede estadual paulista, e depois como monitora de 1ª série em uma escola municipal em Paulínia, durante um ano. Ingressou na rede municipal de Campinas no final de setembro de 2000, como professora de primeira série. No ano

---

<sup>15</sup> Os objetivos do projeto foram: Investigar os modos de funcionamento e gestão da escola e os modos de participação dos sujeitos nas práticas escolares, em uma unidade escolar específica: EMEF Edson Luis Lima Souto, em Campinas, SP; - Investigar como os instrumentos técnicos semióticos, incluindo os recursos tecnológicos de formação e informação, vão sendo apropriados, afetam os sujeitos em relação, e como transformam (ou não) os modos de ensinar e aprender; - Criar condições de discussão e investigação sistemática (grupos de estudo, oficinas) com os professores-pesquisadores em exercício e em formação, com vistas à melhoria do ensino público - PROCESSO 2009/50556-0/ Fapesp.

<sup>16</sup> As quatro professoras permitiram que seus nomes constassem no trabalho.

seguinte acompanhou a turma para a segunda série. De 2003 a 2011 trabalhou na *Emef Edson Luis de Lima Souto*, em que foi desenvolvido o Projeto Ensino Público/Fapesp.

**Tie** - Não cursou Magistério. Ingressou no curso de Pedagogia da Unicamp em 1995, que iniciava um processo de reformulação, passando das habilitações para o atual formato dos cursos de Pedagogia. Por conta das habilitações, fez estágio em diferentes instituições, não apenas escolares. Ingressou na rede municipal de Campinas em agosto de 2000 através de concurso público na *Emef Edson Luis de Lima Souto*. É professora desta escola até hoje. Participou também do Projeto Ensino Público/Fapesp. Durante o período da pesquisa fez curso de especialização sobre Tecnologias Educacionais na FE/Unicamp, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

**Maria Fernanda (Mafê<sup>17</sup>)**- Fez curso Magistério na cidade de Santos/SP e Pedagogia na Unicamp. Considera que no curso Magistério recebeu uma formação progressista, falava-se muito em educação popular, em Paulo Freire. Iniciou o curso de Pedagogia em 1997. Na universidade participou de outras atividades além das disciplinas e estágios em escolas: marchas de protestos em Brasília, encontros do MST, visitas a assentamentos. Fez estágio num assentamento do MST em Mogi-Mirim/SP. Ingressou na carreira através de concurso público, na *Emef Edson Luis de Lima Souto*, numa turma de educação de jovens e adultos em agosto de 2000. Nos dois anos seguintes (2001, 2002) continuou com a educação de jovens e adultos, e em 2002, assumiu também, em caráter de substituição, uma turma de 2ª série na mesma escola. Entretanto, neste mesmo ano abandona a educação de adultos. Em 2003 transfere-se para outra escola da rede municipal (EMEF Padre Narciso Padre José Narciso Vieira Ehrenberg). Cursou mestrado na FE/Unicamp entre 2008 e 2012.

**Simone** – Não cursou Magistério, fez técnico em Processamento de Dados. Ingressou no curso de Pedagogia da Unicamp em 1994. Sua primeira experiência como professora foi em uma escola e clínica para crianças deficientes, entre 1997 e 1999. Em novembro de 2000, ingressa na rede

---

<sup>17</sup> No texto, substituiremos o nome da professora Maria Fernanda por seu apelido, Mafê, pois é como professoras e pesquisadora se referem a ela.

municipal de Campinas, na EMEF Padre Narciso Padre José Narciso Vieira Ehrenberg, mesma escola em que trabalha Mafê, e onde está até hoje. Fez curso de especialização sobre Tecnologias Educacionais na FE/Unicamp, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, durante a realização da pesquisa.

O trabalho com as professoras foi realizado entre setembro de 2008 a setembro de 2010. Tivemos três momentos de sessões de autoconfrontação. Todos permeados por reuniões coletivas, nas quais os assuntos discutidos nas análises dos vídeos eram retomados, e ajudavam a pensar na continuidade do trabalho, definindo os rumos para novas análises, novos recortes<sup>18</sup>.

Temos portando um denso e intenso trabalho de campo: várias horas de audiogravação de um total de 27 reuniões realizadas (entre individuais e coletivas). Além dos vídeos de sala de aula, registros em diários de campo e reuniões (na escola e na universidade) no contexto do projeto Ensino público/FAPESP.

---

<sup>18</sup> Ver Anexo 1 – Descrição do trabalho realizado com as professoras

### **4.3. A metodologia em Clínica da Atividade no contexto dessa pesquisa: entre o 'prescrito' e o real da atividade de pesquisa**

*Digo: o real não está na saída nem na chegada:  
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia*  
Guimarães Rosa

#### **4.3.1 O papel do pesquisador**

Na perspectiva metodológica em clínica da atividade, o pesquisador tem um papel importante, de ajudar no desenvolvimento da reflexão pelo próprio trabalhador. No entanto, a análise do trabalho realizado aponta para algumas dificuldades/especificidades da realização desta tarefa pela pesquisadora no contexto desta pesquisa, dentre as quais encontram-se:

- pesquisa ancorada no campo da formação de professores;
- conhecimento do métier;
- conhecimento insuficiente da metodologia e a vinculação do trabalho de intervenção a uma pesquisa de doutorado.

Esses contextos marcam uma diferença em relação às intervenções clássicas em clínica da atividade.

Para discutir o papel desta pessoa que conduz as intervenções em clínica da atividade, é importante retomar os princípios desta perspectiva.

O lugar da Clínica da Atividade no interior da Psicologia do Trabalho é um lugar de contraponto, de controvérsias com outros métodos de análise do trabalho. A Clínica da Atividade traz uma crítica à postura do analista do trabalho enquanto expert, que é chamado a resolver conflitos nos meios profissionais, faz uma análise da situação e propõe soluções que muitas vezes não produzem transformações pois são externas aos trabalhadores e eles não se reconhecem nessas soluções.

De acordo com a Clínica da Atividade, os trabalhadores são quem estão melhor posicionados para realizar a análise do trabalho e propor soluções. São as pessoas que vivem por dentro o *métier*.

Na perspectiva da clínica da atividade que adotamos, o objetivo da transformação das situações de trabalho está no centro das questões suscitadas. Nesse sentido, retomamos, por conta própria, a tradição ergonômica da língua francesa. Mas a evolução tanto da ergonomia, quanto da psicologia do trabalho e, de modo mais geral, das ciências do trabalho, leva-nos a esta interrogação: quais são os protagonistas da mudança pretendida? Em nossa leitura, uma abordagem clínica da transformação das situações do trabalho se distingue das estratégias clássicas de intervenção que redundam em recomendações. Mudar uma situação não pode constituir o objeto da intervenção de uma expertise 'externa'. A abordagem mencionada aqui propõe a implementação de um dispositivo metodológico destinado a tornar-se um instrumento para a ação dos próprios coletivos de trabalho. Ela propõe um enquadramento para que o trabalho possa ser ou voltar a ser um objeto de pensamento para os interessados que formulam tal demanda. Portanto, a contribuição de uma clínica da atividade é, em primeiro lugar, metodológica. De fato, pode-se considerar, atualmente, que as transformações só conseguirão manter-se, de forma duradoura, pela ação dos próprios coletivos de trabalho. Eis o motivo pelo qual nos parece que a análise do trabalho visa, antes de mais nada, apoiar esses coletivos nos seus esforços de reduplicar seu poder de agir no seu meio. Dito de outra maneira, para ampliar seu raio de ação. A ação transformadora duradoura não poderá, portanto, ser delegada a um especialista da transformação, a qual não se pode tornar, sem graves decepções para os agentes da demanda, um simples objeto de *expertise* (Clot, 2010a, p.117-118).

O objetivo não é a interpretação da situação pelo pesquisador mas o desenvolvimento da interpretação da situação pelos sujeitos eles mesmos. No final da intervenção “o que conta, é que os sujeitos ‘observados’ em seu trabalho pelo pesquisador possam tornarem-se, observadores de sua própria atividade”.

O papel do pesquisador não é buscar compreender “porque” se faz o que se faz, essa verdade não é diretamente acessível. Ele busca antes garantir que os trabalhadores interroguem-se sobre o que eles se veem fazendo. Dito de outro modo, ele os convida a descrever o mais precisamente possível os gestos e operações observadas sobre as vídeo-gravações até que os limites desta descrição se manifestem, até que a verdade estabelecida seja pega em falta na veracidade do diálogo, pela autenticidade do diálogo. Em vez de isolar os elementos da atividade em que o pesquisador teria que recompor a lógica, o sujeito desfaz e refaz as ligações entre o que ele se vê fazer, o que ele tem de fazer, o que ele queria fazer, e o que ele poderia fazer, ou ainda o que seria feito. Dito de outro modo, o resultado da análise não leva primeiro a conhecimentos sobre a atividade, mas frequentemente sobre espantos em torno de eventos difíceis a interpretar nos cânones do discurso habitual (...) O comentário cruzado orienta os diálogos sobre a confrontação de maneiras de fazer diferentes para atingir os mesmos objetivos ou se fixar outros. Os trabalhadores implicados fazem então a experiência do plurilinguismo profissional. O pesquisador busca acompanhar esta exploração dos conflitos e dissonâncias da atividade. Outros gestos possíveis que restavam insuspeitos

podem ser imaginados e mesmos repetidos nessa confrontação à si e ao outro... (Clot, 2008, p.214-215).

De acordo com esta perspectiva, o pesquisador não tem uma prática a sugerir, propor. Seu papel é o de ajudar que os próprios trabalhadores, no diálogo entre eles, possam encontrar novas formas de ação. Descobrir novos possíveis, aumentar o poder de agir, ajudá-los a assumirem eles mesmos a responsabilidade pela reflexão sobre seu métier, sobre os gestos e instrumentos de trabalho, sobre os critérios de qualidade e eficiência da atividade.

No entanto, quando a intervenção é realizada no contexto da formação de professores como foi o caso dessa pesquisa de que modo o procedimento se vê afetado? Considerando que a formação de professores no Brasil é marcada por uma distância da realidade concreta das escolas e uma posição de expertise teórica?

Na análise da intervenção realizada, é possível perceber que, em alguns momentos, não consigo escapar do papel do formador de professor, dando sugestões, fazendo comentários avaliativos.

Na tentativa de dar visibilidade a esta questão, apresento abaixo um trecho de uma autoconfrontação simples com uma das professoras, onde tanto a questão do papel de expert como o conhecimento do métier aparecem.

### **Autoconfrontação Simples – Isnary**

O vídeo a que assistimos era de uma situação de leitura. A professora estava lendo uma história para os alunos. Em vários momentos, ela parava a leitura para fazer comentários, dar explicações. Depois de alguns minutos assistindo, ela para o vídeo para comentar e então iniciamos uma conversa a partir do que estávamos vendo em tela.

I: Isnary - professora

D: Daniela – pesquisadora

- 1 *I: ... essas informações talvez os professores achassem que não fosse importante de se dar para a*
- 2 *criança, de destruição da natureza, então contextualizar mais essa leitura de devastação,*
- 3 *deixasse só nesse termo, não aprofundasse, não levasse, isso eu acho legal fazer. Na hora que*
- 4 *você está focando na leitura, você falou é sobre a leitura e a escrita, parece que se perde um*
- 5 *pouco: 'mas ali ela poderia ler a história pela história'. Mas tem muita informação que é*

6 importante de ser trabalhada, então acho que isso, esse retorno de explicar o que é devastação,  
7 de explicar os diferentes... é legal para a criança, e ver que eles também têm algum  
8 conhecimento sobre, acaba ampliando...

9 **D: você sempre faz isso? Quando você lê se você acha que tem alguma coisa que vale a pena**  
10 **trabalhar, explicar melhor, você no meio da leitura para e explica?**

11 *I: paro, isso não só na questão de leitura trazendo alguma outra informação... Hoje a gente*  
12 *estava lendo o Frankenstein, que era uma história difícil... tinha muita informação... então assim,*  
13 *pra não se perder a história, e eles conseguirem entender até chegar o momento da construção*  
14 *do Frankstein, porque que se formou, então eu lia, eu sempre parava e retomava com eles*

15 **D: mas e a outra experiência de ler sem parar, você já experimentou fazer?**

16 *I: já fiz*

17 **D: e você não acha que...**

18 *I: ... aí que está, eu acho que tá já interiorizado, tenho sempre que parar e retomar,*  
19 *talvez aquela sempre a gente volta, a questão do controle, de noção se tá todo mundo entendendo*  
20 *a história*

21 **D: não sei, de repente são objetivos diferentes, como você falou, nesse caso aqui que eram**  
22 **conteúdos importantes que era importante que eles compreendessem tal, então você pode ter**  
23 **esse objetivo, mas você também em algum momento você pode ter o objetivo de ler...**

24 *I: ... por ler*

25 **D: ... a história, ler**  
26 **como fruição, pela história, pela literatura, isso também pode ser um objetivo...**

27 *I: já li, já li textos que não tem desenho, os contos de Andersen mesmo, Pequena Sereia, sem*  
28 *retomar, mas sempre voltado também assim para o objetivo de escrever a história... Nunca o ler*  
29 *por ler.*

30 **D: sempre tem uma atividade relacionada à leitura?**

31 *I: relacionada com a leitura. Acho que não sei se por conta, aí a gente pode pegar a questão, é*  
32 *obrigação da escola o ler por ler? Será que está no meu papel? Será que, a minha leitura não é*  
33 *voltada a um interesse? A uma intenção? Então...*

34 **D: ... é pode, ser, mas também, acho que pode ter as duas**  
35 **coisas, pode ter isso como objetivo pedagógico, como essa situação, aqui você mostra, depois**  
36 **da leitura tem a proposta de escrita, que é uma prática que você costuma fazer. Mas pode**  
37 **também ter um outro caráter, você não acha?**

38 *I: ler por ler é um objetivo pedagógico? Nunca me perguntei isso*

39 **D: eu acho que sim. Eu acho que pode ser**

40 *I: que volta naquela questão das artes, que a gente estava falando do texto do Vigotski, será que*  
41 *só trabalhar nesse sentido de estética vale a pena? Mesma coisa a leitura*

42 **D: é, mas acho que aí, talvez nem só um nem só outro. Acho que a literatura pode trazer coisas**  
43 **interessantes e ser um bom pretexto para escrever textos, para trabalhar questões de leitura e**  
44 **escrita como você já faz, mas ela também pode ter esse outro sentido de ter contato com a**  
45 **escrita do autor, o modo como ele mesmo escreveu, é um, pode ser também um objetivo. Enfim,**  
46 **para pensar...**

Neste trecho de autoconfrontação simples, vejo meu papel de pesquisadora se confundindo com o papel de professora e formadora de professores. Minhas questões e comentários possuem uma relação com minha história como professora e minha concepção do papel da leitura e da literatura.

Eu fiz comentários, respondi a questões, mais como professora, ou uma formadora de professores, do que como uma pesquisadora em clínica da atividade.

Entre as linhas 21 e 26 eu início uma argumentação da leitura pelo prazer, não didatizada como um objetivo pedagógico. Argumentação que se repete nas linhas 30, 34-37, 39, 42-46.

Em acordo com a proposta original de autoconfrontação, o pesquisador teria o papel de levantar questões, ajudar o trabalhador a realizar a análise de seu próprio trabalho e não dizer como ele deve ou não realizar uma dada atividade.

No entanto, a pesquisadora em questão é também professora e tem concepções diferenciadas sobre o modo de conduzir a leitura da literatura em sala de aula. Poderíamos dizer que se trata de uma autoconfrontação cruzada escondida no interior da autoconfrontação simples, uma vez que sou professora e naquele momento tínhamos algumas controvérsias sobre a maneira de conduzir o trabalho de leitura com os alunos?

Mesmo quando eu não emito claramente uma opinião sobre as questões, a minha experiência anterior como professora e minhas concepções aparecem também nas perguntas que faço:

***D: você sempre faz isso? Quando você lê se você acha que tem alguma coisa que vale a pena trabalhar, explicar melhor, você no meio da leitura para e explica?***

***D: mas e a outra experiência de ler sem parar, você já experimentou fazer?***

Aqui, por trás dessas questões, estava meu desacordo com as opções da professora, de interromper a leitura diversas vezes para dar explicações, bem como a recusa pela leitura pelo prazer na sala de aula. Minha formação inicial como professora foi marcada pelo desenvolvimento de um projeto de incentivo à leitura, em que defendíamos justamente o

direito da leitura pelo prazer na escola. Este trabalho foi objeto de reflexão em estudo anterior (Anjos, 2002).

Como, no momento da autoconfrontação, se despir das próprias concepções de modo a permitir que o trabalhador realize ele mesmo suas próprias análises? Aqui penso na questão da impossibilidade de neutralidade, imparcialidade do pesquisador, tão discutida no campo das ciências humanas.

### **Pesquisa ancorada no campo da formação de professores**

Vemos essa marca de expertise em outros estudos com a metodologia da autoconfrontação realizados em pesquisas no campo da educação, como por exemplo nas questões feitas pela pesquisadora na autoconfrontação apresentada por Davis e Aguiar (2010).

Gostei da ideia de trabalhar a expressão oral...

Por que você não escolheu trabalhar com algum conteúdo curricular? Como plantar uma muda de flor em um vaso. Você poderia cumprir seu objetivo e ensinar também questões relacionadas ao solo e ao plantio.

(...)

Trabalhar com conteúdos é uma forma de fazer melhor o que você fez! A minha sugestão é...

(...)

Porque a classe é arrumada desse jeito, com as carteiras enfileiradas? Isso não atrapalha a interação...?

(p.55-56)

As questões e comentários parecem ir além da proposta de mediar a reflexão da própria professora, mas parece visar chamar a atenção para questões específicas sobre os modos de ensinar, e além disso, propor ações.

Na medida em que é o pesquisador que faz estas sugestões como ocorreu também em minha pesquisa em alguns momentos – corre-se o risco de cair no papel de expertise, do julgamento, da avaliação, da boa prática. Considerando os jogos de imagens entre pesquisadores e professores, sobretudo se estes primeiros estão numa condição de expertise, isso pode contradizer os princípios da metodologia em clínica da atividade.

De acordo com Roger e Ruelland-Roger (2011)<sup>19</sup> que possuem um longo trabalho de intervenção com professores:

---

<sup>19</sup> BARRICELLI, E. & ANJOS, D. Entrevista com Jean-Luc Roger e Danielle Ruelland-Roger. Revista L@el em (Dis-)curso. Volume 4, 201.

Durante a intervenção, o papel do pesquisador (*intervenant*) é essencial para sustentar algumas condições básicas: que a singularidade nos modos de fazer e viver o próprio ofício é incontornável; que isso implica que todas as práticas presentes estão em pé de igualdade no debate; que seja totalmente afastado do quadro do trabalho todo aspecto de juízo, avaliação e busca de uma norma ou da maneira certa de ensinar: que são as controvérsias, no bom sentido da palavra, entre pares quanto às diferenças que permitem um verdadeiro trabalho sobre o trabalho; que, durante a observação dialógica, cada sujeito deve poder exprimir-se sem restrição a não ser o respeito das regras comuns. Quando o pesquisador consegue “não abrir mão” dessas condições, assistimos à abertura progressiva de áreas de desenvolvimento potencial do poder de agir dos profissionais e de domínio ampliado do ofício.

No entanto a questão do papel do pesquisador, enquanto guardião do quadro em clínica da atividade aparece ainda como ponto de indagações. Como despir-se ou minimizar os conhecimentos, saberes, valores quando da realização de uma intervenção? O que fazer quando um professor faz questões diretas ao pesquisador, ou quando este discorda do que é apresentado? Parece ser necessário um profundo conhecimento dos princípios da metodologia em clínica da atividade, para conseguir sustentar a postura desejada.

Mas esta questão aponta para outras que é a do próprio papel da expertise, do conhecimento específico, da didática das disciplinas.

No Colóquio «*Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées*» realizado em março de 2011 em Lyon, Goigoux<sup>20</sup>, ao apresentar uma análise das apresentações realizadas no Colóquio, afirma haver duas tendências em análise do trabalho. Segundo ele as pesquisas com uma perspectiva ergonomista tendem a um maravilhamento do trabalho realizado pelos professores, pelas soluções por eles encontradas. Já as pesquisas na área da didática tem uma postura não de admiração, mas ao contrário, de denúncia e crítica das práticas docentes. Há uma forte crítica a esta última tendência, que considera que os didáticos não deveriam propor sugestões na medida em que encontram-se distantes da realidade concreta da escola. Crítica que é feita também em várias produções brasileiras.

Caberia indagar como pensar esta relação entre os saberes da prática e a didática das disciplinas, a legitimidade, a produção do conhecimento, as disputas... A tão falada e disputada relação entre teoria e prática, trabalhada por diversos autores na área da educação (Smolka e Laplane, 1993; Ruelland-Roger, Matos e Moro, 2011; Freitas, 2007; Catani et al. 1997, entre outros).

---

<sup>20</sup> [http://manifestations.inrp.fr/2011-03-18\\_TEXXI\\_RolandGoigoux.mp4](http://manifestations.inrp.fr/2011-03-18_TEXXI_RolandGoigoux.mp4)

## Conhecimento do *métier*

Além da questão da disciplina de base – formação de professores – há o fato de que também sou professora, e portanto conheço muito dos dilemas aos quais são confrontadas as professoras que participaram da pesquisa. Fanta e Vieira (2003) alertam para o impacto do *métier* de base da pessoa que conduz as autoconfrontações,

Será adequado considerar igualmente o impacto do *métier* de base do analista sobre a forma como ele gere claramente sua conduta de participação na autoconfrontação. Quer seja linguista, psiquiatra, psicólogo, filósofo, etc... não será indiferente uma vez que apelar-se-á aos recursos dialógicos específicos que imprimem sua marca (estilística ou temática) ao processo no qual realiza-se a intervenção (p.39).

Durante os diálogos profissionais, muitas vezes eu me colocava como par, como mais uma professora na discussão, que tem opiniões, controvérsias, concordâncias, afetos... Mas eu sou também a pesquisadora que quer analisar o trabalho docente e não ser a expert, que conhece a « boa prática ». No entanto, não posso negar que minha experiência como professora tem um papel importante na intervenção que realizo.

Roger e Ruelland (2009), no relatório do trabalho realizado com professores na França, fazendo uso desta metodologia, trazem alguns elementos para pensar esta questão. Eles apontam as dificuldades e problemas que podem emergir o conhecimento do *métier* – a convivência, os já ditos, os implícitos, etc. É possível perceber que em alguns momentos isso aparece na intervenção realizada.

Mas os autores também afirmam que justamente o conhecimento do *métier* pode ajudar a alimentar os diálogos profissionais, pode levar o pesquisador a formular questões e a mobilizar análises, que alguém de fora do *métier* não faria.

Creio que, em alguns momentos, esse conhecimento contribuiu para uma maior compreensão do trabalho e na elaboração de questões sobre temas importantes do *métier*. No entanto, em alguns momentos, esse conhecimento acabou sendo um impedimento para o desenvolvimento de um diálogo mais intenso.

## **Conhecimento insuficiente da metodologia e a vinculação a uma pesquisa de doutorado**

Além dessas questões já levantadas sobre o conhecimento do campo, há outras, da técnica mesmo da autoconfrontação que merecem ser analisadas pois afetaram os diálogos produzidos. Algumas relacionadas a não familiaridade com o procedimento. Apesar dos estudos realizados, há questões sobre os princípios e a técnica da autoconfrontação e instrução ao sócia que só ficaram mais claras no contato com a equipe durante a realização do estágio no CNAM em Paris. Dentre elas podemos destacar:

- a seleção das cenas - não escolhemos uma cena que seria filmada para depois ser discutida
- filmávamos várias aulas e depois fazíamos as edições, os recortes de acordo com os temas/ problemáticas escolhidos nas reuniões – mas no fim, era uma decisão da pesquisadora, e portanto, já um recorte, já uma pré-análise;
- ansiedade que em alguns momentos cortava a fala, a elaboração das professoras;
- dificuldade de instruir controvérsias e enxergar o conflito como possibilidade de desenvolvimento;
- dificuldade em alguns momentos de centrar sobre o que estávamos vendo no vídeo – a imagem suscitava o desejo de falar de outras coisas e nem sempre a pesquisadora conseguia fazer questões que fizesse voltar à análise da atividade em si.

## 4.3.2 Mobilização do quadro metodológico

### 4.3.2.1 O registro fílmico das cenas

As videograções nas salas das professoras Tie e Isnary inserem-se no contexto do desenvolvimento do Projeto Ensino Público FAPESP. Vários pesquisadores estiveram envolvidos com as videograções, dentre os quais me incluo, desde o início de 2008 até fim de 2010. Todo material registrado é de uso coletivo do grupo de pesquisa (GPPL), no contexto do projeto coletivo. Fiz uso dessas videograções para realizar as autoconfrontações.

Na sala das outras duas professoras, Mafê e Simone, que trabalham na *outra escola* eu mesma realizei as videograções. Foram nove visitas em cada uma das salas entre o final de 2008 e início de 2010.

Aqui vale ressaltar uma diferença do dispositivo original proposto em clínica da atividade, quando em geral são os trabalhadores que escolhem situações específicas a serem filmadas.

#### - “*E se aquela câmera não estivesse ali*”?

A questão da filmagem foi abordada desde nosso primeiro encontro. Assistimos a uma videogração de uma professora de educação infantil. A cena mostrava uma roda de conversa. As professoras participantes da pesquisa demonstraram certo incômodo com a agitação na roda que se mostrava em cena na tela. Algumas crianças participavam, outras falavam junto com as demais, outras se levantavam e mexiam-se o tempo todo. As professoras questionaram se a presença da câmera não teria alterado a postura da professora, que se mostrava bastante paciente, apesar da aparente agitação. Enquanto assistíamos ao vídeo, uma das professoras comenta: “*ai, se não fosse aquela câmera ali*”.

*T: eu achei que em alguns momentos se não fosse o fato da filmagem estar acontecendo ela já tinha...*

*M: ...dispersado a roda*

*I: eu acho também*

*T: ou, agora é comigo, ou, não teria sido tão...*

*M: ...eu acho também*

T: ...pacífico, porque para ela, assim o que ela passa no vídeo é que ela está inserida ali na bagunça, vamos dizer, vamos colocar entre aspas, mas está rolando, mas ela está dando conta, e acho que eu, pensando no meu cotidiano eu já tinha, “ai gente, não então”...

I: ...chega!

T: “muito barulho, a gente não está respeitando o amigo, não estou escutando o que ele está falando, agora chega”, bem pontual mesmo.

(Reunião, 30/09/09)

Pouco tempo depois dessa nossa primeira reunião, deram início às videografações nas turmas dessas professoras. Em nossa segunda reunião, após minha ida à sala de aula delas, o assunto sobre as possíveis interferências causadas nas ações da professora em função da presença da câmera foi retomado.

D: queria que vocês falassem um pouco disso, como que vocês se sentiram já com essa experiência de filmar, tanto a filmagem como a presença de outro adulto na classe, seja por vocês, ou pelas crianças, vocês se sentiram a vontade, ou não...

[...]

I: **Ah, falar que foi normal, não é, não adianta, ainda mais na primeira vez assim, não vai ser uma coisa... Eu fui, não me vi ainda, não sei, mas eu acredito que eu fui mais natural possível, o que eu sou mesmo... mas me incomodou um pouco, principalmente no início, logo na, ai meu Deus, ela está filmando tudo, aí, está me filmando, ai meu Deus, como que eu vou agir? E se eu for para lá? E uma coisa que eu fiz que não era tão natural, as vezes eu saio, eu sou muito de sair da sala, resolver, as vezes vou até colocar cabo de televisão que professora que não consegue [...]** Depois eu fui me soltando, foi só num primeiro momento, eu acredito que as crianças agiram naturalmente...[...]

T: [...] eu me peguei muito numa coisa que a gente tinha comentado na outra reunião, que assim, será que eu teria feito diferente? Acho que não, ou talvez eu não tivesse tanta paciência... **Acho que aqui eu teria dado uma bronquinha, não teria segurado a mão, mas de uma maneira geral foi mais tranquilo assim**

[...]

I: acho que foi mais difícil para gente, adulto, do que para eles

(Reunião, 25/11/09)

O tema também foi retomado pela pesquisadora e/ou professoras durante os encontros individuais:

D: você acha que você estava diferente?

T: ah, eu acho que a gente sempre acaba ficando, ainda mais com gravação e tal, assim, não, não com a presença da pessoa filmando... mas por conta da filmagem sim, de repente as vezes eu ficava olhando, lembrava da que tinha, aí olhava, aí, continuava...

(ACS<sup>21</sup> Tie, 18/03/09).

---

<sup>21</sup> Autoconfrontação Simples

D: e você, a presença da câmera? Você se sentiu diferente?

S: acho que faz né, acho. A gente sente, a gente sente. **Você pensa mais antes de fazer as coisas, com certeza, que nem essa coisa de gritar, eu cheguei a gritar desse jeito porque foi, já era para eu ter dado uns gritos bem antes...**

D: é aqui já é bem no final...

S: não, eu acho que sim, diferencia para caramba, diferencia, **você segura mais a onda, você fala, não, não vou me tornar um monstro na frente de uma ilustre desconhecida assim tão facilmente, não, eu tenho vergonha disso, não é uma coisa que eu goste de fazer...** fora isso não, o trabalho, o jeito que eu faço intervenção com eles é a mesma, entendeu, porque é o jeito que eu acho que eu tenho que fazer... A intervenção acho que não, mas o dar os esporros assim você controla mais, eu controlo, controlo mesmo, com certeza.

(ACS Simone, 07/04/09)

Essa questão da presença do pesquisador e da câmera é tratada por Clot (2005, 2008), que vai dizer que, ao ser observado, o sujeito passa a se observar trabalhando. O pesquisador, presente na situação de trabalho, ao observar a atividade do outro, buscando compreendê-la, acaba incentivando os sujeitos a uma auto-observação, como podemos ver nos dizeres de Simone acima “**Você pensa mais antes de fazer as coisas**”. Aqui, a questão para ela eram os modos de chamar a atenção dos alunos, de dar broncas, que foi justamente o que chamou a atenção das professoras em nosso primeiro encontro. Consideraram que talvez a professora estivesse tranquila quanto à agitação da turma, justamente porque estava sendo filmada. Vale ressaltar que Simone não estava presente nesta primeira reunião, e portanto não assistiu a esse vídeo. Mas, essa questão do lidar com a agitação dos alunos é recorrente em sua fala ao longo de toda intervenção. E é algo vivido de modo dramático por ela “**você segura mais a onda, você fala, não, não vou me tornar um monstro na frente de uma ilustre desconhecida assim tão facilmente, não, eu tenho vergonha disso, não é uma coisa que eu goste de fazer**”. Ela revela que a presença de alguém em sua sala de aula, faz com que ela transforme sua ação no momento mesmo de sua realização. Faz com que ela transforme algo que não agrada em sua prática, algo que pensa que se o pesquisador visse seria alvo de crítica. Podemos considerar, que numa situação de pesquisa como esta, a ação do trabalhador é direcionada também ao pesquisador. A presença desse outro pode afetar a dinâmica própria da sala de aula. Antes mesmo de ser chamada a analisar as cenas, no momento da autoconfrontação, ali, no curso da ação, a reflexão já foi iniciada.

Aqui poderíamos reforçar a recusa por qualquer intenção de neutralidade do pesquisador. Na perspectiva assumida aqui não se está na sala de aula para captar uma “verdade” sobre o que se realiza, mas para servir de instrumento para a reflexão do professor sobre o seu trabalho. Reflexão iniciada no momento do registro, ou até mesmo antes dele, retomada posteriormente nos momentos de autoconfrontação e reuniões coletivas.

No entanto, ao longo da intervenção, as professoras foram relatando um sentir-se mais à vontade com a presença da câmera em sala de aula. Sobretudo Tie e Isnary, que em função do projeto Ensino Público, tiveram suas aulas acompanhadas ao longo de dois anos, por diferentes pesquisadores.

Isnary fala sobre isso em uma autoconfrontação simples. Ela escolhera analisar a relação com um aluno em especial, com o qual ela possui algumas dificuldades em função da participação excessiva em sala de aula. Ele quer ser sempre o primeiro a falar, e ter todas as respostas. Estávamos assistindo a uma cena em que esta tensão com ele é manifestada, e ela comenta,

*I: a câmera acaba sendo incorporada como mais um aluno porque, é que talvez seja a pessoa Isnary mesmo..., talvez se não fosse a Isnary, se incomodasse com a câmera e acabasse nem falando, nem se expressando daquele modo, porque, como o Leonardo<sup>22</sup>o me incomoda, tem hora na sala... (risos). Se fosse outro, ai, está filmando, não posso falar, ‘Leornado, fala Leonardo, olha que lindo’ (com tom de voz irônico). E eu ali não, LEONARDO. [fala o nome da criança com o tom de voz mais alto], o Leonardo tem hora que ele não deixa o outro falar... (ACS Isnary – 16.08.10)*

---

<sup>22</sup> Os nomes das crianças são fictícios

## **- A exposição do trabalho cotidiano a um terceiro – riscos, possibilidades...**

Não somos as missionárias – às vezes conseguimos nos lembrar disso – não somos lindas e chiques, não somos boazinhas, não demos e não daremos conta de salvar a Humanidade (“Sem educação não há salvação”), sequer a humanidade dos alunos e de nós mesmas. Não somos o que o discurso religioso ou o discurso moderno nos ensinou que deveríamos ser. E se não somos isso e se não temos nenhum reconhecimento social (para não falar em salário) disso que somos dia-a-dia, concretamente, quem somos nós afinal? Todo mundo ajuda a construir uma certa imagem... mas quem mora nela somos nós.

Eliane Marta Teixeira Lopes – De Helenas e professoras

Outro tema abordado pelas professoras foi a questão da presença do pesquisador na sala de aula, e o modo como historicamente esta relação vem se construindo. Há uma tradição de crítica, denúncia e desqualificação do trabalho do professor, que muitas vezes recebe pesquisadores em suas salas de aula para depois serem criticados por eles, muitas vezes sem ter qualquer tipo de retorno do trabalho realizado.

*S: ... uma exposição, você está expondo uma coisa que só você vive... É um dia a dia que você vive e você está se expondo a mostrar isso para outras pessoas, a virar vidraça ou não, mas eu acredito que um trabalho assim a gente pode sempre construir, pode melhorar (...)*

*D: voltando ao que você falou... a ideia não é mesmo de virar vidraça...*

*S: ... eu sei, sim*

*D: ... a ideia é de pensar junto com vocês, mesmo...*

*S: ...não, tanto que vindo alguém indicada pela Mafê, porque eu confio muito nela, porque é sério mesmo, numa boa, porque você não conhece, então, você...*

*D: ... é claro, e também assim, tem várias experiências complicadas não dá pra negar...*

*S: ...sim, sim...*

*D: ... na educação...*

*S: ... na educação, como que as pessoas olham (...). Sabendo que era alguém vindo bem indicado, eu sei que não tem perigo, o que eu estou falando assim, que muita gente não abre as vezes nem para estagiário...*

(ACS Simone, 07/04/09)

O fato de estas professoras terem sido convidadas a fazer uma coanálise do trabalho, sob inspiração da clínica da atividade, foi bastante significativo e o que as motivou a aceitar e continuar participando do estudo.

*T: eu acho que assim, porque também, isso, eu estou pensando nos motivos pelos quais eu participo do trabalho da Dani. Porque é isso, a gente sempre criticou... e principalmente isso ficou mais forte pra mim depois que eu comecei a trabalhar, dar aula. Ah... vem o povo da Universidade, vem, faz observação, faz o estágio, faz a pesquisa e some. Eu como era recém-chegada 'imagina, não é assim', e aí, passei por algumas situações assim, e acho que a diferença aqui é justamente essa... E eu, pelo menos, enxergo assim: não vai ser... colhido um material, que vai servir para uma pesquisa de um pesquisador e eu não vou ter retorno disso...*

*S: ... e a gente não vai participar dessa construção...*

*T: ... não vai ter voz. Acho que a gente vê a voz da gente aqui também...*

*S: = ah, isso faz diferença!*

*T: acho que um aspecto sedutor de participar da pesquisa é isso, a gente também... casou com a vontade que a gente tem de sempre estar, de pensar a prática, de aprofundar mesmo, de aprofundar as questões que a gente tem...*

*(Reunião, 21/07/10)*

### **- Filmar o trabalho – um aprendizado...**

Não há nada de evidente na atividade de registrar o trabalho em sala de aula. Os conflitos passam desde a questão da técnica da filmagem em si, como na escolha dos focos que podem variar: a atividade do professor, dos alunos, a dinâmica interativa. Um determinado posicionamento de câmera, um determinado foco, muda o produto da filmagem realizada. No contexto do projeto Ensino Público ao qual este trabalho está relacionado, tivemos a oportunidade de discutir coletivamente sobre essas questões, e analisar como pesquisadores diferentes registram de modos completamente diversos. Alguns trabalhos no contexto desse projeto realizaram uma análise dessa questão, trazendo importantes reflexões sobre o tema (Smolka, 2012).

Sobre essa questão, um aspecto que também merece destaque é o que significava a minha presença na sala de aula, para minha pesquisa, para as professoras e para os alunos. Fomos vendo que as relações estabelecidas no momento da filmagem, ultrapassavam o objetivo de registrar cenas para posterior análise em autoconfrontações.

Eu não era apenas uma pesquisadora externa, mas alguém que também era professora. Em alguns momentos me via às voltas ajudando as crianças na realização de suas atividades na tentativa de contribuir com o trabalho da professora, ainda que isto não estivesse previsto na proposta inicial. Houve momentos em que desliguei a câmera para me sentar ao lado de um ou outro aluno que apresentava alguma dificuldade. As crianças vinham também pedir minha ajuda, queriam que eu lesse, e as vezes filmasse a atividade

que eles realizavam. Não conseguia estar ali e ficar isenta à dinâmica da sala de aula, e às urgências que se apresentavam.

Algumas das professoras também, em alguns momentos, contavam com minha presença para a realização de determinadas atividades. Um exemplo foi a professora Simone. Ela escolheu como temática para nossas análises o trabalho em pequenos grupos. Então, nas vezes em que fui filmar sua sala de aula, ela tinha organizado a turma desse modo.

*S: o fato de ter mais alguém na sala, mesmo que seja alguém filmando, faz diferença sim, é alguém ali. Não que eu não faço sozinha, faço direto, mas você fica mais tranquila quando tem alguém olhando, alguém além de você.*

Revela que além do objetivo de registrar esse momento para posterior análise, havia também a possibilidade de contar com mais alguém na sala para a realização desse tipo de trabalho.

Em alguns momentos, as filmagens realizadas foram apresentadas aos alunos, com o objetivo de dar algum retorno a eles do trabalho realizado. Destacamos aqui uma dessas situações, em que os alunos de Mafê comentam sobre minha ida à sala de aula.

*C.: você é professora também?*

*D: eu sou*

*R.: por que ela está aqui, C.?*

*(...)*

*P: para aprender a ser uma professora*

*(...)*

*M: não gente, ela é diferente das outras pessoas que a gente esteve acompanhando, ela não é estagiária*

*C: professora de música?*

*D: não, eu sou professora, mas agora, nesse momento, nesse ano eu não estou dando aula.*

*Eu estou estudando, eu continuo estudando*

*P: a pro também estuda*

*D: igual a pro de vocês. Exatamente*

*C: ela tá na faculdade*

*M: (...) O P. teve uma sacada durante a filmagem, ele falou assim: 'oh, pro, porque que você?'. Ele percebeu, 'você aparece mais'. 'Você aparece mais que a gente'. A Dani está estudando o trabalho de professoras. Então ela resolveu acompanhar o trabalho de algumas professoras e ver o que é que as professoras fazem*

*P: ah, então é por isso que você aparece mais...*

O material fílmico que serviu de base para as análises realizadas carrega também o olhar do pesquisador na situação de registro, bem como seus modos de interagir na sala de aula. E, neste caso específico, conta com olhares de outros pesquisadores, porque no caso das professoras Isnary e Tie eu me servi também das filmagens de outros pesquisadores no contexto do projeto Ensino Público.

#### **4.3.2.2 Seleção das Cenas a serem analisadas**

Num primeiro momento, foi a própria pesquisadora que selecionou e editou os vídeos para as sessões de autoconfrontação simples. O vídeo baseava-se na rotina de um dia de aula.

Depois, num segundo momento, a partir dos diálogos nas reuniões com as professoras, selecionamos cenas que mostrassem o trabalho com a alfabetização - uma das questões que se mostrava como relevante e preocupante para elas.

E por fim, foi solicitado às professoras que dissessem quais eram as questões que as preocupavam no momento e o que elas gostariam de analisar com as colegas. Proposta que se aproxima mais do procedimento original da autoconfrontação. Nessa última etapa, também realizamos a autoconfrontação cruzada em duplas. Como também é sugerido pelo dispositivo.

A questão da seleção das cenas a serem analisadas também merece destaque. O fato de que num primeiro momento foi a pesquisadora que selecionou as cenas a serem analisadas pode em si trazer um viés do pesquisador, privilegiando as suas próprias questões em detrimento das dos profissionais. No entanto, um aspecto que gostaríamos de ressaltar aqui é a do próprio recorte feito na edição dos vídeos, ainda que a cena a ser analisada fosse de escolha do profissional. Como se tratavam de cenas de sala de aula, e as professoras são polivalentes, seria difícil assistir a uma aula inteira, que tem duração de 4 horas. De todo modo, recortes seriam necessários. Busquei realizar recortes de modo a dar visibilidade aos temas propostos por elas para a discussão. Mas, como pudemos analisar, nesses recortes, já havia uma escolha minha, um modo de ver...

Essa questão foi ressaltada várias vezes por uma das professoras – Mafê – que viveu, no momento da intervenção, uma crise com sua forma de trabalho (questão que será

analisada na sessão seguinte). *“Eu sempre acho que você é muito generosa, gente, que edição é essa?”* (Mafê).

Na última “autoconfrontação cruzada” com Isnary e Mafê fiz uma edição que continha imagens ao longo do processo de trabalho, a partir dos temas escolhidos por elas. Ao comparar uma cena dos alunos de Mafê no segundo ano com uma deles no terceiro ano, a professora Isnary comenta de um visível crescimento.

*I:... como eles cresceram, como que muda... vem com o trabalho que a Mafê vem fazendo desde antes, do respeito, da ajuda ao outro, desde antes, como foi afetando agora nesse momento de respeitar quando o outro está falando*

Ao ouvir esse comentário, a professora Mafê ri, olhando para mim, pois a fala da professora Isnary, nesse momento, remetia às nossas conversas anteriores em que eu tentava mostrar a ela que seu trabalho não era o “caos” que ela imaginava ser. Isnary reitera, *“mas é diferente Mafê, olha ali, rebobina ali pra ela ver. O trabalho está muito diferente. Você não está se enxergando ali?”*.

Mafê volta a insistir na questão da edição do vídeo, que pode ter produzido essa análise de Isnary *“É que a Dani é generosa. A imagem que ela traz... A expectativa era de que a melhora fosse melhor. Tem a expectativa. Minha e deles”*.

É interessante observar aqui que apesar da tentativa da pesquisadora em dar visibilidade a outros aspectos, a professora continua insistindo na posição extremamente crítica do trabalho que realiza. Essa questão aponta para os sentidos dos recortes feitos para as professoras, e para o fato de que a produção de sentidos escapa às tentativas de controle da pesquisadora.

Em uma reunião coletiva, ao ouvir Mafê comentar sobre a seleção das cenas, Simone aponta para um outro modo de lidar com essa questão: *“por isso é legal, dá um animo, a gente só olha pra desgraça”*. Argumentação repetida várias vezes por Simone ao longo da intervenção. Para ela, o olhar “generoso” da pesquisadora, constituiu-se numa possibilidade de enxergar outros aspectos de seu trabalho.

*S: toda vez que eu assistia, que eu me via, eu conseguia ver aquilo que eu não consigo fazer. ... É uma característica minha: ai, olha como eu grito, olha como eu não dou conta. E aí quando você tem a possibilidade de estar junto com outras pessoas, que foi o que a Tie falou, da pessoa conseguir olhar e falar nossa, olha que legal. Fala da Dani também, eu lembro, ela falou ó, eles fazem muito barulho mesmo, eles estão agitados mas eles estão*

*trabalhando, porque eles querem fazer, não é porque eles estão brigando. Então, e aí isso pra mim não ressaltava, mas daí ouvindo, depois que ela falou isso pra mim eu fico até mais feliz que eles estão lá se matando, eu falo: é produção do conhecimento (...)*  
(Reunião, 21/07/10)

Claramente, meu papel de pesquisadora era imbuído de uma recusa por uma postura crítica e avaliadora do trabalho realizado pelas professoras, já tão feita por várias instâncias, inclusive por elas próprias. Sobretudo porque sei bem o que significa estar na sala de aula, todos os dias, enfrentando um sem número de dilemas, tendo que encontrar solução para cada um deles, na maior parte das vezes sem apoio algum. Caberia talvez encontrar um equilíbrio entre as minhas próprias concepções e o papel de pesquisador de modo a não apagar possíveis aspectos críticos desse trabalho, nem de impedir que a autocrítica seja realizada. No momento da intervenção o que deve ser o foco é a análise realizada pelas professoras, elas mesmas, e não por mim. Nesse sentido creio que a metodologia em Clínica da Atividade pode trazer importantes contribuições para a transformação dos modos de se fazer pesquisa na escola.

#### **4.3.2.3 Assistindo aos vídeos, dialogando com os pares – ver a si mesmo e aos outros...**

O objetivo desse tópico é, nesse momento, buscar dar uma ideia do conjunto do processo de realização das autoconfrontações buscando pensar nos possíveis efeitos do assistir a si mesmo, aos outros e dialogar sobre essas cenas com os pares e a pesquisadora. Destacamos alguns dos dizeres das professoras, que ajudam a compreender o desenrolar desse processo de intervenção, sabendo da dificuldade de realizar esse tipo de escolha, nesse sentido concordamos com BOURNEL-BOSSON (2005),

A escolha das sequências de diálogos que vão figurar na análise é um exercício complicado por muitos motivos. Dar a ver dadas partes da transcrição implica que umas ficam na luz e outras, na sombra. Ora... nenhuma palavra é neutra nem primeira, todas são povoadas pela sua vida de palavra. Entretanto, tecnicamente, é impossível pretender apreender completamente esse percurso nos diálogos se nos interessarmos pela palavra enquanto palavra discurso-pensamento. **Arbitragens revelam-se necessárias quanto ao que parece fundamental em relação ao objeto de estudo, nas sequências do diálogo. O investigador faz escolhas a partir do seu conhecimento da integralidade do corpus, conhecimento que o leitor não tem.** (p. 117-118. Grifos nossos)

## **- Ver a si mesmo – flagrar-se**

Cada professora passou por três sessões de autoconfrontação simples. Então tiveram ao menos, três oportunidades de se ver no vídeo, além dos encontros de autoconfrontação cruzada. Assistir às imagens da sala de aula constituiu-se numa possibilidade de enxergar aspectos do trabalho que escapam na prática cotidiana.

*T: ... a gente começa a ver de fora, de outro lugar... 'oh eu tratorizando todo mundo ali oh, ali aquela, ah então, aquela atividade assim, ah então, podia ter feito de outro jeito'. Mas é bom, eu gostei, nunca tinha assistido uma aula minha*  
(Reunião, 24/03/09)

*D: e aí, o que você achou de se ver?*

*S: ah então né Dani (.) é legal né, é legal por vários motivos, é legal porque esse distanciamento, que na hora você, você até consegue perceber, hum, fiz uma besteira agora, hum, isso foi legal, hum não posso, mas assim, as coisas estão te tomando tanto que você não consegue olhar com calma*  
(ACS Simone, 07/04/09)

Ver-se, foi também uma possibilidade de analisar a própria prática, de se enxergar e as vezes de se descobrir não coincidindo com a imagem que se tinha de si mesmo. Um exemplo é uma autoconfrontação simples com Isnary na qual ela se surpreende com o que se vê fazendo na tela.

O vídeo mostrava uma cena em que ela está dividindo os alunos em grupos para um trabalho que seria realizado logo após. Ela faz um sorteio para a composição dos grupos e brinca com os alunos para que eles adivinhem o nome que foi sorteado. Ela vai dando dicas para que eles descubram de quem se trata, e nessas 'dicas' ela fala das características de alguns alunos,

*I: eu acho que eles não vão para o psicólogo futuramente, 'ai minha professora me chamava de mal humorada', pelo modo que eu coloco. Não sei, eu espero que daqui 20 anos eles não precisem ir para o psicólogo por causa da marca da professora, eu imagino que não, que nem, quando eu falei lá a G. ficou sorrindo, 'sou a mal humorada, sou eu'... Mas, eu imagino que não, são características assim que você vai construindo com eles, você vai percebendo e que assim, eu imagino que eu enquanto professora o modo que eu ajo com eles, que eu pontuo para eles eu não sei se é naturalidade, o modo como eu coloco seja tão natural, não sei se natural é a palavra certa, que eles vão percebendo com um modo natural, isso vai sendo naturalizado por eles, né, eu não vou rotulando eles, porque eu acho que assim, eu sofri muito preconceito de várias professoras, até mesmo na*

*faculdade... Mas, ééé... e assim no magistério também tive vários problemas tal, mas, eu imagino, na minha consciência, minha né, que eu estou fazendo de um modo diferente, quando eu rotulo esses alunos, eu imagino que eu faço de um modo diferente, a minha prática com ele, eu não vejo, eu quero acreditar, vamos colocar assim, eu quero acreditar que eu estou fazendo de um modo diferente porque lá eu estou colocando de um modo brincando. Ai não para que você tá fazendo eu repensar (risos).*

*D: eu não falei nada*

*A: é o escutar-se*

*I: [em tom de brincadeira] não quero mais ver esses vídeos Dani...*

*I: Não porque eu estou vendo ali, eu vejo uma Isnary brincando, sorrindo, ai Dani, eu acho que eles não vão ter problemas não, eu quero acreditar que eles não vão ter problema. Só isso Dani, passa para o próximo, se não eu que vou para o psicólogo a hora que eu sair daqui...As outras coisas Dani, não que eu estou traumatizando as coitadinhas das crianças*

*D: eu não disse isso*

*I: não Dani, mas ó, chamando a criança de bagunceira, a outra de mal humorada o tempo inteiro, ainda mais que eu fico falando o tempo inteiro que ela, mal humorada, não sei que... E aí eu vejo que as crianças reconhecem essas crianças Dani. Isso que é o pior Dani.<sup>23</sup>*

*(ACS Isnary, 16/08/10)*

Mafê também faz comentários nesse sentido,

*M: mas ó o que eu faço também: deixo eles tudo grudado e quer que eles fiquem em silêncio. Eles estão tudo muvucado na frente da sala (.) e fica olhando com cara de mau. Aí tem uns anjos que atendem, assim, os seres que vem do planeta escola, deve ter nascido no planeta escola...*

*M: estou lembrando dos vídeos do PROFA, jamais né, jamais, uma professora surtada nos vídeos do PROFA*

*M: e eu sou mega ansiosa né... eu fico quase desesperada quando eles não me escutam. Quase uma situação de surto.*

*(ACS Mafê, 28/09/09)*

## **- Imagem Corporal**

Ver-se no vídeo suscitou por parte das quatro professoras comentários sobre a imagem corporal, peso, “acho que eu estava mais gorda” (Isnary) ; “acho que desinchei” (Mafê).

*Horrorosa, horrorosa...vou queimar aquelas luzes. ((risos)) e marcar uma consulta com o endócrino e um plástico. As crianças estavam lindas, mas a professora... Antes de fazer o vídeo, tem que diluir...como com criança que não pode aparecer, ou passar um photoshop. Colabora com a professora.*

*(ACS Tie, 19/08/10)*

---

<sup>23</sup> Essa cena será analisada posteriormente

*S: nossa toda vez que eu me olho, falo nossa, minha cara é de muito brava, não sei como essas crianças não assustam comigo... Eu acho que minha cara é de brava... Imagina quando eu fico brava mesmo como que deve ficar, aí que medo... deve criar chifre... como é que chama mesmo aquele livro?*

*D: mamãe virou um monstro*

*S: então, tem mas a professora também, a professora virou monstro?*

(ACS Simone, 07/04/09)

### **- Ver o trabalho do outro**

Assistir às cenas dos trabalhos das colegas gerou por vezes um sentimento de identificação, reconhecimento, mas também estranhamentos, controvérsias.

Uma das situações em que houve um sentimento de reconhecimento foi na análise das situações de leitura pela professora. Em todas as cenas apareciam situações da professora chamando atenção dos alunos para conseguir ler, e interrompendo a leitura em alguns momentos.

*T: eu acho que não é porque a gente tem, a gente se conhece e tal, e tem algumas coisas parecidas no trabalho, mas é impressionante como as coisas se repetem, Luiz Antonio, Luiz Antonio, Wilson. É a mesma coisa e são crianças diferentes*

(ACC<sup>24</sup> 05/05/09)

*M: você vê que em todas as salas as crianças interrompem a leitura, não sou eu que escolhi o livro errado... não é o horário da leitura... que a história é chata, que a minha voz é entediante...*

(Reunião, 23/02/10)

Mas, na maior parte das vezes, as imagens do outro foi fonte de estranhamentos e controvérsias. O que acabou sendo em alguns momentos fonte de reflexão sobre a própria prática ou uma oportunidade de reafirmar concepções, convicções.

Em um dos encontros Mafê e Simone se espantam ao ver a tranquilidade da sala da Tie: alunos calmos, tranquilos, trabalhando organizadamente. A cena mostrava os alunos trabalhando em grupos confeccionando bonecos com sucatas. A edição de vídeo mostra desde a composição e organização dos alunos em grupos, e depois eles em atividade.

*D: você começou nesse dia e terminou nesse dia? Isso eu não lembro...*

*T: eu acho que deu para terminar*

---

<sup>24</sup> Autoconfrontação Cruzada

S: nossa [demonstrando visível espanto]!!!

T: deu para terminar. Mas ó, também estava com a turma reduzida também, não estava todo mundo

S: olha a cara da Mafê! (risos)

M: explica para mim de novo, que eu não consegui entender

Todas: (risos)

T: não, mas ó, por exemplo, não...

M: o que foi construído?

T: os personagens, eles...

M: sim, bonecos...

S:... de rolinho de papel higiênico, com cabecinha de isopor

D: eles pintaram com guache...

T:... com guache

D: colocaram cabelinho

T: colocaram cabelinho, aí os adereçosinhos também

M: ah entendi

T: mas tem uns atenuantes assim, a pessoa que está filmando, acho que era o Zé, depois ele largou, teve que largar a filmadora para me dar uma mão

...

S:  **você tem que mostrar umas imagens de caos assim também para gente se sentir mais normal**

...

T: é, não sei se também eles estavam ansiosos porque era uma coisa que a gente estava combinando de fazer os bonecos...

S:  **mas aí a ansiedade podia condicionar outra coisa.**

...

S:  **eles deviam estar com muito sono. O que vocês deu pra eles, Tie?**

Todas: risos

S:  **maracujá cara, só pode ser!**

...

M: ... essa coisa do barulho o tempo inteiro na minha sala é muito (.) enlouquecedor isso. Porque eles não só falam, eu tenho os que falam, eu tenho os que cantam muitas vezes... Então isso é uma coisa que me chamou atenção, até porque eu estou muito imbuída do que eu vivendo também, mas eu também não tenho lembrança de ter tido uma turma assim (...)

T: e pensando nessa coisa da calma também da minha turma é porque eles estavam há muito tempo esperando essa atividade, eu fui fazendo propaganda dessa atividade desde...

S:  **isso não é, desculpa viu Tie, mas isso não é**

T: não?

Todas: risos

S:  **não, é, eu vou te dizer por que, não é, sabe por que não é, porque tá, a figura está esperando por algo, beleza, ela está ansiosa em fazer um trabalho, tá, na hora que você dá esse trabalho, você vai fazer isso, pode gerar o que gerou na tua sala, como pode gerar aquela, ahhh, aquela euforia tão grande, de pronto!**

T: acabou!

S: acabou. É, né?

(ACC 05/05/09)

Esse assunto da tranquilidade dos alunos dessa professora foi retomada em outras oportunidades, ao longo do processo de intervenção. Fizemos a hipótese de que a tranquilidade e/ou agitação dos alunos está relacionada, dentre outros aspectos, com o modo de ser do professor, com sua personalidade, que se manifesta na condução das aulas. Mas vimos também que existe uma relação com o tipo de proposta que é feita aos alunos.

Surgiram controvérsias também quanto ao modo de organização do trabalho: atividades individuais e/ou coletivas, modos de lidar com alunos com dificuldades, modos de conduzir determinadas atividades, de explica-las aos alunos, etc...

*I: aí [fazendo referência à imagem no vídeo] tem uma diferença da Mafê... Você já coloca letra bastão e letra de mão para eles não é? Eu não faço... só a letra bastão... eu trabalho assim, com quem está lendo e escrevendo aí eu deixo. Todos tem o alfabeto com os quatro tipos de letras... mas exigir, ou mostrar não, para não confundir. Eu acho que fica mais fácil assim.*

(ACC, 17/11/09)

*M: Então, quanto eu estava assistindo o texto da Isnary do texto coletivo, que aí até vocês perguntaram: aí eles fazem o texto primeiro e copiam depois. Eu, eu faço uma... porque eles tem essa mania de querer começar a copiar, eu falo não, agora é para usar a cabeça. E aí eu aprendi [na assessoria]... que assim, que não pedia para as crianças copiarem os textos coletivos para que eles não ficassem se policiando para não dar informação para o texto não ficar longo demais, e eles terem preguiça de copiarem o texto depois. Então eu sempre peço para dupla se revezar e copiar... depois eu digito e levo para eles colarem...*

(ACC, 17/11/09)

Os encontros foram uma oportunidade de as professoras colocarem esses modos de fazer diferenciados em discussão com outros colegas que exercem a mesma profissão, prática infelizmente ainda rara no contexto das nossas escolas.

*S: ... no dia a dia ali, você tem lá HTPC que tem no estado, tem o TDC [na prefeitura], mas não é um momento de análise do pedagógico, coletiva, de uma maneira tranquila, de uma maneira respeitosa... Eu sempre fui de falar muito, de me expor muito, mas eu estou fazendo o caminho inverso. Eu estou cada vez me expondo menos, cada vez falando menos, e acho que ainda ponho muito pra bater porque eu ainda tenho a Mafê ali do meu lado, porque se não tivesse acho que eu ia entrar muda e sair calada dessas reuniões. Porque a gente não tem um espaço real de discussão, de olhar pra prática, de falar, eu e ela que falamos: nós temos dificuldades, nossa sala é difícil, eu não consigo fazer isso. Mas as pessoas não conseguem assumir, não conseguem dividir numa boa, porque sempre tem aquela ameaça de que venha um dedo [acusador]*

(Reunião, 21/07/10)

Foi uma possibilidade de dar-se conta de aspectos nem sempre conscientes de suas práticas profissionais, colocando-os em diálogo com outros pares, revisitando as concepções que informam os seus modos de agir.

(...) O que o sujeito disse a si mesmo e ao investigador, ao analisar o rastro da sua atividade, encontra os discursos dos outros, as falas dos colegas que também tiveram a experiência da confrontação. O questionamento por pares alimenta o pensamento sobre a atividade, “reaviva ou revela as ressonâncias, correlações e contradições que o discurso carrega”. (BOURNEL-BOSSON, 2005, p. 89)

Também ocorreu um diálogo com o *métier*, com o genérico da atividade, com os modos relativamente estabilizados de realizar a atividade docente, os pressupostos.

*I: essas informações talvez... os professores achassem que não fosse importante de se dar para a criança, de destruição da natureza, então contextualizar mais essa leitura de devastação, deixasse só nesse termo, não aprofundasse, não levasse, então isso eu acho legal fazer. Na hora que você está focando na leitura, você falou é sobre a leitura e a escrita, parece que se perde um pouco, **mas ali ela poderia ler a história pela história**, mas tem muita informação que é importante de ser trabalhada, então acho que isso, esse retorno de explicar o que é devastação, de explicar os diferentes, é, árvores da floresta, é legal para a criança, e ver que eles também tem algum conhecimento sobre, acaba ampliando...*

(ACS Isnary, 09/11/09)

Isnary aqui dialoga com ‘os outros professores’ que poderiam questionar o seu modo de realizar a leitura na sala, interrompendo a leitura da história para dar informações aos alunos. Esse comentário, feito logo no início da autoconfrontação simples, é um modo de dialogar com o *métier*, de trazer para a análise de sua prática, os pressupostos genéricos dessa atividade.

Vemos um movimento de diálogo também num trecho de autoconfrontação com Simone, quando ela está comentando sobre o trabalho em duplas e o fato de um aluno ajudar o outro com mais dificuldades,

*S: mas eu acho que pra mim ainda é um meio que dá muito certo. E eles, e assim, eu acho engraçado porque **tem outros professores que não gostam justamente por esse problema. Fala ah, porque copia do que faz, porque nunca vai aprender porque fica copiando, mas eu não vejo dessa maneira. Ou então tem professor que eu ouço lá nas reuniões de TDC:***

*‘Ah, mas ele vai perceber tá fazendo diferença que aquele que sabe ler ele vai se sentir mal porque ele não sabe’. Eles sabem muito bem das capacidades deles. Eu nunca trato isso de uma maneira pejorativa.*

(ACS Simone, 09/10/09)

Em alguns momentos esse diálogo com o *métier* se fez de modo mais indireto, não trazendo diretamente a voz do *métier*, mas na construção mesmo do enunciado, com modulações tais como “a gente faz” determinada coisa. Uma espécie de convocação do coletivo, para sustentar o que está sendo dito.

*T: ... a forma de conduzir, a gente acaba fazendo umas coisas assim que não, que vira automático né, então eu, por exemplo, senti que em alguns momentos eu acelerei, então eu fui conduzindo a história até abrir de novo para alguém falar, aconteceu assim, assim, assim, assim... porque eu tinha que*

(ACS 18/03/09)

#### **4.3.2.4 Algumas repercussões da metodologia na atividade profissional**

Essa possibilidade de diálogo, de ver o outro produziu efeitos na prática pedagógica. Destacamos aqui o movimento da professora Tie e Isnary que se mostraram mais claramente visíveis no curso do trabalho.

Um efeito na prática da professora Tie foi com relação às práticas de leitura, como podemos ler em relatório escrito pela professora,

Em dois momentos de minha participação na pesquisa de Anjos (uma reunião de confrontação simples e outra cruzada) ocorreu um dos fatores que considero chave para explicar parte das transformações que vêm acontecendo em meu trabalho e na forma como o redimensiono.

O foco das discussões nessas duas reuniões era a análise de momentos de leitura captados em filmagens nas turmas das quatro professoras participantes; mas para minha surpresa, não havia nenhuma imagem/cena em que eu estivesse lendo para a minha turma. Esse fato me incomodou bastante, talvez mais do que eu admitisse no momento. Sempre acreditei que dava destaque em meu trabalho aos momentos de leitura, realizadas por mim ou individualmente pelos alunos, mas então como era possível que não houvesse nenhuma cena disponível para análise?

(...)

Reverendo a minha abordagem com a leitura, percebi que essas atividades não eram sistematizadas o suficiente, entravam em meus planejamentos como momentos mais livres, entre pausas nas atividades de escrita. Apesar de acreditar na importância da leitura sempre priorizei as atividades de escrita. Entendi que deveria rever minha postura e decidi que para o trabalho com a turma de 1º ano em 2011 a leitura entraria na sala de aula diariamente das seguintes formas:

- Leitura realizada por mim no início das aulas de obras, histórias que podem ser indicadas por mim mesma ou pelos alunos,
  - Às terças-feiras temos a presença de Nilce Deciete, que já trabalhou no ano passado com o Projeto Roda de Leitura com minha outra turma, tanto em sala de aula como no contra-turno, uma vez por semana.
- (Yamamoto, 2011)

Um dos momentos de autoconfrontação consistiu na edição de cenas que mostravam o trabalho com alfabetização, que denominamos cenas de leitura; cenas de escrita. Como já sinalizado acima, os registros em vídeo não eram realizados com fins específicos, sobretudo nas salas das professoras Tie e Isnary que participavam do projeto Ensino Público. Quando decidimos por esta via de trabalho, fiz uma busca nos materiais já existentes e imaginava que encontraria cenas de leitura em todas as salas, uma vez que se tratavam de salas de alfabetização e já havia vários meses que as aulas estavam sendo registradas, no mínimo uma vez por semana. No entanto, para minha surpresa, não encontrei um vídeo da professora Tie lendo para os alunos. Como não havia tempo hábil para fazer um novo registro fílmico, decidi utilizar o material já existente, e como cena de leitura incluí os alunos numa atividade com livros de literatura na biblioteca da escola. Na reunião de autoconfrontação simples, comento sobre essa questão com ela, e indago:

*D: como que a leitura da literatura entra assim na sua rotina?*

*T: então, eu leio bem pouco. Não é do tipo uma atividade diária na sala de aula. Eu acho que poderia ler mais até, mas acaba que, nunca dá tempo, então eu sempre reservo o final da aula, talvez eu tivesse que mudar o horário pro começo da aula, mas, assim, por exemplo, nessas nossas idas pra biblioteca tem sempre um livro que alguém, ah professora, muito cumprido, mas a gente quer saber o que tem escrito aqui, lê pra gente? Então a gente leva pra sala, aí eu marco lá que sou eu que estou pegando o livro a gente leva pra sala pra dar conta de ler. Ou então é alguma coisa que eu trago, um livro que eu trago, mas assim, não é todo dia não que eu dou conta de ler pra eles, não dou conta não (...)*  
(ACS Tie, 16/11/09)

Essa questão da leitura também impactou o trabalho de Isnary. Em uma autoconfrontação simples, ela fala da dificuldade em dar um espaço cotidiano à leitura da literatura em suas aulas.

*I: Eu, professora alfabetizadora falar isso é até meio contraditório, falar assim: “não leio todos os dias”. Não faço. Não leio todos os dias, não é sempre... eu privilegio a escrita, e muitas vezes não relaciono com a leitura (...)* É, acho que surgem essas demandas e

*acabam acontecendo, eu não tenho uma frequência. Isso eu acho que é um, não diria a palavra erro, mas é uma falha*  
(ACS Isnary, 09/11/09)

Aqui Isnary fala de um pressuposto genérico da atividade docente em alfabetização: ler todos os dias. Numerosas são as publicações acadêmicas e prescritivas que sugerem a importância deste tipo de leitura no processo de alfabetização a fim de aproximar os alunos da linguagem escrita.

Ao falar desse tema, Isnary traz também em seu enunciado a voz de uma outra professora, que participa da intervenção: *“quando a Mafê fala, a gente vê que ela tem estruturado muito melhor o trabalho... ela consegue definir, essa semana nós vamos ler o ‘João Pé de Feijão’, por exemplo. Isso eu sinto falta...”*

Um ano e meio após a realização da autoconfrontação simples, em uma reunião coletiva, no contexto do projeto Ensino Público Fapesp, Isnary retoma essa questão da leitura da literatura.

*I: eu não tinha a leitura como foco da alfabetização. Eu achava que tudo era uma decorrência de aprender a escrever... Então, foi outra coisa que eu consegui incorporar, que é a leitura por prazer, e a leitura como objetivo. Então, muitas vezes eu faço duas leituras num dia, e a leitura, eu tô lendo contos de fadas, mas eu tô lendo o original, então não tem ilustração, e aparece a palavra diabo, né, que eu fiquei assim, ai meu deus, eu vou ler essa palavra mesmo? ... E é engraçado ver como mudou a prática...*  
(Reunião Projeto Ensino Público, 04/04/11)

É interessante observar o modo pelo qual ela fala da mudança desse aspecto de sua prática profissional. Ela retoma o tema e utiliza praticamente as mesmas palavras quando da autoconfrontação simples, dois anos antes.

### 4.3.3 Pesquisadora e professoras - relações, posições, jogos de imagem

A relação de proximidade com algumas das professoras devido a outros contextos (profissionais e pessoais) e os afetos que circulavam nessas relações afetaram os diálogos produzidos. Certamente, outra composição, outra pesquisadora, outros professores, teriam produzido outros diálogos... Todo enunciado – e a situação de pesquisa não foge a isso – possui uma história marcada pelas posições sociais que os sujeitos ocupam/ ocuparam, pelas relações sociais e interpessoais de que participam. A palavra é enunciada por um sujeito concreto, singular, historicamente constituído. “(...) O homem entra no diálogo como voz integral. Participa dele não só com seus pensamentos, mas também com seu destino, como toda a sua individualidade” (Bakhtin, 2003, p.349).

Para abordar esta questão, destaco as intervenções realizadas com uma das professoras: Mafê, que é com quem a relação de proximidade se manifestou de modo mais intenso.

Durante a realização desse trabalho de intervenção esta professora estava vivendo uma crise com sua forma de trabalhar. Mobilizada pelas análises realizadas em sua pesquisa de mestrado, em desenvolvimento também nesse mesmo período, ela questionava muito os sentidos e efeitos de sua ação pedagógica. Suas ações eram baseadas numa perspectiva de construção coletiva do trabalho com as crianças, baseando-se nos pressupostos da educação popular, sobretudo em Paulo Freire. No entanto, quanto mais ela se autoanalisava mais questionava seu trabalho. E o contexto das autoconfrontações foi mais um momento dessa autocrítica se produzir.

Em nossa primeira sessão de autoconfrontação cruzada, analisamos uma aula baseada no jogo de burquinhas, atividade representativa do tipo de trabalho que ela começa a questionar. Vemos abaixo como essa crise se manifestava para ela. Argumentação que será retomada outras vezes durante a intervenção.

*M: ... a minha crise um pouco aconteceu por conta disso, porque aí, ah, uma pessoa que ainda pesquisa o que as crianças aprendem com isso... Quando você parte das demandas das crianças, o que elas aprendem nesse processo de negociação dessas demandas, do estudo do que são essas práticas cotidianas deles com outros estudos que a gente vai relacionando e tal, até um pouco para respaldar isso mesmo, que é uma coisa que eu acredito então assim, a pesquisa [de mestrado] vai nesse sentido, como é que eu até respaldo pela pesquisa um trabalho assim. Mas eu tenho sentindo como profissional; até para conseguir brigar mais na escola por algumas coisas na defesa de um outro tipo de*

*trabalho, e na defesa de algumas coisas, de alguns direitos dos meninos mesmo, que eu acho que é direito deles ter esse tipo de saber valorizado dentro da escola... eu estou numa neura de apresentar resultado, eu estou nessa neura essa ano... E, porque também tem essa coisa de perceber, eu fui percebendo algumas coisas, é, (.) um pouco do como é que as professoras trazem aquilo que elas vêem do meu trabalho na fala delas, e aí muitas vezes até de maneira respeitosa quando a coisa não está ali numa discussão, por exemplo, do que a gente coloca no currículo do que é para a escola inteira trabalhar, ou no que a gente vai dizer que se faz na escola no questionário do MEC, por exemplo, entendeu? Aí, isso não é sério, isso não é relevante. No conselho de classe, o que a gente avalia do trabalho? Isso não é relevante. Quanto os meninos cresceram, como grupo? O que eles aprenderam, como que eles aprenderam a se organizar, como é que a oralidade deles foi trabalhada nesse tipo de atividade? O que eles aprenderam? Isso não é levado em conta. (...). Menino está pré-silábico ainda? Está silábico? Está silábico-alfabético? Está silábico-alfabético ainda? Em um mês ainda não é alfabético, menina? E como é que? Lendo, silabando ele está lendo? Não pode, tem que ler com compreensão (...). Então assim, tem aí uma pressão por um tipo de resultado do trabalho e que as crianças acabam sofrendo em casa também e começam a trazer para sala cada vez mais frases do tipo, é, coisas que eles não faziam ano passado, esse ano eles tem feito bastante, você entregar folhinha na mão “não sei”. Como você não sabe? “eu não sei”. Aí vira e mexe e vira um que solta “a minha mãe disse que eu não sei ler ainda, porque meu primo...”. Aí vem essas comparações de família (...). Não dá para as mães seguirem achando que a gente não ali alfabetiza as crianças, que a coisa demora demais, que eles não estão sabendo... não dá para ficar criando esse clima, porque para gente*

*D: fica pesado*

*M: poxa vida, é, e assim, tá teoricamente nós temos três anos para alfabetizar essas crianças, estamos no primeiro ciclo, a coisa podia ser feita de um jeito muito mais leve, podia ser feito com uma tranquilidade muito maior, mas as condições dadas não são essas. A gente não tem três anos. Nem pelas mães, muito menos pelo que a secretaria vem indicando, pelos materiais que vem chegando e o MEC fazendo propaganda com a mulher de saia rodada dizendo que todas as crianças aos 8 anos, é DIREITO das crianças aos 8 anos saber ler e escrever. Então assim, e os meninos estão fazendo 8 anos esse ano, então assim, é muita coisa dizendo que esses meninos tem que saber ler até o final do ano, então eu fico pensando: **será mesmo que o trabalho investindo em outras coisas vai fazer com que eles saiam ganhando tanto assim? Será que não sairiam ganhando mais se soubessem realmente ler até o final do ano? Com uma série de atividades que talvez não tenham tanto sentido, não ensinam tantas outras coisas mas estão ensinando o menino a ler?***

*(ACS Mafê, 07/04/09)*

Ela colocava em cheque a realização de seu trabalho também em função das cobranças externas – dos outros professores, da secretaria da educação, dos pais, que, por vias diferentes pareciam atestar sua ‘incompetência’.

Na relação com ela, para mim foi extremamente difícil ser imparcial, e talvez a relação de proximidade em função de outros contextos, fez com que essa parcialidade

viesses à tona. Principalmente pelos ideais políticos e pedagógicos que também nos aproximavam. Eu via concretizados no dizer e no fazer de Mafê a prática pedagógica que sempre defendi, acreditei, e que nem sempre consegui realizar quando fui professora. Havia uma coincidência de objetivos e também uma admiração, pois por experiência eu sabia o quanto era difícil realizar o tipo de prática que ela realizava.

Vê-la se consumir/sucumbir em seus dilemas, era em parte, reviver meus próprios dilemas quando da minha experiência como professora. Era também sofrer junto, porque uma desistência por parte dela (que parecia iminente) por este tipo de prática, por uma educação popular, libertária, que se constrói no diálogo com as crianças, para mim, tinha o sentido de uma perda de esperanças, de que talvez, esse tipo de prática não seja mesmo possível e que não há outra escolha senão sucumbir às práticas estabelecidas na escola. Uma análise da prática pedagógica à qual me refiro aqui pode ser encontrada na dissertação de Mafê (Buciano, 2012).

Dado este contexto, várias vezes nas intervenções, sobretudo nas autoconfrontações simples eu assumo um papel de defender para ela mesma o trabalho que ela realizava. Em vários momentos tento fazê-la enxergar que as coisas não eram “tão ruins” quanto ela cria ser. Ela mesma faz referência a isso várias vezes, ao dizer que fui muito generosa na escolha das cenas a serem analisadas.

*D: queria... destacar umas coisinhas... num momento da atividade nos grupos, uma das coisas que me chamou bastante a atenção essa coisa da intervenção nos grupos, do passar, quer dizer, ir em cada grupo e aí você, bom, **assim, não dá para abrir mão disso né Mafê, desse tipo de trabalho**, porque assim, eu fico vendo, eu falei, você estava lá, você ao mesmo tempo estava incentivando, e aí as meninas que não estavam afim, “ó, e aí vamos desenhar e não sei que”, e também estava se colocando que você estava querendo aprender, mostrando... que você não sabia jogar*  
(ACS Mafê, 07/04/09)

*M: a [professora de educação especial] que insiste comigo que eu tenho que trabalhar mais com eles sentados sozinhos. Ela acha que eu coloco eles muito em dupla, muito em grupo... Sentar cada um no seu lugar e olhar pra mim é quase uma missão impossível. (.) E continua sendo, quase uma missão impossível. Sempre que eles estão cada um no seu quadrado e tem que olhar pra mim e seguir o que eu estou falando lá na frente.*

*D: o ano passado quando você trabalhava com eles?*

*M: era mais grupo (...)*

*D: mas você não acha que isso também tem a ver, com, ah não sei. **Precisa mesmo ficar sentado cada um na sua carteira olhando pra você?** Estou pensando assim, será que isso não tem a ver com seu modo de trabalhar? Eles tem uma leitura, de trabalhar junto, outra*

*dinâmica. Talvez você esteja, fazendo uma mudança nesse processo e aí eles estão, talvez ainda estão se adaptando*

(ACS Mafê, 28/09/09)

[contando sobre a morte do peixe que a turma estava criando]

*M: Eles não acreditaram, eu falei, gente, mas ele não estava doente? E a gente deixou cair comidinha no aquário, criou fungo, ele ficou doente. E daí perguntaram, mas a gente não ia pesquisar ele por dentro? Daí foi um barato, aquela coisa de pesquisa tem que abrir o peixe, veio a tona o que eles imaginam sobre o que é pesquisar. Aí conversamos sobre pesquisa.*

*D: **Que legal, então não é só caos***

*M: **Não, não é só caos, mas é bastante caos.***

(Reunião individual, 17/03/10)

*D: Aqui, depois tem o grupo, você mostrou as imagens, vários alunos foram falando... eles pareceram envolvidos, falando, não sei se tem a ver com o tema... **Você falou que foi o caos, mas olhando a cena você continua achando que foi o caos?***

(...)

*M: **Eu sempre acho que você é muito generosa, gente, que edição é essa?** ((risos)). Então, eu fico achando que tem algumas coisas neles que dá para ver crescimento, mesmo nesses fragmentos, apesar do caos.*

(ACS Mafê, 20/08/10)

Mas, mesmo com todo esse meu movimento, as críticas que ela fazia ao seu trabalho persistiam, sendo reelaboradas apenas no final desse processo, sobretudo na escrita da dissertação de mestrado, defendida em fevereiro de 2012.

Em um dos eixos analíticos do trabalho de Mafê, ela toma uma das situações analisadas em uma das sessões de auto-confrontação simples - a aula baseada no jogo de burquinha. Com o subtítulo: *No olho do furacão* – ela faz a análise da crise que estava experienciando e aponta que o trabalho de análise através das autoconfrontações auxiliou-a no processo de reflexão.

Ela apresenta um trecho de nossa conversa nesse dia nessa sessão do trabalho,

*D: por exemplo, isso da burquinha... então você, como **que você avalia, essa atividade?** Você não acha então que foi, com relação a isso que você está falando de que leva um tempo e tal, então, fazer esse tipo de trabalho, de por uma coisa, eu também li aqui o que você, esse texto, a Pipoca, então uma coisa assim, quer dizer, foi uma demanda, tinha a ver com uma questão do que eles estavam trazendo e aí você aproveitou, trouxe isso para a sala fez um trabalho, assim, a quantidade de coisas que eles puderam aprender e trabalhar com isso também foi muito importante, e não só*

*M: não sei*

***D: você não acha?***

*M: eu acho, mas os pais não acham e as outras professoras da escola também não acham, acho que só a Simone, só eu e a Si*

***D: acha que é perda de tempo?***

*M: acha, eu acho*

***D: e você?***

*M: ah?*

***D: e você acha o que?***

- Depois dessa minha última questão é que ela relata a crise que está citada mais acima.

Em sua apresentação para a defesa do mestrado, ao relatar esse momento, Mafê diz o seguinte: “ela sabia da minha crise, e me coloca contra a parede: afinal, o que é que você pensa desse trabalho que você diz acreditar?”. Esse comentário nos faz retomar as reflexões iniciadas na sessão anterior sobre o papel do pesquisador na metodologia em clínica da atividade tendo em conta o contexto de realização dessa pesquisa.

Nessa situação específica, havia o conhecimento do métier, uma partilha de pressupostos pedagógicos, um conhecimento da crise vivenciada pela professora, além de relações de proximidade pessoal. Vários aspectos que, somados a um conhecimento insuficiente da metodologia em clínica da atividade, poderiam ter impedido o processo de reflexão sobre o trabalho realizado por parte do professor. No entanto, nessa situação, essas condições todas – produtoras de afetos – acabou gerando, de certo modo, uma significativa reflexão para a professora, sobre os porquês de sua crise. Reflexão que foi retomada por ela de vários modos, no curso da intervenção, e também no contexto de sua pesquisa de mestrado. Certamente, outro pesquisador, com outra história, com um desconhecimento do métier, teria provocado outras reflexões, resultando em outros enunciados, inescapavelmente.

Essas questões merecem aprofundamento posterior. A princípio vemos algumas vias de diálogo a partir das discussões realizadas no Seminário Afetos (CRTD, Cnam/Paris), bem como a partir de estudos sobre o papel do pesquisador nas Ciências Humanas.

Contar essa história – esse bastidor do contexto de produção dos diálogos – é em parte buscar dar visibilidade a um dos aspectos da história desses encontros produzidos, únicos e irrepitíveis que se relacionam com uma história anterior, com enunciados

precedentes, com pressupostos, concepções... “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2003, p.272).

Destacamos essa situação como prototípica, mas outras relações e outros afetos também circulavam entre as demais professoras. Eu e as quatro professoras possuímos a mesma formação acadêmica. Todas fizemos curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Unicamp, sendo que eu e a Isnary ingressamos no mesmo ano.

Isnary e Tie participaram do projeto Ensino Público – FAPESP. Então compartilhávamos outros momentos de reuniões, estudos, no contexto do projeto.

Simone é parceira de trabalho de Mafê, e só aceitou participar da pesquisa, por conta do convite feito por ela.

As análises apresentadas neste trabalho de tese são fruto de um processo de intenso aprendizado para professoras e pesquisadora. Esse processo inclui: aprendizados, flagrar-se, lágrimas, risos, brincadeiras, escuta, aconchego, afetos, controvérsias.

Apesar dos (des)caminhos metodológicos, ou neles e com eles, travamos intensos diálogos por um longo período – 2 anos – sobre diversos dilemas da profissão docente. Este texto não dará conta de analisar todas as possibilidades deste material. Como em todo trabalho, fizemos escolhas que foram possíveis neste dado momento. Certamente, outras muitas questões ficarão em aberto, nos convidando a novas análises.

Nestes dois anos de trabalho, essas professoras revisitaram suas concepções de ensino, observaram outras professoras trabalhando, dialogaram sobre os diversos modos de realizar uma mesma atividade, se arriscaram em novas práticas.

Em vários momentos, deixaram marcas das suas buscas e estratégias para dar conta da realidade encontrada na educação pública brasileira. Várias vozes eram trazidas em nossas conversas – da mídia, do governo, nos seus diferentes níveis – federal, estadual, municipal, da academia, dos pais, colegas de trabalho, gestão, formação inicial, estagiários, etc.

#### ***4.4 Procedimentos de análise: opções teórico metodológicas***

O material empírico deste trabalho é composto por diversas formas de registro – vídeos, áudios, transcrições, diários, etc. Estamos privilegiando as transcrições dos diálogos profissionais realizados com as professoras (reuniões e autoconfrontações), tomando, portanto, o discurso como material de análise. Ao fazer isso, múltiplas são as possibilidades que se apresentam: Análise de Conteúdo, Análise do Discurso Francesa, Análise Dialógica, Análise enunciativa-discursiva, Sócio-interacionismo Discursivo, entre outras.

Nos exercícios analíticos realizados ao longo do trabalho algumas contribuições se destacam. Dentre elas, encontra-se o trabalho de Sitri (2003) que vem sendo utilizado por alguns autores da perspectiva em clínica da atividade na análise dos materiais das autoconfrontações (Clot, 2008).

Seu trabalho traz importantes contribuições para pensar como os objetos de discurso são constituídos e transformados no diálogo entre diferentes interlocutores. A retomada de elementos do discurso pode tanto constituir novos objetos como transformá-los. A vida dos objetos de discurso é constituída ao mesmo tempo de repetições, deformações e transformações.

Será definido como objeto de discurso um elemento que dá ensejo a um desenvolvimento sequencial no fio do discurso. No âmbito de um discurso produzido por vários locutores, tal concepção implica que o elemento em questão (X), introduzido por L1, seja retomado por L2, L3 e, em seguida, novamente por L1, etc., de tal modo que seja submetido, no decorrer dessas retomadas sucessivas a um verdadeiro trabalho que o transforme e o deforme. Essa concepção levou a formular a hipótese de que X possui propriedades formais tais que a sua enunciação suscite uma reação de L2 e faça nascer o discurso.

A autora opta por trabalhar com a noção de objeto de discurso, uma vez que aponta dificuldades com a noção de tema,

A noção de tema surge como eminentemente problemática em virtude da heterogeneidade das definições às quais dá lugar, da diversidade dos quadros teóricos nas quais essas definições são elaboradas e dos níveis em que é apreendida: estrutura proporcional da frase, distribuição da informação, grau de “saliência” ou ainda definição em termos de “a respeito do que” algo é dito. Compreende-se que tal superposição de definições produza, afinal, uma espécie

de embaralhamento da noção, embaralhamento que se deve também à passagem subreptícia de um nível de análise a outro. (...) (p. 31)

Clot (2008) mobiliza a contribuição de Sitri ressaltando a questão da diferenciação entre objeto de discurso e objeto de debate. Sendo objeto de discurso aquilo que é efetivamente posto em discussão pelos trabalhadores com apoio das cenas videogravadas e o objeto de debate algo que é uma questão de debate no métier. “Se o objeto de discurso em autoconfrontação cruzada não é nunca puramente ‘retórico’, se ele não é nunca reduzido à lógica especial do jogo verbal da interação presente, é porque ele é sempre meio de um debate de métier” (p.246). Um objeto de discurso pode enriquecer o debate sobre o métier.

Sitri se inscreve na escola francesa de Análise do discurso, e ao fazer isso está ligada à materialidade da língua. Logo na introdução do livro ela vai definir objeto de discurso como

Em suma, o objeto de discurso é aqui concebido como uma **entidade constitutivamente discursiva, e não psicológica ou cognitiva: constituído de discursos e no discurso** – discurso no qual nasce e se desenvolve, mas também, por isso mesmo, enredado na materialidade da língua. A noção de objeto do discurso surge, então, precisamente como um meio de observar a articulação entre categorias de língua e categorias do discurso (SITRI, 2003, p. 39, grifos nossos).

Na perspectiva de linguagem que assumimos, com Bakhtin e Vigotski, a dimensão discursiva está intrinsecamente articulada aos processos psicológicos, à atividade psíquica dos sujeitos em interação, e à história de práticas. Concordamos com Bournel-Bosson ao comentar uma das principais características do objeto de discurso de Sitri - a dimensão “eminente deformável” (p. 50):

Para nós, essa mudança, essa mobilidade das palavras não tem interesse em si, mas enquanto sinal de um desenvolvimento do real do diálogo. O que importa, nessa deformação das palavras, é que revela a atividade psíquica dos sujeitos às voltas com algo difícil de dizer.

Confrontados com o obstáculo do indizível, para dar a volta para cima, os sujeitos devem desprender as palavras das significações às quais estavam vinculadas, provocando um impacto de volta sobre a maneira de pensar. Separar o trabalho das palavras de qualquer atividade psíquica, como propõe Sitri, parece ser um empreendimento arriscado, pois objetos de discursos e objetos de pensamento estão mesmo intrinsecamente vinculados.

Bournel-Bosson substituiu a fórmula “objeto de discurso” por “objeto de diálogo”, designando as palavras ou as fórmulas que, na interlocução, em momentos precisos, são enunciadas pelos sujeitos para falar de questões de fundamental importância (p.114).

Do nosso ponto de vista, a partir dos ensaios analíticos realizados, a noção de tema aparece como mais fecunda para compreensão do que persiste e do que se transforma ao mesmo tempo no movimento discursivo. Estamos tomando a noção de tema tal como concebida por Bakhtin (2003), “sentido da enunciação concreta” (p.128).

Nesse sentido, encontramos importantes contribuições em trabalhos que a partir da perspectiva bakhtiniana falam de uma *análise dialógica do discurso* (Brait, 2010, Yvon e Saussez, 2010; Espinassy, 2006; Faita, 2004). Segundo Brait

Ninguém, em sã consciência, poderia dizer que Bakhtin tenha proposto formalmente uma teoria e/ou análise do discurso, no sentido em que usamos a expressão para fazer referência, por exemplo, à Análise do Discurso Francesa. Entretanto, também não se pode negar que o pensamento bakhtiniano representa, hoje, uma das maiores contribuições para os estudos da linguagem, observada tanto em suas manifestações artísticas como na diversidade de sua riqueza cotidiana (2010, p.9).

A autora afirma que ainda que os autores do chamado Círculo de Bakhtin (Bakhtin, Voloshinov, Medvedev e outros) não tenham “postulado um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como perspectiva teórico-analítica fechada” é possível afirmar “que o conjunto das obras do Círculo motivou o nascimento de uma análise/teoria do discurso, perspectiva cujas influências e consequências são visíveis nos estudos linguísticos e literários e, também nas Ciências Humanas de maneira geral. (p.9-10).

Nessa perspectiva, não há categorias a priori a serem aplicadas na análise de textos e discursos. Uma “das características de uma teoria/análise dialógica do discurso” seria justamente a não aplicação de “conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir do ponto de vista dialógico, num embate”. Segundo a autora é o que Bakhtin fez na análise da obra de Dostoiévski. De uma leitura e análise minuciosa do conjunto da obra de Dostoiévski é que é apresentado o conceito de polifonia. “Não se tem um conceito de polifonia e depois se constata sua presença numa obra ou num conjunto de obras” (p.14). É justamente “a partir dos textos de Dostoiévski que o conceito é formulado, construído” (p.24).

Se não se trata de aplicar conceitos como proceder a uma análise de um material concreto? Como deixar que os discursos mostrem as formas de produzir sentido? Encontramos algumas indicações no trabalho de Yvon e Saussez (2010). Os autores afirmam que a análise dialógica se centra sobre o enunciado e sua transformação no diálogo, permitindo identificar os deslocamentos e os movimentos discursivos. A ideia é ver como o tema de um discurso emerge e como ele se desenvolve no curso do diálogo; acompanhar os deslocamentos e rupturas que permitem enriquecer a enunciação.

Como o tema de um discurso surge e se desenvolve durante o diálogo? Tentamos discernir os deslocamentos e as rupturas que permitem enriquecer a enunciação. O que importa não é a validação do que já está aí, mas a circulação do tema. A palavra-chave dessa análise é o movimento: seguir o movimento do pensamento no diálogo. A linguagem é um meio que faz obstáculo ao pensamento, mas este obstáculo também é uma possibilidade do advento de um inédito (p. 81).

Fazendo referência a Frederic François, os autores destacam alguns conceitos analíticos que podem contribuir para definir/realizar essa análise dialógica, dentre as quais destacamos:

Tema: “O tema, é o de que se fala. Pode ser categorizado de diferentes modos. A análise vai tentar discernir as modificações da categorização de um mesmo tema. (...)”

Intertextualidade: “As relações que se instauram entre os textos: ‘retomamos/ modificamos discursos de outrem quer explicitamente citados, quer sem saber de ‘que boca saíram’”

O lugar dos sujeitos: “permite designar os lugares discursivos: ‘o lugar do sujeito está no modo como retoma o discurso do outro para implementar outro ponto de vista’”

Segundo Yvon e Saussez a análise dialógica,

centra-se no enunciado e em como o sujeito categoriza um tema, ao valer-se quer do contexto imediato (as palavras do outro), quer do contexto remoto (os gêneros do discurso). (...) Portanto, não está presa na construção da troca e da significação como réplica ao que acaba de ser dito. A análise ocorre na base de um *parti pris* interpretativo claramente assumido: a interpretação do pesquisador é uma leitura particular, um diálogo com o texto primeiro, diálogo que permanece sempre inacabado, pois é inacabável (François, 1989a) (Yvon e Saussez, p.81-82).

Inspirando-nos nessa proposição de análise dialógica, buscamos analisar a emergência e a transformação de um dos temas que foi discutido e retomado diversas vezes nas reuniões com as professoras.

## 5. Organização do Trabalho Pedagógico

Da trama de enunciados, de encontros de diferentes sujeitos e histórias, destacamos para análise mais detida o tema **organização do trabalho pedagógico face à heterogeneidade dos saberes entre os alunos**.

Vários outros teriam sido possíveis, dada a variedade de temas discutidos. O que se apresenta aqui é a leitura feita pela pesquisadora, do lugar específico que ocupa e da leitura que foi possível ser feita desse processo. Chegamos a este tema a partir das leituras e releituras do material empírico, do intenso trabalho de construção dos dados, das análises preliminares realizadas, no diálogo com a problemática da pesquisa.

Na busca pela circunscrição dos principais temas que emergiram em cada reunião, vimos que o tema sobre o modo de organizar o trabalho pedagógico em sala de aula mostrou-se recorrente. Tomamos então essa recorrência como um indicador da relevância do tema e decidimos privilegiá-lo como principal foco de análise.

Retornamos inúmeras vezes ao conjunto dos dados com o objetivo de compreender a emergência do tema bem como suas transformações ao longo dos diálogos profissionais realizados nesta pesquisa. Na análise das reuniões individuais e coletivas, procuramos acompanhar o movimento dialógico, na tentativa de perceber como a temática foi introduzida, e identificar as posições enunciativas ocupadas pelas professoras.

Um outro movimento analítico, a partir do recorte temático realizado, foi o de buscar analisar o coletivo que foi convocado diversas vezes quando elas analisam a própria atividade. Na perspectiva em clínica da atividade, o *métier* é um interlocutor privilegiado, o terceiro participante (Bakhtin) dos diálogos profissionais organizados pelas autoconfrontações. Esse terceiro seria a dimensão genérica do *métier*, a história de práticas relativamente estabilizadas, o *gênero/habitus* profissional.

## **5.1 (Re)configurações temáticas**

O tema “organização do trabalho pedagógico face à heterogeneidade dos alunos” começa a se configurar desde a nossa primeira reunião coletiva, com a presença das professoras Isnary, Tie e Mafê.

Neste primeiro encontro, analisamos um vídeo de uma turma de educação infantil (crianças de 6 anos). O objetivo de assistir ao vídeo nesse primeiro encontro foi o de começar a nos aproximar da prática analítica que empreenderíamos a partir daquele momento através das autoconfrontações, bem como perceber quais eram as questões que mobilizavam/preocupavam as professoras. O vídeo foi um disparador das discussões que se seguiriam.

A cena mostrava uma roda de conversa sobre o tema das eleições presidenciais, de 1989. Esse vídeo foi escolhido, dentre outras razões, justamente pelo tema da roda, pois a data de realização da nossa primeira reunião era próxima à data das eleições municipais. Chamaram a atenção da pesquisadora os diálogos, os comentários dos alunos sobre os candidatos a presidente, e o modo como a professora conduzia a conversa com seus pequenos alunos. Mas não foi isso que chamou a atenção das professoras. O foco dos comentários delas esteve ligado muito mais ao fazer pedagógico e sua complexidade.

Elas comentaram sobre a participação das crianças na roda, sobre o tema em questão ser complexo demais para as crianças de 6 anos, sobre o comportamento delas, etc. Comentaram também sobre a possível interferência da câmera, dizendo que talvez, se não tivesse uma filmagem, provavelmente a professora teria reagido de maneira bem mais enfática à agitação das crianças. Ao fazer tais comentários, elas analisavam a própria prática, estabelecendo relações com o que faziam quando estavam em situações parecidas. Dentre os aspectos do fazer pedagógico analisado pelas professoras, uma situação se destaca, como veremos a seguir.

Ao final da roda de conversa, a professora explica a atividade que será realizada pelos alunos: eles devem escolher o presidente (votar) e colocar o voto numa pequena urna. Após dar essa explicação, ela se dirige a duas crianças perguntando se elas compreenderam e se precisavam de ajuda para fazer a atividade. Esse gesto da professora, destacado por Tie, torna-se o tema da conversa entre as professoras.

Estamos fazendo uso do termo gesto aqui no sentido evocado por Smolka (2010), que retomando a contribuição de Vigotski sobre o gesto de apontar, vai falar do gesto de ensinar. “Se o gesto de apontar é um lugar de emergência da significação (produção de signos e sentidos), o gesto de ensinar (se) constitui (n)a elaboração histórica desse gesto”, sendo assim, ensinar se caracterizaria como “um trabalho com signos, um trabalho de significação por excelência, que implica incansáveis “gestos significativos nas orientações dos olhares, nas configurações dos objetos, nas formas de referir, de conceituar” (p.128).

- 1 T: *achei legal também, “ah, você consegue?”. Precisa de ajuda?*  
2 M: *...depois eu fiquei pensando*  
3 T: *... daí você vai votar*  
4 M: *... porque que ela pinçou aquela*  
5 *menina no meio do grupo?*  
6 D: *acho que porque então...*  
7 I: *... acho que ela já conhece*  
8 D: *...acho que ela sabe*  
9 I: *...que ela não ia ter tanta...*  
10 D: *...que ela ia ter dificuldade...*  
11 T: *...é o que geralmente a gente, eu faço também. A gente já meio que antecipa algumas*  
12 *situações também, com as meninas, por exemplo, ali eu já sei que, então eu já*  
13 I: *...já coloca*  
14 T: *...essa coisa de estar ali junto com alguém, ficar perto, então eu falo olha, pode, deixo*  
15 *avisado inclusive que pode, então você faz, se quiser pedir ajuda*  
16 M: *eu não sei se é encanação minha, mas eu tento dar uma diluída nisso assim*  
17 I: *para não marcar?*  
18 T: *para não marcar mais?*  
19 = D: *tão constrangedor para a crianças...*  
20 = M: *...para as crianças. Geralmente envolvo umas figuras mais*  
21 *sabidas assim que a turma inteira sabe que é sabichona e, meio que mistura ali, e dou*  
22 *ideia de ali, que pode ser, precisar de ajuda*  
23 (...)   
24 T: *mas isso de fazer, eu achei legal isso de fazer escrita é, mediada, assim, com alguém*  
25 *junto*  
26 M: *é*  
27 I: *que é legal, você, porque eu acho que também o que a Mafê fala do, você acaba*  
28 *rotulando aquele que não sabe*  
29 M: *sim*  
30 I: *mas eu acho que conforme a criança vai vendo que você trabalha não rotulando aquele*  
31 *que não sabe também, isso também faz com que ela não crie esse preconceito e a outra não*  
32 *se sinta inferior (...) quando ali no grupo você lida com isso assim achando normal, ah, é*  
33 *uma dificuldade normal, não acentua isso, mas você deixa eu acho que isso não interfere,*  
34 *não*  
35 = D: *também não ignorar que tem uma dificuldade*

36 (...)   
37 *M: eu não sei, não sei, eu tenho dois alunos especiais, e eu estou rebolando para que eles*   
38 *não se sintam...*   
39 *M: (...) eu percebo que tem uma, uma frustração muito grande de querer fazer a mesma*   
40 *coisa que os colegas fazem e não dá conta, e de não aceitar fazer algo diferente (...)*   
41 *por conta dessa, dessas duas figuras, que inclusive tinha uma dificuldade motora muito*   
42 *grande e de um dos gêmeos que é uma figura ligada no 220, eu quis colocar um cantinho lá*   
43 *de trabalho com linhas, falei ah, legal para concentração, para ver se dá uma centrada,*   
44 *para ver se começa uma atividade e termina, e que faça uma coisa que veja que fica bonito,*   
45 *que é colorido e tal. Meu Deus, que dificuldade de inserir isso na rotina, porque para eles*   
46 *sossegarem e a coisa rolar bem teria que ter 23 telinhas, com 23 agulhas, com 23 linhas*   
47 *entendeu?... Para todos, porque senão e aí você explica, “gente, então olha”, porque nos*   
48 *outros dias o que acontecia, para inserir outras atividades eu fazia isso, todo mundo brinca*   
49 *com massinha, brincou? Ó, só que hoje é só esse grupo, ontem você já brincou, hoje só*   
50 *esse, semana que vem vai chegar sua vez de novo. Todo mundo trabalha com guache, e*   
51 *depois, “oh, então esse grupo hoje vai trabalhar guache e aquele vai trabalhar massinha”,*   
52 *todo mundo faz figurinha, sei lá, depois um grupo, agora com a talagarça não dá... Então*   
53 *tem sido uma coisa de negociar, eles ficam bravos comigo, eles ficam insistindo, me*   
54 *cutucando o dia inteiro, se já chegou a hora deles sentarem lá. Então assim, eu tenho tido*   
55 *essa dificuldade de coordenar as atividades diferenciadas e de, e de fazê-los entender das*   
56 *necessidades sem que eles se sintam colocados em lugares diferentes na turma assim sabe,*   
57 *no nível de, e eles já sacam quem são as figuras que já estão lendo, então, ah, então, aí*   
58 *disputa a figura que está lendo porque quer sentar junto com a figura que está lendo...*

Ao destacar o gesto, Tie ressalta nele o sentido de ancorar a atividade das crianças. (11, 12, 24, 25). Ao problematizar esse mesmo gesto (2, 16), Mafê abre a discussão para outros sentidos possíveis. Para além da ajuda, ele pode (ter o sentido de) marcar e constranger os alunos. Esse sentido parece predominar no diálogo das professoras com a pesquisadora, indicando uma preocupação que se mostra compartilhada por elas (17-19).

Essa preocupação compartilhada aponta para um pressuposto genérico de que a criança que precisa de ajuda poderá ser, de algum modo, “marcada” negativamente. Assim, ao mesmo tempo em que um gesto pode significar oferecer ajuda a quem precisa, essa mesma oferta de ajuda pode também discriminar a criança, evidenciando a sua impossibilidade no momento, sua incapacidade ou sua incompetência perante ou na relação com os outros. Há uma ambiguidade, portanto, no interior do gesto, e uma pluralidade de sentidos difíceis de controlar. Há um risco que se mostra inerente ao gesto.

A análise desse gesto nos leva a pensar nas relações de ensino e na organização do trabalho pedagógico. Em como fazer para organizar um trabalho que atenda à heterogeneidade do grupo de crianças, e que viabilize ensinar a todos e a cada um.

### 5.1.1 Pensando no próprio gesto a partir do gesto do outro

Os dizeres de Tie comentando o gesto da professora podem indicar uma coincidência de práticas, um reconhecer-se num determinado modo de fazer “é o que geralmente *a gente, eu faço* também”. No entanto, sua fala está entrecortada, com hesitações – o que pode ser indício de um processo de reflexão, indicando que, talvez, haja uma coincidência em termos de pressupostos e/ou intenções (necessidade de oferecer ajuda a quem precisa), mas também um reconhecimento da dificuldade em lidar com a questão em termos concretos.

Uma outra questão que se coloca é quem se inclui nesse coletivo convocado quando ela diz “a gente”. O que esta formulação abrange e/ou circunscreve. Se considerarmos a sequência da interlocução, Isnary parece estar incluída, tanto que completa a fala de Tie (11-13). O *a gente*, nesse caso, circunscreve a dupla de professoras que tem em comum uma história de trabalho em parceria. Mas *a gente* pode, também, indicar o âmbito genérico do trabalho de ensinar, referindo aos professores em geral.

Mafê, professora que também compõe o grupo, indica um outro modo de lidar com a questão, apontando para um trabalho que busca diluir a marca, endereçando-se a todos os alunos e não apenas aos que mais evidentemente precisariam de ajuda. Quando Mafê problematiza o sentido do gesto, professoras e pesquisadora conversam os diferentes modos de interpretá-lo. O comentário de Mafê - “eu tento dar uma diluída” - e a palavra por ela usada nos levam a indagar sobre os sentidos dessa diluição. Se há necessidade de diluir é porque algo mostrava-se condensado. A diluição ajudaria a “atenuar a força”<sup>25</sup>. Podemos pensar na atenção da professora que se concentra na criança que necessita de ajuda, nas palavras que chamam a atenção das outras crianças e orientam também o olhar delas para aquela que mais precisa, palavras que produzem imagens.

Isnary fala de uma atitude/postura da professora, que deve buscar não “marcar” negativamente (30-34). Referindo-se à fala de Mafê – “eu tento dar uma diluída nisso”, Isnary retoma o dizer da colega, dizendo de outro modo: “*eu acho que também o que a Mafê fala do, você acaba rotulando aquele que não sabe*”.

---

<sup>25</sup> Houaiss

Os dizeres de Mafê deram indícios para esta interpretação/ construção de sentido, mesmo que não tenha sido dito da mesma maneira por ela. Vemos aqui uma retomada do tema da enunciação (gesto que marca a criança), do sentido produzido na situação concreta e do modo como foi interpretado/significado por Isnary. Não se retoma o modo de dizer, mas o *sentido* que foi se produzindo no movimento dialógico. Isnary traz alguns novos elementos para se pensar esse tema: há o risco de gerar preconceito e da criança sentir-se inferiorizada. Nessa construção do pensamento de Isnary, o “marcar” transforma-se em “rotular”. O termo rotular parece trazer implicado, na situação, o sentido negativo do gesto de “marcar”. O tema – o gesto que marca -, se reconfigura e se concentra em um foco mais apurado em torno dos riscos do gesto de ensinar/marcar, quando o gesto de ajudar se confunde com o gesto de apontar, anunciar ou enunciar a falta ou a falha.

O termo enunciado por Isnary nos leva a indagar sobre os significados dos termos “marcar” e “rotular” e sobre os possíveis sentidos que se produzem na dinâmica das relações. A tensão e a contradição do gesto aparecem quando a professora orienta o olhar e a atenção para aquela criança que mais precisa, mas esse gesto a coloca em foco, orienta o olhar das outras crianças para ela, ou seja, marca a criança, evidenciando a falta. Tentar “diluir” significa falar para todos, indiscriminadamente, supondo que a criança que mais precisa possa ser atingida, mais especificamente, por um discurso de caráter genérico. No entanto, há aí também o risco de a palavra orientada a todos ficar mesmo diluída, ou seja, não atingir/afetar a criança que precisa de ajuda. “Rotular” parece trazer implicado o sentido de atribuição de qualidade, para além da marca. Haveria então uma distinção entre os termos marcar e rotular: o rótulo atribui qualidade, que pode ser positiva ou negativa, e isso, geralmente, se faz pela e na linguagem.

Uma outra questão, ainda, é como essas palavras produzem sentido e se relacionam com a vida concreta dos sujeitos. Que sentidos o termo “rotular” adquire na enunciação de Isnary?

O gesto de “ensinar” (*in signare*) da professora “marca”, afeta as crianças. Como? Em que sentidos? O que vai se evidenciando na conversa entre as professoras é que um mesmo gesto explode em uma miríade de sentidos, produz efeitos diversos...

Somos ainda levadas a pensar nas crianças que podem ser “marcadas” / “rotuladas” pelo gesto da professora. Se há crianças que podem precisar de ajuda, crianças que “não sabem” (28), que têm dificuldades (30,31), significa que há um pressuposto que essas crianças deveriam saber algumas coisas. Poderíamos indagar: elas não sabem o quê? Tem dificuldades em relação a quê? Qual é o parâmetro? Qual é a medida? Questões que se colocam quando se pensa na organização do trabalho pedagógico. De que modo olhar/conhecer os alunos? Quais as expectativas que se tem a respeito deles em termos de aprendizagem? De que modo o trabalho deve ser organizado para atingir tais objetivos?

Como poderíamos pensar na inscrição do gesto em questão (oferecer ajuda a quem precisa) e seus possíveis sentidos na história de práticas da atividade docente? De que modo o dizer e o fazer dessas professoras se relacionam com o gênero/*habitus* docente?

A preocupação que as professoras demonstram para não marcar/rotular as crianças parece ter uma relação com a história de práticas da atividade docente, com o gênero/*habitus*, que incluía (inclui) práticas de exclusão e discriminação daqueles alunos que não se adequam ao exigido pela escola: - Fileira com os alunos considerados menos “inteligentes” da turma; - classes específicas: turma A, com os melhores alunos da escola, turma D, com os piores; - professores dizendo que os alunos são incapazes, burros, que não podem aprender. Práticas que se pretendem ultrapassadas, mas que ainda são presentes nas escolas atuais.

As professoras indicam se distanciar desse tipo de prática e buscam organizar o trabalho de um modo que não marque negativamente os alunos. No entanto, seus dizeres apontam para a complexidade da atividade docente, para o fato de que não é possível controlar os possíveis sentidos e efeitos dos gestos de ensinar, e que há momentos em que não há uma necessária coincidência entre os pressupostos assumidos e a atividade realizada. Há aspectos que escapam, fatores que incidem ‘independente’ da vontade dos sujeitos. Independente da vontade, intencionalidade do professor, há um risco sempre presente. Ainda que o desejo seja o que ajudar/ensinar há o risco de discriminar, constranger.

### 5.1.2 Sobre marcas e rótulos... – sentidos/efeitos...

Destacamos outra situação, que nos ajuda a caminhar na análise sobre a complexidade da realização da atividade docente.

Em uma autoconfrontação simples com Isnary, que aconteceria 2 anos depois dessa referida reunião, essa questão do rotular é por ela retomada.

O vídeo mostrava uma cena em que ela está dividindo os alunos em grupos para um trabalho que seria realizado logo após. Trata-se da produção de um jornal, e cada grupo seria responsável por uma parte. Ela faz um sorteio para saber quem seria o líder de cada grupo. Ao fazer o sorteio brinca com os alunos, para que eles adivinhem o nome que foi sorteado. Ela vai dando dicas para que eles descubram de quem se trata, e nessas ‘dicas’ ela fala das características de alguns alunos,

*I: próximo líder de objetivo, de Esportes. É um menino ou uma menina?*

*Vários: Meninooo! Meninaaa!*

*I: é uma meniNA*

*Meninos: ahhhh*

*I: ela já teve cotada pra ser líder lá [da sessão de] entrevista*

*Criança1: Heloisa*

*Criança2: Não, Talita*

*A Letícia*

*A Loren*

*Nicole*

*Giovana*

*I: Gisele. Não é Nicole, é Gisele. É Gisele T ou Gisele F.?*

*Crianças: TTTTTTT*

*I: é uma pessoa que pra arrancar um sorriso é difícil, quem que é mais difícil pra arrancar um sorriso?*

*Criança: A Gisele*

*I: Gisele F ou Gisele P*

*Crianças: Gisele F!*

*I: quem que acorda com um mau humor (piii) pra vir pra escola?*

*Gisele F, Gisele P*

*I: não é a Gisele F, é a Gisele F vem feliz pra escola*

*Crianças: Ah, Gisele P*

*I: quem é mau-humorada?*

*Vários: Gisele PPPP*

*I: a Gisele P que vai ser líder do objetivo de dicas culturais. Agora que sirva pra senhora vir mais humorada pra escola em Gi*

*Criança: mau-humorada (risos)*

*I: próximo líder de objetivo. Vai ter que rebolar. Vai ter que balançar pra trabalhar. É um menino.*

*Vários: Eehhh!!!!*

*I: porque que eu falei que é um menino que vai ter rebolar, rebolar, trabalhar, trabalhar*

*Crianças: é o Leonardo*

*Leonardo: que Leonardo*

*Criança: você trabalha bastante*

*I: não, se fosse o Leonardo tava bom, porque o Leonardo trabalha, ele vai arrancar a orelha de todo mundo do grupo dele que não trabalhar. Agora é o contrário. É um menino que não rebola, não trabalha, dá trabalho.*

*Crianças: Vitor. Vitor! Vitor Rodrigues*

*I: Vitor Rodrigues*

Essa cena fez Isnary flagrar-se, espantar-se com sua atuação, com seu modo de agir/dizer. Na cena videogravada, ela mostra-se muito à vontade. Está cantando, dançando, brincando com as crianças. E é o que ela destaca num primeiro momento da análise em autoconfrontação.

*Achei legal. Eu gosto quando eu me vejo assim, alegre... Eu gosto dessas cenas que eu sou mais despojada, eu gosto dessas aulas em que eu sou mais, mais solta, mais criativa (...). Eu prefiro acho que essa Isnary muito mais solta, muito mais espontânea, eu acho muito mais divertido, eu acho que isso marca muito mais o aluno e eu acho que é muito mais gostoso...*

Mas, num segundo momento de análise, há uma mudança de perspectiva, um desconforto com a própria imagem,

1 *D: Acho que tem uma outra coisa que aparece nesses trechos, que nessa escolha dos*  
2 *líderes fica evidente algumas marcas dos alunos no grupo: o que dá trabalho, a aluna mal-*  
3 *humorada (...). Quería que você falasse um pouquinho disso*  
4 *I: que eu até fui falando ali durante o vídeo, que eu acho que eles não vão para o psicólogo*  
5 *futuramente, 'ai minha professora me chamava de mal humorada', pelo modo que eu*  
6 *coloco. Não sei, eu espero que daqui 20 anos eles não precisem ir para o psicólogo por*  
7 *causa da marca da professora, que falava que mal, eu imagino que não, que nem, quando*  
8 *eu falei lá a Gisele ficou sorrindo, 'sou eu a mal humorada, sou eu'... (risos). Mas, eu*  
9 *imagino que não. São características assim que você vai construindo com eles, você vai*  
10 *percebendo e que assim, eu imagino que eu enquanto professora, o modo que eu ajo com*  
11 *eles, que eu pontuo para eles, eu não sei se é naturalidade, o modo como eu coloco seja*  
12 *tão natural, não sei se natural é a palavra certa, que eles vão percebendo com um modo*  
13 *natural, isso vai sendo naturalizado por eles, né, eu não vou rotulando eles, porque eu*  
14 *acho que assim, eu sofri muito preconceito de várias professoras, até mesmo na*  
15 *faculdade... Mas... e assim no magistério também tive vários problemas tal, mas, eu*  
16 *imagino, na minha consciência, minha né, que eu estou fazendo de um modo diferente.*  
17 *Quando eu rotulo esses alunos, eu imagino que eu faço de um modo diferente, a minha*  
18 *prática com eles, eu não vejo, eu quero acreditar, vamos colocar assim, eu quero acreditar*  
19 *que eu estou fazendo de um modo diferente porque lá eu estou colocando de um modo*  
20 *brincando (.). Ai, não! Para que você tá fazendo eu repensar (risos).*  
21 *(...)*  
22 *I: (...) Ai não para que você tá fazendo eu repensar (risos).*  
23 *D: eu não falei nada*  
24 *A: é o escutar-se*  
25 *I: [em tom de brincadeira] não quero mais ver esses vídeos Dani...*  
26 *I: Não porque eu estou vendo ali, eu vejo uma Isnary brincando, sorrindo, ai Dani, eu acho*  
27 *que eles não vão ter problemas não, eu quero acreditar que eles não vão ter problema. Só*  
28 *isso Dani, passa para o próximo, se não eu que vou para o psicólogo a hora que eu sair*  
29 *daqui... As outras coisas Dani, não que eu estou traumatizando as coitadinhas das*  
30 *crianças...*  
31 *D: eu não disse isso*  
32 *I: não Dani, mas ó, chamando a criança de bagunceira (risos), a outra de mal humorada o*  
33 *tempo inteiro, ainda mais que eu fico falando o tempo inteiro que ela, mau humorada, não*  
34 *sei que... E aí eu vejo que as crianças reconhecem essas crianças Dani. Isso que é o pior*  
35 *Dani.*  
36 *(...)*  
37 *I: deu medo agora*  
38 *D: por que?*  
39 *I: porque vai que eu estou traumatizando com eles*  
40 *A: eu acho que essa questão de traumatizar, você está agora suspeitando que é possível?*  
41 *I: eu de um lado quero acreditar que não, do que eu acredito, do modo que eu sou, do que*  
42 *eu faço, de como eu ajo com eles não, de todos os valores que eu trago, de todo ser que eu*  
43 *sou, digo não, mas ao ver e saber que eles, eles enxergaram ser isso que eu apontei pra*  
44 *eles, e que eles são seres que vem de outras coisas em casa também, com outros valores,*  
45 *com outras crenças, entendeu, eles não são a Isnary, ninguém garante o que eles vão*  
46 *pensar...*

A partir da pergunta da pesquisadora (1-3), Isnary é levada a pensar no sentido de seus dizeres. De uma admiração pelo seu modo de agir, vai-se percebendo “rotulando” os alunos. Prática que ela dizia/acreditava não fazer. A imagem que tinha de si não coincide com a imagem vista na tela. Vemos um intenso movimento de seu pensamento aqui. Há um diálogo dela com a imagem de si projetada no vídeo. Ela usa o termo “imagino” e “acredito, quero acreditar” algumas vezes, na tentativa de analisar os sentidos/efeitos da atividade realizada,

... eu imagino... que são características que você vai construindo com eles...

... eu imagino que o modo como eu coloco seja tão natural...

... eu imagino que estou fazendo de um modo diferente, quando eu rotulo esses alunos...

... eu quero acreditar que eu estou fazendo de um modo diferente

Dá indícios de incerteza, incertezas produzidas com o confronto da imagem no vídeo. Parece haver uma “contradição” ou um descompasso entre o que se diz sobre o que se deve fazer, “trabalhar não rotulando”, e o que realmente se faz “quando eu rotulo esses alunos”.

Confrontada pela questão da pesquisadora, ela fica buscando responder, busca uma justificativa para o que fez. Ao tentar responder ela vai se flagrando também com o que diz, como por exemplo entre as linhas 11 e 13 ela usa a palavra “naturalidade” como resposta, mas logo depois a questiona.

O sentido do rotular, empregado nessa análise que ela faz não estava ligado explicitamente à questão do saber/não saber dos alunos, mas dizia respeito ao comportamento e características pessoais, coincidindo com o sentido de atribuir qualidade. No entanto, Isnary faz essa associação ao lembrar que ela própria, quando aluna, sofreu “preconceito por parte de professores” e esse preconceito ao qual ela se refere estava ligado à questão do saber. Num texto em que escreveu sobre sua constituição enquanto professora ela explicita isso:

Quando estava cursando o magistério na cidade de Paulínia, em um Centro Municipal de formação técnica além das disciplinas também aprendi com as atitudes das minhas professoras. Aprendi o que não fazer com os meus alunos: dizer que eles não sabem, não são capazes, ou que eles nunca serão bons os suficientes no que fazem.

É... isso foi o que a professora Maria Cecília contribuiu com a minha formação, ao dizer na frente das minhas colegas que eu não era boa, que meus trabalhos nunca estavam bons como os das minhas colegas, e que eu jamais seria uma boa professora. Será que sou? (Anjos et al, 2010).

Como uma prática que ela rejeita, inclusive porque experienciou na pele, e não quer repetir com seus alunos, acaba sendo reproduzida?

Ela *não quer fazer*, ela *tenta não fazer*, mas, mas mesmo assim acaba “rotulando” os alunos... Ela tenta convencer a si mesma que faz de um modo diferente, que não é como os professores do magistério fizeram com ela. Mas não consegue ter certeza se realmente faz diferente. Parece difícil dizer/explicar o que ela está fazendo. Como se ela própria não tivesse clareza. O movimento de reflexão é tão intenso que ela pede para pararmos de falar sobre isso e passemos à outra cena.

Isnary se espanta aqui, não só com os seus enunciados em aula, mas em como eles produzem sentido para as crianças: “*eu vejo que as crianças reconhecem essas crianças... Isso que é o pior*”. A fala da professora sobre seus dizeres em sala de aula evidencia o flagrar-se com relação a seus modos de se referir aos alunos; modos que apontam para marcas que se tornam reconhecíveis por todos; dizeres que produzem sentidos que se cristalizam.

Pensando na singularidade da enunciação produzida por Isnary, um ponto que merece destaque é o modo como ela diz: a brincadeira, o jogo com as palavras, misturando com canções conhecidas, a entonação, os gestos... O dizer aqui é acompanhado de um “jogo de cena” característico dessa professora. Um estilo pessoal, ao qual ela própria faz referência no início da análise.

Como poderíamos pensar na constituição desse estilo/ “marca” profissional de Isnary? De que modo ela se relaciona com o gênero em funcionamento – de discurso, de atividade?

Concordamos com Clot na definição de estilo individual, como sendo “a transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir em função das circunstâncias... (CLOT, 2010a, p.126)”. Trata-se de uma síntese, um desenvolvimento da história coletiva, e não uma criação solitária do sujeito. “O gênero profissional é constitutivo do estilo, o que exclui que possamos fazer desse último um simples atributo psicológico privado” (p.110).

No entanto, Clot vai afirmar que o estilo tem uma dupla vida. Ele não se acha apenas relacionado com o gênero, mas também com a história pessoal do sujeito.

O estilo é igualmente, a distância que um profissional interpõe entre sua ação e a sua própria história, quando ele a adapta e retoca, colocando-se à margem dela por um movimento, uma oscilação, aí, às vezes, também rítmica – consistindo em se afastar dela, em solidarizar-se e confundir-se com ela, assim como em desembaraçar-se dela, de acordo com as contínuas modificações de perspectivas que podem ser consideradas, igualmente, como criações estilísticas (p.128).

Tal elaboração é sustentada na contribuição de Vigotski para pensar a relação entre a história pessoal e social “a atividade conjunta do sujeito com os outros é a mola propulsora de sua história” (p.128).

Nessa situação específica, é curioso que a mesma cena provoque admiração e espanto. Isnary ressalta o modo como age com os alunos, gosta de se ver brincando com eles, mas ao mesmo tempo faz a autocrítica quando à questão dos rótulos. Admira o modo como diz e age e não o conteúdo do que diz, o que aponta para a complexidade da constituição profissional, dos modos de dizer, de fazer em sala de aula.

Ela ressalta a marca da professora que “marca” os alunos, que os fazem lembrar dela com carinho mesmo depois que deixa de ser professora deles. Mas há também aqui o risco do gesto, da marca como rótulo, que pode discriminar, constranger os alunos.

Ao retomar os conceitos de gênero de atividade e discurso, vemos que para além de um estoque de práticas que se apresenta, de modos de dizer e fazer partilhados, parece haver a reprodução de uma lógica de funcionamento que escapa às intenções dos sujeitos, algo que se encontra inscrito numa história de práticas, que estaria *incorporado*. Aqui, o conceito de *habitus* pode contribuir para a compreensão daquilo que se reproduz independente da vontade do sujeito: o fato de a professora se achar rotulando os alunos, agindo mesmo contra aquilo que acredita, aponta para o funcionamento do *habitus*, de uma reprodução de práticas ligadas à sua própria história de escolarização, ainda que de modo inconsciente. Alguns autores apontam que em muitos casos os anos passados nos bancos escolares, acabam sendo mais fortes do que a formação profissional, e por isso propõem a narrativa autobiográfica como processo de formação, tendo como objetivo, dentre outros, a desnaturalização de certas práticas (Catani et al, 1997).

Isnary teve a oportunidade de vivenciar esse processo de desnaturalização a partir da análise em autoconfrontação. Primeiro ela admira o que vê, depois se espanta, busca

palavras para se justificar, e acaba por admitir que rotula. Esse processo pode ser ocasião para que ela transforme sua prática, que provoque desenvolvimento.

Aqui, podemos estabelecer uma relação entre os trabalhos de Bourdieu e Clot: a defesa por um desvelamento dessas ações incorporadas para que uma transformação seja possível. No entanto, isto se faz por vias diferentes. Para Bourdieu, o caminho é a análise sociológica (Catani, 2007); para Clot, o engajamento dos profissionais numa análise da atividade por eles próprios, proposta pela metodologia em Clínica da atividade (Clot, 2005).

Nesse episódio, vemos mais alguns indícios da complexidade do gesto de ensinar, da atividade docente. Ainda que o desejo da professora seja o de não “marcar”, não “rotular”, as ações realizadas entram em um jogo de relações que produzem efeitos e sentidos contraditórios; o que resulta, por exemplo, na reprodução de algo que não condiz com os princípios teóricos, ainda que estes sejam fortemente proclamados e estejam claramente assumidos. Podemos considerar que esses efeitos e sentidos se produzem no jogo de relações e posições sociais mais amplo, trazendo implicados o horizonte social, imagens e palavras que impregnam o imaginário social, as demandas escolares, as histórias das famílias, das professoras e de cada criança, do grupo que se forma numa sala de aula, etc.

### **5.1.3 Trabalho diversificado/em grupo como estratégia para dar conta da heterogeneidade de saberes entre as crianças**

Na segunda reunião coletiva, ao dar um feedback às professoras sobre o que conversamos na reunião anterior, e sobre quais foram os temas que haviam sido discutidos, a pesquisadora fala que a questão sobre as crianças com dificuldades e as estratégias para lidar com isso foi o tema que passamos maior tempo discutindo.

A proposta dessa reunião era conversar a partir da transcrição da reunião anterior, enviada por email às professoras. Foi realizada uma organização temática dessa transcrição, destacando as recorrências, os temas sobre os quais falamos por mais tempo.

*D: o assunto que foi mais, que a gente falou mais, durante mais tempo, foi sobre a questão de lidar com crianças com dificuldades,.. tem uma hora da fita que a professora, ... pinça dois ou três no meio da roda e fala: 'ah você acha que você vai conseguir, você vai conseguir ler, vai conseguir identificar'. Não sei se vocês lembram disso no vídeo. E aí a gente..., a partir disso daí, foi sobre o que a gente mais falou durante mais tempo. (...) Vocês foram falando coisas sobre a sala de vocês, dando exemplos, e discutindo como é que é isso, como que é lida, a questão das atividades diversificadas e tal. Então, achei interessante que isso foi o tema assim, mais destacado. Aí não sei assim, porque será, que a gente falou mais tempo sobre isso?*

Mafê responde à questão da pesquisadora apontando para as questões das demandas de dentro e fora da sala de aula,

*M: eu acho que o tema relacionado ao trabalho diversificado que você falou que apareceu bastante, eu acho que isso tem sido cada vez mais uma demanda, eu acho que tem algo que é da própria sala de aula que é uma questão que está ali, eu acho que sempre esteve, que é essa coisa de dar conta das diferenças entre as crianças. Agora eu tenho visto bastante e aí por colegas que trabalham em outras redes também, tem sido uma preocupação, a gente tem essa característica do trabalho em sala que é algo que é gritante, que é o desafio o tempo todo de você lidar com tempos diferentes, com saberes diferentes, temperamentos, personalidades, e tem também uma demanda do que vem sendo colocada na roda mesmo, o quanto a gente vem sendo cutucado para pensar um trabalho diversificado..., então eu acho que teoricamente isso vem borbulhando mais também, mais gente que escreve sobre isso*

Em sua resposta, Mafê retoma a fala da pesquisadora e, tornando-a própria reelabora o que havia sido dito, colocando ênfase no trabalho diversificado. A pesquisadora fala do trabalho diversificado, mas afirma que falamos disso em decorrência da discussão sobre como lidar com as crianças com dificuldades. Vemos aqui o funcionamento da dinâmica do tema. O que é retomado é o sentido da fala da pesquisadora, produzido no contexto da enunciação concreta. Não só pelo que foi efetivamente dito, mas pelos outros elementos contextuais em cena, uma suspeita do partilhar dos mesmos pressupostos.

*M: eu acho que o tema relacionado ao trabalho diversificado que você falou que apareceu bastante*

*D: o assunto que foi mais, que a gente falou mais, durante mais tempo, foi sobre a questão de lidar com crianças com dificuldades (...) vocês foram falando coisas sobre a sala de vocês, dando exemplos, e discutindo como é que é isso, como que é lida, a questão das atividades diversificadas e tal, então, achei interessante que isso foi o tema assim, mais destacado.*

Vamos vendo aqui o tema se reconfigurando: da discussão sobre o cuidado para não marcar/rotular aquelas crianças que precisam de ajuda, passa-se a falar do trabalho diversificado, que vai se configurando como uma “estratégia” para lidar com a heterogeneidade.

Há ainda outra reconfiguração feita pela pesquisadora, que nomeia o que vinha sendo discutido como: *lidar com crianças com dificuldades*. Na primeira reunião falamos de crianças que não dão conta de realizar as atividades como os demais, e que por isso podem ser marcadas/rotuladas no grupo. A pesquisadora condensa o sentido dessa fala na formulação: lidar com crianças com dificuldades. Formulação que não é contestada ou questionada pelas professoras. É implicitamente aceito.

Mafê diz que o trabalho diversificado tem sido uma demanda cada vez mais forte: *“a gente vem sendo cutucado para pensar um trabalho diversificado...”*. Caberia a indagação: Cutucado por quem? Em sua fala ela dá alguns indícios: - pela demanda da sala de aula; - pela produção acadêmica e prescrição oficial do trabalho.

Demanda da Sala de aula:

Mafê traz aqui a questão da característica intrínseca à sala de aula: “dar conta das diferenças entre as crianças”. Aponta para o caráter heterogêneo das turmas como sendo uma condição inescapável. Tal condição parece exigir do professor um modo de organizar o trabalho que se distancia do habitual: planejar uma aula/atividades únicas para todos os alunos. Há um desafio constante de lidar *“com tempos diferentes, com saberes diferentes, temperamentos, personalidades”*.

Mafê indica que este desafio tem sido uma preocupação de um coletivo de professores que enfrentam a mesma realidade. Como lidar com tamanha heterogeneidade? Como ensinar a todos e a cada um?

Aqui caberia também a indagação sobre como esse coletivo é identificado/configurado. Para quem essa problemática tem sido de fato um desafio? Mafê diz: *eu tenho visto bastante e aí por colegas que trabalham em outras redes também, tem*

*vido uma preocupação, a gente tem essa característica do trabalho em sala que é algo que é gritante.*

Tem aí uma identificação com um coletivo de trabalho que partilha da mesma dificuldade, e tem preocupações partilhadas. Poderíamos indagar sobre o nível de generalização dessa partilha... Pelas próprias falas das professoras, vemos indícios de não é algo que possa ser generalizável a todos os professores.

*Produção acadêmica e Prescrição oficial do trabalho: “tem sido cada vez mais uma demanda”*

No âmbito da produção acadêmica são vários os trabalhos que falam sobre o modo de organizar o trabalho pedagógico. Há fortes críticas ao que é chamado de uma aula tradicional, na qual o professor é o principal centro do processo e todos os alunos realizam as mesmas atividades ao mesmo tempo.

Estudos das didáticas das disciplinas propõem recursos e metodologias pedagógicas que se centram no papel do aluno, como ativo e produtor de conhecimentos, destaca-se o papel da interação entre as crianças e o quanto elas podem aprender umas com as outras.

A produção acadêmica, que como sabemos, é diversa e cheia de tensões e contradições, tem sido fonte para a elaboração das prescrições oficiais no âmbito educacional.

Souza-e-Silva (2004), ao falar das prescrições do trabalho docente vai dizer que elas, algumas vezes, são “muito coercitivas, outras extremamente vagas, por vezes contraditórias”. No entanto, “não podem ser ignoradas se se quer compreender o que é possível fazer, o que é autorizado, tolerado ou proibido”. Aponta ainda que “a dificuldade com a qual se depara o professor em situação não concerne apenas à natureza das prescrições, mas também ao seu modo de circulação no âmbito dos diferentes estabelecimentos escolares”. (p.90). O modo como os diferentes sistemas de ensino, escolas e professores são afetados e se apropriam da prescrição é bastante diferenciado. Ainda que em alguns casos exista o desejo de controlar e regular o trabalho docente, sobretudo no momento atual, identificado por alguns autores como neotecnicismo (Freitas, 2012), há sempre um processo de apropriação feito por parte dos professores. Barricelli

(2012) retoma a contribuição de Schwartz e lembra da advertência que ele faz a respeito das prescrições,

sempre haverá uma lacuna nas prescrições, pois elas nunca serão capazes de antecipar totalmente todas as variáveis do trabalho, havendo uma *impossibilidade* para isso, e que é justamente para dar conta dessas *brechas nas normas* que haveria a necessidade de se permitir a expressão do coletivo de trabalho, no sentido de se criarem estratégias para tornar possível a produção. A extinção dessas brechas traria, por outro lado, o apagamento da voz do trabalhador. Nesse contexto, calar essa voz seria o que o autor considera como *invivível*, ou seja, a impossibilidade do trabalhador se manifestar de forma sadia (p.43).

No entanto, as condições concretas, objetivas de trabalho podem de fato “impedir” ou ao menos dificultar o processo de produção/criação no trabalho.

Um aspecto fundamental a ser ressaltado quando se fala a respeito da prescrição está relacionado às suas condições de produção e legitimidade no campo educacional. A própria existência de prescrição oficial do trabalho indica um certo modo de conceber a prática docente, representa a divisão do trabalho existente no campo educacional.

De acordo com análise de Lugli (2002) podemos afirmar que é a partir da década de 50, com a criação dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, vinculados ao Inep<sup>26</sup>, que se consolida a divisão do trabalho no campo. Esses centros eram responsáveis pela formação de especialistas em educação.

As “ciências da educação” ganham força, e a experiência do professor passa a ser desconsiderada. É “retirada a legitimidade das formulações que os próprios professores primários utilizam para descrever e instrumentalizar seu trabalho” (Lugli, 2002, p.5). Se antes “um professor seria tanto mais competente quanto maior fosse o seu tempo de exercício da atividade”, nesse momento isso era considerado “um obstáculo à eficiência do ensino e, portanto precisava ser modificada”. Considerava-se que o problema da educação estava na pessoa do professor que resistia às inovações (p.206).

O momento atual tem agravado a divisão entre os especialistas e professores. Há uma ênfase na produção de prescrições, avaliações externas e materiais visando regular a atividade docente, cindindo cada vez mais teoria e prática. Vemos hoje uma ênfase nas avaliações, característica do que Freitas (2012) nomeia como neotecnicismo,

---

<sup>26</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Este neotecnicismo se estrutura em torno a três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos a priori como “standards”, medidos em testes padronizados. Um sistema de responsabilização envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções (Kane & Staiger, 2002). As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema, mas não só, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas.

As políticas de avaliação atuais têm sido o principal meio de prescrever o trabalho, pois há que se atingir uma meta, que define o que tem sido tomado como qualidade do ensino. Professores e escolas que ficam fora da meta podem ter consequências – bônus, sanções, humilhação, etc...

Além das prescrições oficiais, relacionadas às posições hierárquicas, há outros níveis de prescrição, algumas elaboradas pelos próprios trabalhadores, que sequer são escritas.

Do ponto de vista da ergonomia haveria uma distinção entre prescrições descendentes, vindas da estrutura organizacional, materializada sob a forma de controle descendente (estrutura hierárquica) e prescrições descendentes, vinda da matéria, do psiquismo, do coletivo (Daniellou, 2002). Daniellou aponta ainda que o modo de pensar também configura uma forma de prescrição. Palavras e conceitos usados num dado contexto geram regras, modos de fazer.

todos esses tipos de prescrições fazem com que se repense a definição clássica de prescrição como ‘injunção de fazer emitido por uma autoridade’ e a substitua por outra que contemple a ideia de ‘pressões diversas exercidas sobre a atividade de qualquer um, de natureza a modificar a orientação desta’. Dessa forma, a prescrição não vem sempre de uma autoridade, nem sempre é um enunciado explícito ou intencional (SCARANSI, 2013, p.16).

### *As prescrições e o trabalho diversificado*

A sugestão do trabalho diversificado tem aparecido em diferentes prescrições/orientações sobre o trabalho docente: em documentos do MEC, como por exemplo, nos documentos sobre o Ensino fundamental de 9 anos, documentos da ONU que versam sobre a diversidade e a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, e nas diferentes prescrições de secretarias estaduais e municipais de educação. Nos deteremos

aqui aos documentos da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME), que são os se relacionam mais diretamente com o trabalho das professoras participantes da pesquisa.

Os documentos da SME que regulamentam o ciclo e o ensino de 9 anos apontam para a necessidade de reorganização do trabalho pedagógico. Ressalta-se o caráter heterogêneo dos alunos e propõe-se que o trabalho seja organizado de modo a atender a diversidade de saberes entre as crianças incentivando o trabalho em grupos, duplas.

(...) o Departamento Pedagógico/SME faz as seguintes indicações de diretrizes para a implementação dos ciclos nas escolas da RMEC:

- Que cada um dos quatro ciclos do ensino fundamental seja considerado como um período de aprendizagens a serem potencializadas por um ensino planejado e avaliado em processo contínuo. (...)

- **Que os coletivos de professores considerem a heterogeneidade dos alunos. A heterogeneidade dos alunos precisa ser considerada na organização dos Planos de Ensino e nas aulas.** Cada criança tem sua história pessoal e modos singulares de interagir com os objetos de conhecimento. Como colocar essa diversidade a serviço da construção de novas aprendizagens? Vamos precisar estudar e nos aventurar na construção de um novo paradigma do conhecimento, que considere a possibilidade de as aprendizagens se consolidarem a partir das histórias pessoais, das diversas culturas e dos diversos ritmos. (...)

**Em sala de aula, a consideração da heterogeneidade do processo de ensino e aprendizagem exige mudanças de organização do trabalho pedagógico.** Respeitar a individualidade de cada criança não é tarefa fácil para o professor, mas quando se lança mão, de maneira adequada, do **trabalho em duplas, trios, grupos**, coloca-se a interação social em benefício do ensino e aprendizagem. Na interação, a partir de propostas de atividades desafiadoras, os alunos incorporam as habilidades de trabalhar em grupos e reconhecem que podem aprender uns com os outros e não apenas com o professor (Godoy, 2011a, p.52-53).

São vários os documentos da rede que orientam nessa Direção e as Diretrizes Curriculares de Campinas, publicadas em 2011, condensam um pouco do que já vinha sendo discutido e trabalhado nas escolas nos últimos anos.

É importante destacar que algumas formas de se organizar o trabalho pedagógico permitem uma maior aproximação entre princípios de emancipação humana e práticas de se ensinar e aprender. **Começemos por lembrar que na escola deve-se planejar sempre para grupos heterogêneos e que essa heterogeneidade se expressa em diferentes modos e ritmos de se aprender, em função dos diferentes interesses e necessidades. Um trabalho que contemple a todos os alunos deve considerar a possibilidade de variar atividades, ora coletivas, ora individualizadas, de modo a adequar o ensino às necessidades que são diferentes de aluno para aluno.** (Godoy, 2011b, p.28).

Essa prescrição fundamenta-se, principalmente nos trabalhos de Estela Sigrist Betini (2004). Indica um modo de conceber a escola e sua organização. Voltaremos a isso mais adiante.

No caso específico da cidade de Campinas, há uma orientação com relação ao modo como o trabalho deve ser organizado, mas não necessariamente uma cobrança. As professoras têm autonomia para realizar o trabalho do modo que preferem. Não é o caso de todas as redes. No estado de São Paulo, por exemplo, com a adoção dos materiais do programa ‘Ler e Escrever’ há uma tentativa de padronização dos modos de fazer.

Demanda da sala de aula, produção acadêmica, prescrição oficial. Vozes que circulam e buscam construir um “dever ser” da prática pedagógica, que não ignore as diferenças entre as crianças, mas antes seja assumida no modo de se pensar a organização do trabalho. Fica a questão de como na prática, as professoras lidam com isso. Sobre quais são as condições concretas e os conhecimentos necessários para que este tipo de trabalho se realize. Sobre como o discurso prescritivo ecoa nas práticas escolares.

#### **5.1.4 Trabalho em grupo – uma boa prática?**

Nas discussões com as professoras, vai se configurando uma ideia de que para lidar com as crianças com dificuldades é necessário organizar os alunos em grupos, propondo atividades diversificadas em acordo com os saberes de cada um. Ideia que está na prescrição do trabalho e no discurso de algumas das participantes da pesquisa, incluindo a pesquisadora. O tema vai sendo reconfigurado não só pela fala das professoras, mas também pela mediação da pesquisadora, que “defende” este tipo de organização do trabalho, e com isso recorta, ressalta.

*D: pelo que eu percebi aqui, que vocês procuram fazer, vocês procuram, para dar conta dessa diferença, me parece que é uma preocupação trabalhar de vez em quando pelo menos com atividade diversificadas e, na sala de aula? É uma preocupação? E assim, queria que vocês falassem... como que é isso, como que vocês sentem esse trabalho, porque uma coisa é isso estar em pauta, e **aí a gente até concorda que seja legal, essa demanda**, mas e aí no dia-a-dia assim, como que isso acontece? *Dá certo, não dá certo?**

A esta questão feita pela pesquisadora, Isnary responde:

*I: eu não vou falar pra você Dani que eu faço atividade diversificada, assim pelo menos um grupo vai fazer tal coisa pensando que tal, não consigo, eu Isnary, **eu não consigo administrar tudo isso, então não faço, o que eu tento fazer é respeitar o limite, saber o que aquela criança consegue, o que ela consegue interagindo com o outro, ou vindo até mim precisando, conversando, nesse diálogo, então eu tento respeitar o limite. Então eu não vou cobrar de uma criança que ainda está conhecendo o alfabeto, está ainda nas letras, um texto, uma produção de um texto de um filme que a gente assistiu, coisa que eu posso cobrar de um outro que faça, mas... vou ser sincera, a atividade diversificada em sala eu ainda não consegui fazer***

No trecho acima citado, Isnary naquele momento, vive como uma falha o fato de não trabalhar com atividade diversificada. Argumentação que seria depois retomada diversas vezes ao longo da intervenção. Explicita-se na fala dessa professora a dimensão daquilo que não se realiza no trabalho, apesar do desejo enunciado repetidas vezes. De acordo com Clot, a atividade realizada é apenas uma dentre muitas outras possíveis. O real da atividade inclui também aquilo que não se realiza,

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, 2006a, p.116).

Ao analisar a própria prática, e sobretudo ao dialogar com outras colegas, Isnary vai se flagrando, vai dando-se conta de outros possíveis e dos impedimentos da atividade. Esse processo é vivenciado por todas as professoras, mas ressalta-se o modo como Isnary enfatiza isso em seus enunciados.

Em uma autoconfrontação simples, ela chega a dizer que talvez tivesse que reaprender algumas práticas profissionais, *“talvez eu tenha que reaprender a ser professora... Reaprender a fazer algumas práticas professorais. Entrar num curso de didática...”* (ACS 18/8/10).

Valeria uma indagação sobre o porquê a ênfase dessa professora em apontar aquilo que não consegue realizar. Pode ser uma fala marcada pelo endereçamento à pesquisadora e às demais colegas do grupo. Pode ser ainda o efeito do processo de autoconfrontação e o

modo como ele se desenvolveu nessa pesquisa, somado à sua participação no projeto Ensino Público Fapesp, espaço que provocou também uma série de reflexões sobre seu fazer.

A percepção do não-realizado em relação ao trabalho em grupo, que talvez, já era experimentado fora do contexto da intervenção, é atualizado nesse diálogo com outras professoras, e com a pesquisadora – nos jogos de imagens, de relações entre os participantes da pesquisa. Está implícita, uma defesa da pesquisadora por esse tipo de trabalho, e também uma primeira leitura ‘errônea’ – talvez pressuposta em função das suas crenças profissionais – de que o trabalho diversificado<sup>27</sup> era algo praticado por todas as professoras participantes da pesquisa. Interpretação que se baseava, em parte no fato de todas termos a mesma formação acadêmica, formação que enfatizava esse tipo de trabalho. Mafê, numa outra reunião, também aponta para esta mesma interpretação:

*M:... vai olhar para as marcas do trabalho seu, da Simone, da Isnary e da Tie? ... tem uma marca de formação que é forte, a coisa da reflexividade. E tem algumas marcas que aparecem... uma das transcrições que você fez que você foi agrupando algumas coisas que a gente repetia, e aí uma delas era essa coisa da observação dos pequenos grupos, o trabalho com grupos, tal. Esse tipo de percepção de olhar que se constrói de agilidade do, no trabalho, de perceber um grupo, perceber outro, **planejar vários grupos ao mesmo tempo... dá para chamar isso como sendo uma marca, um, algo que aconteça em sala de aula?** (Reunião, 07/07/09)*

No entanto, a fala da Isnary aponta que não é possível chamar isso de uma marca de formação, de algo que aconteça em todas as salas de aula, mesmo entre as quatro professoras participantes da pesquisa. Ela, ainda que tenha passado pela mesma formação acadêmica, não trabalha do mesmo modo. Há diferenças nos modos fazer, de olhar e de conceber o trabalho. Poderíamos dizer ainda que há outros modos de diversificar as atividades, que não seja necessariamente o trabalho em grupo, propondo uma mesma atividade com objetivos diversificados.

Trabalhar em grupo, com atividades diversificadas vai se configurando como uma estratégia para dar conta da diversidade entre os alunos, dando uma ideia de que organizar o trabalho com atividades diversificadas é “o” meio privilegiado para ensinar bem os alunos. A postura da pesquisadora, na defesa desse modo de organização, leva a professora Isnary a

---

<sup>27</sup> Pesquisadora e professoras fazem uso do termo Trabalho em grupo e Atividades Diversificadas como sinônimos. Discutiremos sobre esta nomenclatura mais adiante.

se justificar do porquê não faz o trabalho desse modo. É uma fala endereçada à pesquisadora, como um explicar-se por não fazer. Pensando em termos da clínica da atividade, o *intervenante* deveria dialogar com os profissionais e não buscar impor uma prática que considera mais adequada. No entanto, a *intervenante* em questão, como já analisado anteriormente é também professora e além disso, formadora de professores. E sendo assim, participa do campo de atividade que está sendo estudado, está inserida e, tal como as professoras envolvidas na pesquisa, participa da circulação/produção dos discursos sobre a educação.

A proposta do trabalho em grupo associada à ideia de que a diversidade entre os alunos deve ser considerada na hora de planejar as atividades é consolidada no contexto da configuração de uma crítica à Escola, formulada por diferentes áreas do conhecimento.

Dentre as críticas encontra-se o questionamento da postura do professor como transmissor do conhecimento, e do papel dos alunos como passivos, meros receptores do saber sistematizado.

Nessa [a escola tradicional], o trabalho dos alunos se caracterizava por uma atitude de receptividade ou absoluta passividade: um professor que falava e discípulos que deveriam ouvi-lo em silêncio, imóveis, de braços cruzados... Dar a lição, tomar a lição – eis em que quase se resumia a didática tradicional.

A escola ativa, ao contrário concebe a aprendizagem como um processo de aquisição individual, segundo condições personalíssimas de cada um. Os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas que lhes sejam apresentadas, quer em relação à um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, que em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicas (Lourenço Filho apud Di Giorgi, 1986, p.15-16).

Há ainda a crítica da escola como um espaço excludente, homogeneizador, que não considera a diversidade existente entre os alunos, seus interesses e histórias, mas antes deseja impor uma certa ideologia, funcionando como um “aparelho ideológico do Estado”, como diria Althusser.

Novas teorias e métodos de ensino são elaborados, na tentativa de criar uma aprendizagem mais significativa, colocando o aluno no centro do processo educativo. Nesse contexto, valorizam-se práticas tais como o trabalho em grupos. Nos dias atuais, em que há a predominância de um discurso de aceitação das diferenças e de inclusão de todas as crianças no ensino regular, a ideia de um trabalho diversificado, que considere a heterogeneidade entre os alunos é cada vez mais valorizada.

O discurso escolanovista tem grande impacto no meio educacional brasileiro. Ele contribuiu para a criação de uma dicotomia muito presente nos discursos educacionais entre Pedagogia Tradicional e Pedagogia Nova, associando a esta última todas as virtudes. Formula-se “um certo tipo de crítica muito radical dos procedimentos didáticos ditos ‘tradicionais’ acabou produzindo mais uma caricatura do que uma verdadeira descrição do que acontecia e do que acontece na maioria das escolas” (Cordeiro, 2007, p.35).

Um exemplo disso é a dicotomia que se mostra entre o trabalho em grupo e o trabalho em fileira. O trabalho em fileira aparece como propiciando um maior controle por parte do professor e esse controle é associado a uma “aula tradicional”, baseada na ilusão de uma turma homogênea.

*S: Acho que nesse sentido o papel do trabalho em grupo é justamente atender às diferentes necessidades que a gente tem dentro daquela turma. **Porque aquela ideia de turma homogênea, onde você passa um conteúdo na lousa e todos aprendem não dá mais, apesar de muita gente ainda querer que seja dessa maneira. Hoje a gente teve uma fala na reunião de conselho que os meus cabelos arrepiaram. Porque ainda é nesse sentido, e não dá.***

(Reunião, 08/09/10)

Essa dicotomia que aparece nos enunciados de Simone pode ser encontrada também em textos acadêmicos e prescritivos, no contexto de proposição de um trabalho diversificado/em grupos.

Cabe ainda ressaltar que a concepção de planejamento e organização do trabalho pedagógico apresentada nesta Diretriz destaca a importância de os professores assumirem a intencionalidade do seu trabalho e as escolhas inerentes a ele. Kleiman (2009b, p.86) afirma que não é fácil pensar o trabalho pedagógico porque **estamos acostumados àquela aula tradicional onde o professor dirige-se a “um aluno médio, idealizado, representativo da turma de trinta ou mais alunos, interagindo apenas com o professor”**. Essa postura resulta em **planejamento único**, avaliações padronizadas que supõem que todas as crianças, em determinado tempo, devem ser avaliadas da mesma maneira (GODOY, 2011b, p.36).

(...) Além do coletivo da escola, propomos o coletivo da sala de aula; numa experiência onde não apenas o professor ensina, todos ensinam e aprendem, **forma-se este coletivo, onde os alunos não estão mais sentados em fileiras (lógica da seleção individual), mas de modo a poder compartilhar, ensinar, aprender, dialogar uns com os outros. Educar a cada um, não em sua singularidade, mas em sua particularidade, como parte de um todo**, de uma classe social, de um grupo que traz para a escola sua cultura, sua forma de agir e pensar” (BETINI et al, 2007, p.99).

Podemos ver nesses enunciados indícios da crítica que é elaborada no campo educacional à chamada aula tradicional. Essa dicotomia é um debate antigo na área educacional. São inúmeros os trabalhos que criticam uma chamada pedagogia tradicional e propõem novas alternativas, por meio das quais se insere o “trabalho em grupo”. Para as professoras que não praticam essa forma de trabalho, fica uma sensação de que estariam próximas de uma prática mais tradicional, o que traz um certo incômodo, pois se situam ao lado de uma pedagogia que se quer “progressista”.

Em estudo sobre os discursos veiculados em periódicos educacionais entre as décadas de 70 e 80, Cordeiro (2002) analisa que há uma oposição entre o “novo” e o “tradicional”, “atribuindo ao tradicional o caráter negativo... O discurso formulado nas revistas mostra uma atração pelo *novo*, divisando amplas possibilidades de mudança na escola e na sociedade brasileira” (p.190).

Essas propostas teóricas, veiculadas nas revistas, partem de determinadas representações, sobre a escola, o professor e a prática pedagógica, que terminam por ter força de realidade, na medida em que passam a comandar os discursos que se podem fazer sobre essa realidade. No entanto, quando transpostas para a prática, essas representações, apresentadas como saberes pedagógicos, capazes de orientar os professores nas suas tarefas diárias, têm que se haver com outras representações, sobre esses mesmos temas, já presentes, ali, nas escolas. Não se trata de afirmar a sempre reiterada cisão entre teoria e prática, mas de constatar o conflito entre teorias-práticas distintas (p.201).

Concordamos com Cordeiro (2007) quando afirma que essa dicotomia entre novo e tradicional é um falso problema, que diz pouco sobre a efetividade das práticas realizadas em sala de aula. Produz-se uma caricatura que “parte de um conjunto de suposições que muitas vezes não se sustentam”, dentre elas:

- A simples adoção de alguns procedimentos ‘tradicionalistas’, como a aula expositiva, já iguala o professor à caricatura de opressor;
- Todos os conhecimentos relevantes se prestam a um tratamento experimental, o que exclui a necessidade ou importância da transmissão oral de conhecimentos; (...)
- Todo ensino centrado no aluno é por definição mais interessante, libertador e progressista (...)” (p.35)

### 5.1.5 Sobre os modos de lidar com a heterogeneidade entre os alunos

Ao dialogar sobre os modos de organizar o trabalho pedagógico, a professora Isnary mostra um outro modo de lidar com a heterogeneidade e aponta alguns questionamentos acerca do trabalho em grupo.

*M: mas isso, da figura que tem, que produziu o texto, naquele mesmo momento, tem uma figura produzindo texto e o outro não está fazendo outra coisa? Ou ele está sentado junto com outro acompanhando a escrita? Como que é isso?*

*I: não, é, **eu respeito**, então, por exemplo, na escrita dele, ele para ele, ele vai estar até tentando fazer um texto*

*M: ah, tá, tá*

*I: entendeu?*

*M: entendi, então ele vai estar no, dentro da proposta de atividade de produção de texto*

*I: na mesma atividade, mas assim, não vai ter um texto estruturado, com início meio e fim, palavras escritas corretamente, mas então*

*M: mas ele está na mesma atividade, na mesma proposta*

*I: na mesma atividade, que é isso que eu falei, não consigo fazer diferente, eu acho que até um erro meu, vamos supor, um erro assim, não erro no sentido negativo da palavra, uma falha, assim, mas eu não consigo administrar isso*

Vemos aqui uma outra de forma organização do trabalho: uma mesma atividade pra todos com exigências diferenciadas, respeitando o limite de cada um. Isnary, ao responder as indagações de Mafê sobre como ela trabalha, num primeiro momento ‘se defende’, evitando entrar no confronto com ela. Retoma a argumentação sobre ser uma falha o fato de não trabalhar com atividade diversificada. A pesquisadora retoma a questão e busca trazer outros sentidos do trabalho em grupo,

*D: mas assim, não sei, acho que a gente não precisa encarar isso em termos de certo e errado, mas pensar até assim, porque também... tem um outro lado dessa questão da atividade diversificada, quando você propõe sempre atividade diversificada tem um lado também de você cair, você corre um risco de não exigir certas coisas de certas crianças*

*I: e ela acaba sendo rotulada*

*D: é*

*I: ... vai estar lá fazendo alfabeto enquanto outro produzindo um texto, ou, coisa mais simples vamos dizer, ele vai ser rotulado, porque o outro começa, então aí a gente volta até naquela questão, que eu estava lendo aqui agora, a gente falando, de não rotular o outro, respeitar o outro, então é todo um trabalho que tem que ser muito bem construído pela professora para não, para que isso não aconteça. **Se ela também trabalha só pensando ó, esse só sabe isso, só pode isso, fazer esse tipo de atividade enquanto o outro não, também***

***é, se você não souber administrar esse conflito acaba criando entre eles esse preconceito de que só pode isso, só consegue isso***

Vemos aqui argumentos importantes para pensar o trabalho em grupo, prática que não pode ser considerada boa em si mesma. O trabalho em grupo também contém o risco do gesto que pode “marcar e/ou rotular” o aluno, ao restringir o tipo de atividade e desafios propostos às crianças.

Isnary retoma o conflito apresentado anteriormente por Mafê, o de ter que gerir as diferenças entre as crianças, sem que elas se sintam rotuladas: ***se você não souber administrar esse conflito acaba criando entre eles esse preconceito de que só pode isso, só consegue isso***. Aponta novamente para a construção de um fazer docente que busque não rotular, antes respeitar os alunos: “*é todo um trabalho que tem que ser muito bem construído pela professora para não, para que isso não aconteça*”.

Essa argumentação, que apontava alguns senões do trabalho em grupo, foi pouco trabalhada ao longo da intervenção quando discutimos essa temática. Essa percepção a pesquisadora teve a posteriori, no momento de retomada e análise dos dados.

Quais as implicações do trabalho em grupo? Quais as formas e os critérios de agrupamento? Quais objetivos? Quais atividades? Em que essa proposta de fato contribui para o trabalho de ensinar?

Estudos no campo da educação alertam para o fato de que este tipo de prática pode acabar por reforçar as desigualdades entre as crianças. Chauí (1980) comenta que “ao abolir, em decorrência da forma numérica do grupo, a autoridade visível do professor, a dinâmica recria no interior do próprio grupo autoridades invisíveis porque as relações têm a aparência de serem paritárias, quando não o são. Reproduz-se então, “no interior da escola” aquilo “que a racionalidade organizatória promove dentro das empresas: a diferença entre dirigentes e dirigidos, sob a ilusão da vida em grupo” (p.33).

### 5.1.6 Trabalho em grupo – em função das demandas/cobranças por resultado do trabalho

Na terceira reunião coletiva, iniciamos o estudo do referencial teórico a partir de uma primeira sistematização dos temas discutidos nas reuniões anteriores pensando nas muitas atribuições que envolvem a atividade docente. Dentre os temas elencados pela pesquisadora encontrava-se: ‘dar conta da diversidade entre as crianças’. Então, nesse momento a discussão sobre a temática da organização do trabalho pedagógico é retomada.

*D: (...) Aí uma outra coisa é essa coisa das dificuldades, então, apareceu no vídeo também, essa coisa do saber dos alunos que tem dificuldade e pensar em como ajudar, em como antecipar situações, a Tie falou um pouco disso, você já sabe né, quem tem dificuldade... Então você acaba meio antecipando isso, pensando, é uma outra coisa que eu destaquei. E aí depois eu acho que aqui foi o assunto... que a gente mais conversou, por mais tempo... dar conta da diversidade entre as crianças. Então essa coisa de planejar estratégia de agrupamento, as atividades diversificadas, planejar, coordenar, e a coisa do cuidado de não rotular as crianças...*

(Reunião, 24/03/09)

A pesquisadora retoma o que havia sido discutido nas reuniões anteriores, e retoma o sentido que vinha se construindo/ que estava circulando, de que para lidar com as crianças com dificuldades é necessário trabalhar com atividades diversificadas/ grupos. Há uma associação de duas ideias que não precisariam necessariamente estar associadas.

Logo após esta fala da pesquisadora, a professora Simone, que integra o grupo nessa oportunidade, comenta sobre a primeira cena filmada de seu trabalho, que foi justamente do trabalho em grupos. E então, num dado momento ela faz a seguinte reflexão:

*S: então, dar conta da diversidade*

*D: e aí, dar conta da diversidade*

*S: ah, eu entendo porque foi a parte que você mais recortou, tranquilo*

*D: por quê?*

*S: porque 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 TEM 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*

Simone, que não estava presente nas duas reuniões anteriores, ao ouvir que a temática sobre o dar conta da diversidade dos alunos estava entre os assuntos mais comentados entra no debate e traz uma explicação sobre o porquê da temática ter sido tão recorrente “é o que mais nos aflige”. Ela inscreve a aflição no coletivo... Aqui de novo poderíamos nos indagar quem cabe nesse “nos” a que ela se refere. Certamente as outras três professoras e pesquisadora, que foram as pessoas que discutiram o tema nas reuniões anteriores. Mas caberia indagar se esse sentimento de aflição é uma preocupação partilhada pelo coletivo de professores. Vamos vendo que o modo como as professoras lidam com a questão das cobranças externas é distinto. Mesmo entre as quatro.

Vemos aqui, que para Simone essa cobrança é algo muito forte, objeto de tensão e sofrimento: *eu sinto uma espada pendurada na minha cabeça*. Simone faz referência à política atual que vem cada vez mais responsabilizando os professores pelo fracasso escolar. Apesar da implementação do ciclo e do ensino de 9 anos, que prevê a alfabetização ocorrendo ao longo dos três primeiros anos do primeiro ciclo, a expectativa que tem circulado é de que os alunos sejam alfabetizados logo no primeiro ano. Cobrança que não considera as reais condições de realização do trabalho e o modo como os alunos chegam à escola. É como se tudo dependesse apenas da ação do professor.

Estudos que têm buscado analisar criticamente os sistemas de avaliação que observam apenas a proficiência final dos alunos trazem elementos importantes para pensar essa questão (Freitas, 2012, Stocco e Almeida, 2011, Dalben, 2012 entre outros).

A partir da análise de dados GERES<sup>28</sup>, um estudo longitudinal que acompanhou o desempenho escolar de alunos, Dalben (2012) afirma que “há uma alta correlação entre a proficiência inicial e a final, ou seja, quem entra com proficiência alta, termina também com alta em relação aos demais alunos” e ainda que “há uma alta correlação entre a proficiência inicial e o NSE [nível socioeconômico] do aluno”. Ou seja, o nível

---

<sup>28</sup> O Projeto GERES é uma pesquisa longitudinal de painel na qual uma amostra de alunos e escolas públicas e privadas de cinco importantes cidades brasileiras (Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Salvador, Campo Grande e Campinas) foi observada ao longo de quatro anos, medindo o desempenho escolar em leitura e matemática de uma mesma amostra de alunos em um determinado período de escolarização. Essas medidas foram feitas através da aplicação de cinco exames (“ondas”), sendo que o primeiro foi aplicado no início do ano letivo de 2005, para se medir a proficiência com que os alunos chegam à escola, e outros quatro exames, aplicados no final de cada ano letivo (2005, 2006, 2007 e 2008), complementados com coleta de dados de contexto do aluno, sua família, professores, gestores e escola.

socioeconômico do aluno impacta fortemente o desempenho escolar. Ainda que o valor agregado seja alto (diferença entre proficiência inicial e final), o acompanhamento longitudinal do desempenho desses alunos mostra a perpetuação das desigualdades sociais operadas pela escola. Dalben (2012) afirma ainda que “considerando os dados obtidos no Projeto Geres, as características de professores, gestores escolares e escolas respondem por aproximadamente metade do valor agregado no desempenho medido”. Portanto, associar o desempenho dos alunos unicamente ao desempenho do professor é um grande equívoco.

atribuir sanções às escolas e aos professores cujos alunos tiveram proficiência média menor caracteriza uma injustiça, uma vez que, a proficiência menor deve-se mais ao fato de seus alunos pertencerem às classes sociais menos favorecidas economicamente, uma vez que esses professores e escolas têm alunos cujo valor agregado é praticamente igual aos das escolas e professores que têm alunos pertencentes às classes sociais mais favorecidas (p.12).

Na rede municipal de Campinas, ainda não há uma consequência direta em termos concretos na vida dos professores e escolas pelo baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas (Prova Brasil, Provinha Brasil) como acontece em outros sistemas de ensino. No entanto, a pressão não deixa de existir. Os alunos das professoras participantes da pesquisa tiveram um baixo desempenho nas avaliações externas realizadas, e algumas delas foram questionadas por seus pares e superiores hierárquicos.

*M: Eu me dei conta, falei gente não dá pra fazer a defesa no sentido por um trabalho e ficar louca, achando que eu preciso ter esses resultados x para poder respaldar o trabalho que estou fazendo... Eu me dei conta, falei não, to muito louca né, porque eu preciso. E aí mas na verdade eu acho que é porque **a pressão é muito grande pra resultado e se você não tem muita certeza do que você está fazendo, você se deixa tratorizar mesmo (...)**. Se a gente foca no que chega para informar o trabalho de alfabetização na escola, você fala meu*

*S: “Ler e escrever”*

*M: não é possível vida para além desse tanto de coisa que se TEM que fazer nessa rotina (...). Então você olhar pra aquelas demandas todas, e pensar nos meninos, e pensar no que você vinha fazendo, tentar valorizar o que você faz, eu falo gente, eu não vou dar conta. E aí eu acho que nessa que algumas professoras acabam fazendo a opção por seguir o que está sendo prescrito, porque é de, é de matar mesmo, se não tem uma segurança daquilo que você está fazendo.*

*T: ... ano passado (...) que também foi uma ansiedade que a gente sentiu de certa forma também, a gente tá com essa turma, a gente tem a experiência (por causa) de acompanhar a turma, a gente tá na mesma*

*S: E teve a provinha também*

*T: então*

*S: é, aquela maldita provinha*

*T: o sentimento que eu tive foi, eu estou no segundo com essa turma e aí vem o instrumento externo e diz que essa turma está muito aquém daquilo que eles esperariam. E aí assim, eu acho que a gente entra um pouco no parafuso mesmo e a gente começa achar mesmo que, é, ir atrás dessas diretrizes... é a solução, é a melhor coisa para as crianças porque o que a gente está fazendo sei lá, é, não, não vai dar, não vai dar certo, não vai ter resultado E aí quando você pega, eu estava pegando hoje umas atividades de avaliação... Fora alguns casos né, aqueles casos que a gente tá trabalhando, a Tatiana e o Diego, é, as crianças avançaram, elas saíram do ponto que estavam, e teve um deslocamento mesmo, teve uma mudança, então quer dizer, também apostando nesse trabalho que a gente faz, que as vezes é um trabalho que não é mesmo, que não vai, não vai ter resultado, dar conta de fazer em ano mesmo...*

Não se lida com a questão coletivamente, como um problema do métier. Há uma lógica de responsabilização individual, parte desse sistema, que acaba sendo incorporada pelas professoras, gerando incertezas e inseguranças acerca de seu próprio fazer. Elas veem-se impelidas a encontrar soluções para lidar com tais demandas. Veem-se num conflito entre realizar um trabalho que tenha sentido para elas e as crianças e que produza ‘bons’ resultados.

No entanto, os critérios que definem os bons resultados é algo bastante discutível. Não há consenso acerca do que é considerado um trabalho de qualidade. O novo Plano Nacional de Educação estabelece como “projeto educacional” sair-se bem no IDEB, colocando a ênfase em português e matemática entendido como o básico para se formar em “cidadania”. Ao limitar-se ao que é considerado básico, exclui-se o que não é “básico”. “E isso é uma decisão ideologicamente orientada. As artes, o corpo, os sentimentos, a afetividade, a criatividade devem ser desenvolvidas simultaneamente e não após o básico”. (Freitas, 2011)

A base destas práticas tem sido subordinar o debate sobre os fins da educação à dimensão dos testes e indicadores educacionais, substituindo-o pelas matrizes de referência dos testes baseados em habilidades básicas de português e matemática. Se os alunos vão bem nos testes, dizemos que o país fornece uma educação de qualidade. Mas, qual qualidade? Como sempre acontece ao longo da história da nossa sociedade, a educação de qualidade para as camadas populares torna-se, de novo, uma promessa para o futuro... (p.7)

Simone aponta que para ela o trabalho diversificado é um meio privilegiado para tentar dar conta dessas exigências, tendo em conta a heterogeneidade dos alunos. Ela

estabelece uma relação causal: uma vez que há essa cobrança por certo tipo de resultado do trabalho (cobrança que é contraditória, questionável, mas bastante real, para ela), logo, ela TEM que trabalhar diversificado... Ela vê o trabalho diversificado como uma necessidade “eu tenho... eu tenho... eu tenho” – repete três vezes. É uma obrigação, uma prescrição que ela se impõe.

Essas três reuniões coletivas foram emblemáticas na construção da problemática, que seria retomada ao analisarmos os vídeos através das autoconfrontações. Em várias situações as cenas escolhidas – pela pesquisadora e por elas – tinham essas questões como fundo – a organização do trabalho pedagógico em face à heterogeneidade dos alunos e às exigências/ demandas externas pelo resultado/eficiência do trabalho.

Nas três reuniões, vemos a dinâmica do tema se realizando. Do gesto da professora que “marca” dois alunos e expõe uma possível dificuldade e possível necessidade de ajuda, as professoras refletem sobre os sentidos do marcar e sobre como organizar o trabalho para dar conta da diversidade entre os alunos. Nessa argumentação, o trabalho diversificado/em grupo é ressaltado e debatido pelas professoras e pesquisadora como estratégia para lidar com tal heterogeneidade. O tema mostra-se como controverso – entre elas e na história das práticas da educação.

## 5.2 Sentidos do trabalho em grupo...

*“eu tinha rodízio de grupos três vezes por semana, aquele esquema de cantos, ateliês, sei lá, qualquer nome” (Mafê)*

Como lidar com a diversidade e como organizar o trabalho cotidiano são dilemas que aparecem inscritos e se evidenciam no cotidiano da profissão docente; questões que persistem no ofício e que se recolocam, que aparecem de diferentes formas no discurso das professoras: como *desafio, necessidade, demanda, possibilidade, opção, prescrição...*

Se os modos de lidar com a questão diferem por parte de cada uma das professoras, nas falas das quatro o *trabalho em grupo* aparece referido de alguma forma, com denominações variadas: *trabalho em grupos, atividade diversificada, grupos específicos, oficinas, cantinhos, ateliês...*

Cabe, então, indagar: quais os sentidos do trabalho em grupo? O que significa organizar o trabalho pedagógico de um modo ou de outro? A que se referem os distintos modos de dizer/fazer?

No entanto, se os modos de referir são diversos ou distintos, e os modos de fazer mostram-se diferentes, as falas indicam um *pressuposto comum* com relação a “trabalhar em grupos”, apontando para um “dever ser”, uma prescrição que se evidencia tanto nas falas das professoras que trabalham com essa *forma de organização*, quanto nas falas das professoras que não trabalham: as professoras que lançam mão desse recurso falam das dificuldades; as que “não o fazem”, além das dificuldades, assumem o não fazer como um erro, uma falha.

Essas tensões entre o pressuposto, o assumido, o prescrito e o realizado, bem como as condições de (não) realização nas falas das professoras, nos levaram à busca de explicitação, de formalização e/ou oficialização de pontos que ancoram e mobilizam discursos e práticas. Levantamos a hipótese da apropriação de encontros e confrontos de autores e propostas, teorias e políticas. Com base nos relatos e histórias, nas referências a Campinas, Paulínia, Unicamp, por exemplo; e tomando como indicadores os termos utilizados, fomos atrás de estudos, documentos e teses que nos dessem pistas das denominações e concepções mencionadas.

Freinet, Piaget, (Estela) Sigríst, Unicamp, são referências que entram em cena, com concepções nuançadas ou diferenciadas de ensino, práticas, políticas, formação... Destacamos aqui o trabalho de Sigríst e de Freinet que aparecem mais explicitamente nas falas das professoras...

### 5.2.1 Avaliação Diagnóstica e Descrição de Saberes

Mafê faz referência explícita ao trabalho de Sigríst em uma das nossas reuniões.

*(...) a proposta era a seguinte: avalie as crianças, dividam essas crianças em grupos de saberes próximos, e pensem em objetivos para cada grupo, e aí tinha o grupo 1, grupo 2, grupo 3, 4, sempre tive mais [risos] (...) para isso nortear o planejamento do trabalho em sala de aula, e aí, o trabalho que fosse, que atendesse essas diferenças, e inclusive a **Estela era contra o trabalho diversificado assim, você ter na mesma sala atividades diferentes acontecendo, ela entendia que a atividade que eu elaboro para atingir essa figura que produz texto e essa que não dá conta do alfabeto, tem que ser uma mesma atividade, que atividade que eu elaboro para atingir essa figura que produz texto e essa que não dá conta do alfabeto, tem que ser uma mesma atividade***

*D: com desafios diferentes?*

*M: com desafios diferentes... Ela acredita, por exemplo, que criança silábica produzem textos, e que você pode trabalhar paragrafação, ela não precisa estar alfabética, ortográfica para você trabalhar texto, você pode trabalhar para [ ], ela pode entender a estrutura de um texto, o que é tipo... Então, ela fazia essa defesa, uai, vai trabalhar a escrita de texto, coloca com a figura que já escreve e aí eles vão dando idéias, ela tinha esse olhar para o trabalho. E aí foi muito legal porque, isso me ensinou muito, e aí, a gente junto lá na escola foi dividindo, ah, não dá para ter um grupão com saberes português e matemática, divide saber, aí isso começou a ser usado, e ainda é usado, e é uma coisa que eu fico lá chata, questionando todo conselho, porque mesmo a gente usa os quadrantes e as tabelas ainda? Porque assim, eu acho que aquilo é para planejamento, aí a gente começou a usar para conselho de escola, e aí vem aquele perigo de “ah, eu tenho tantos no G1, e o meu G1 foi não sei que, eu tenho tantos no G4”, aí você fala ah, e? E daí?*

*I: e o seu G1 não é o mesmo que o meu G1*

...

*M: aí vira aquela discussão que não faz sentido. Então assim para planejamento foi muito legal, hoje eu já questiono porque **eu acho que a gente acabou cristalizando um jeito de olhar para as crianças** (...) Aí foi mudando, é, aí hoje, mas hoje eu ainda, ainda faço isso de olhar e aí, só que aí, eu me apropriei e fiz lá minha livre interpretação, eu já tenho tabelas diferentes para saberes diferentes, e as crianças se agrupam, para leitura é um agrupamento, para escrita é outro, para matemática é outro.*

*M: (...) e aí porque que foi mais ofensivo, porque lá [Paulínia] as equipes gestoras tomaram aquilo como regra e é obrigado a trabalhar assim, inclusive trabalhar*

*diversificado é obrigatório, e, e aí ele [Paulo / OP] estava lá nessas de como é que se organiza isso...*

(Reunião, 25/11/08)

Vemos na fala de Mafê ao menos dois sentidos para o trabalho diversificado. O primeiro seria a diversificação de atividades, “ter na mesma sala atividades diferentes acontecendo” e outro refere-se a diversificação de objetivos: a proposta é a mesma, e os objetivos diferenciados.

Este segundo sentido é associado ao trabalho de Estela Sigrist Betini, que foi diretora do Departamento Pedagógico na Rede de Campinas e de Paulínia. Betini et al. (2007) afirma que esta proposta de trabalho, “apresentada aos profissionais das escolas do ensino fundamental (em Campinas nos anos 2005 e 2006 e em Paulínia a partir de 2006, sendo que ocorreu em Paulínia, em algumas escolas, desde 2002)” é decorrente da “análise da didática que vinha sendo realizada por alguns professores com as crianças da classe subalterna, ao serem constrangidos por elas a “a transformar seu trabalho” (Biane e Betini, 2010, p.92).

O ponto de partida desta proposta é a avaliação diagnóstica, que visa orientar o planejamento do trabalho, contribuindo para a definição de objetivos a serem atingidos, “O planejamento volta-se para o grupo de alunos, mas considera as características particulares”.

A dinâmica da sala de aula prevê que “todos se ajudem mutuamente, que todos se tornem professores e alunos uns dos outros”, sem deixar de considerar que “ao professor caberá a mediação coletiva” e a responsabilidade de “tornar o processo educativo “desejado””

**Em todas as salas de aula há alunos com mais e com menos saberes escolares e, nesse amálgama, ganham todos nas múltiplas trocas de cultura, experiências de vida e conhecimentos, os mais diversos.** Forma-se o coletivo dos professores, mas forma-se o coletivo do professor e seus alunos, para refletirem sobre a sociedade a construir. (...) Além do coletivo da escola, propomos o coletivo da sala de aula; numa experiência onde não apenas o professor ensina, todos ensinam e aprendem, **forma-se este coletivo, onde os alunos não estão mais sentados em fileiras (lógica da seleção individual), mas de modo a poder compartilhar, ensinar, aprender, dialogar uns com os outros. Educar a cada um, não em sua singularidade, mas em sua particularidade, como parte de um todo,** de uma classe social, de um grupo que traz para a escola sua cultura, sua forma de agir e pensar.” (Betini et al, 2007, p.99).

Essa proposta de trabalho, iniciada em 2005 na rede vira uma prescrição oficial, expressa nas Diretrizes bem como nas rotinas de trabalho do sistema de ensino municipal. Dentre essas rotinas, encontra-se a Avaliação Diagnóstica e a Descrição de Saberes, que devem ser feitas por todos os professores. A partir da avaliação inicial, são estabelecidos os níveis de aprendizagem dos alunos, divididos em quatro grupos de saberes:

Grupo 1 Descrição do nível de aprendizagem dos alunos (do ciclo/série) mais “adiantados” ou “acima do esperado” em linguagem (escrita/ leitura/oralidade/ imagem).

Grupo 2 Descrição do nível de aprendizagem dos alunos (do ciclo/série) menos “adiantados” ou “o que é esperado” em linguagem. (escrita/ leitura/oralidade/ imagem)

Grupo 3 Descrição do nível de aprendizagem dos alunos (do ciclo/série) que tem “um mínimo esperado” em linguagem (escrita/ leitura / oralidade/imagem).

Grupo 4 Descrição do nível de aprendizagem dos alunos (do ciclo/série) com desempenho “abaixo do esperado” em linguagem (escrita/ leitura/oralidade/ imagem). (SME, Frente Organização do Trabalho Didático, 2006 apud Vieira, 2011, p.57)

O trabalho pedagógico deve então ser pensado a partir dos grupos de saberes, com atividades adequadas ao nível de aprendizagem que representa cada grupo. As Diretrizes Curriculares do município de Campinas, ao abordar a questão fazem referência explícita ao trabalho em grupo:

é fato que os alunos têm ritmos e níveis diversos de conhecimento e que cada modo de aprender exige intervenções pontuais do professor. Segundo esse raciocínio, **uma aula que proponha um único tipo de atividade, preparada com a expectativa de que todos a realizem da mesma forma e aprendam ao mesmo tempo, não é eficiente para ensinar a todos os alunos. No entanto, planejar para cada um deles não é tarefa fácil, sendo mesmo impossível, considerando o número de alunos que um professor dos anos finais do ensino fundamental atende.**

Como, então, organizar o trabalho pedagógico diante dessa heterogeneidade? Planejar algo único e comum para a turma não basta. Ao mesmo tempo, não é possível trabalhar individualmente com cada aluno nas aulas. Uma alternativa que vem sendo experimentada por muitos professores é planejar para diferentes grupos de alunos, de acordo com níveis de aprendizagens que, mesmo não sendo iguais, podem ser categorizadas em grupos de saberes.

(...)

A partir dos grupos de saberes e das necessidades de aprendizagem observadas – inclusive aquelas ligadas às deficiências físicas, mentais e aos transtornos globais do desenvolvimento –, os professores traçam os objetivos para toda a turma e para cada grupo, visando ao planejamento de aulas com atividades que contribuam para que todos os alunos avancem na construção de conhecimentos (...).(Godoy, 2011, p.63-64).

Como veremos na análise da atividade realizada, não há nada de evidente em realizar este tipo de trabalho. São vários os dilemas e dificuldades apresentadas. Vieira (2011) aponta que “é importante ressaltar que esse processo não foi tão simples quanto parece, pois ainda hoje há dúvidas entre os educadores sobre como planejar atividades para cada nível de aprendizagem, especialmente aquelas que visam superar as dificuldades encontradas em cada grupo de educandos (p.58).

Mas, anterior mesmo à questão do planejamento das atividades está a própria definição dos níveis de saberes. As professoras indicam em suas falas a dificuldade e confusão existente quanto a isso “*o meu G1 não é igual o seu*”... A questão crucial refere-se ao que é definido como “o que é esperado” em cada nível. Não há clareza e/ou consenso acerca desses critérios.

Em decorrência da participação do Orientador Pedagógico (OP) no projeto Ensino Público Fapesp ao qual esta pesquisa está relacionada, tivemos a oportunidade de acompanhar de perto esta questão. O OP, novo na rede, na escola e na função de OP espanta-se com uma série de práticas estabilizadas na escola. Dentre elas encontra-se a produção dos relatórios individuais de desempenho dos alunos e a descrição de saberes. Paulo, antes de assumir seu cargo como OP em abril de 2009, era professor da rede municipal de Paulínia, e tinha portanto contato com esta proposta de trabalho de Sigrist. Na função de OP, vê-se na posição de coordenar e propor que os critérios sejam decididos coletivamente. Em relatório do projeto, ele analisa a questão:

na rede municipal de Campinas, o desempenho dos alunos ao longo dos trimestres é registrado em relatório individual em um sistema online – o Integre. Esse sistema contém, além dos relatórios, outros dados dos alunos e diversas informações sobre a escola (...). Minha preocupação desde o primeiro conselho de classe do qual participei era com relação à forma como esses relatórios eram construídos. **Ao tentar utilizar o que era apresentado nos relatórios como elemento para organização das turmas de reforço vi destacada as dificuldades geradas pela forma não coletiva como ele estava sendo produzido.** Ao fazer a leitura dos relatórios para organizar os grupos, tive imensa dificuldade em localizar critérios que pudessem ser utilizados para a classificação dos alunos. Em alguns anos fazia-se referência à leitura, em outros se destacavam questões relativas à disposição para o trabalho, em outros a autonomia na realização de atividades. Tomei a problematização destes relatórios como um dos focos do meu trabalho ao longo dos TDC<sup>29</sup>s. Fiz a proposta de que as professoras levassem uma produção dos alunos com uma primeira tentativa de agrupamento por níveis de

---

29 TDC: Trabalho Docente Coletivo: tempo pedagógico coordenado pelo orientador pedagógico voltado à organização do trabalho pedagógico. Corresponde a uma hora e quarenta minutos de reunião por semana.

aprendizagem, a partir do que faríamos uma análise conjunta na tentativa de construir, coletivamente, os grupos de saberes de cada ano escolar. **Explicitar os critérios utilizados; construir uma escrita que descrevesse os agrupamentos; analisar as produções dos alunos; estabelecer parceria com a colega de ano; demandavam negociação, provocavam resistências.** (cf. Relatório Parcial, julho/10). Com todos os desafios e dificuldades, a proposta de trabalho com a descrição de saberes prosseguiu nos meses seguintes, como um aspecto que eu considerava relevante em meio às demais atividades relacionadas às funções e atribuições do orientador pedagógico (p.4).

Este modo de proceder foi motivo de intensos embates no interior da escola. Há um confronto entre práticas estabilizadas e a tentativa de implementação de uma nova lógica, de avaliar e planejar o trabalho pedagógico.

Esta proposta tem implícito um trabalho coletivo da comunidade escolar na definição de critérios, objetivos e expectativas de aprendizagens. No entanto, como este trabalho coletivo é praticamente inexistente, sua implementação fica prejudicada. Na análise dos relatórios das professoras, Paulo foi percebendo que não havia um critério comum, mas cada uma definia os diferentes níveis de saberes, individualmente, por vezes sem se ter clareza mesmo dessa definição.

Este trabalho com a descrição de saberes traz à tona a questão das expectativas de aprendizagem, do que se espera que estes alunos aprendam. Vamos vendo que tais expectativas impactam o modo como o trabalho é organizado e o que se exige dos alunos.

### **5.2.2 *Pedagogia Freinet***

Nas falas das professoras, além da referência ao trabalho diversificado por níveis de saberes, há a referência aos ateliês, um dos instrumentos da Pedagogia Freinet. Esta pedagogia surge no contexto de crítica à chamada Pedagogia Tradicional. Em contraposição a ela, Freinet propunha a criação de uma “Escola Moderna”.

Uma peculiaridade importante desta pedagogia é que foi proposta por um professor, um pedagogo, em atuação, que diante das condições que se apresentavam a ele, quis rever a prática, seu modo de fazer... A ele se juntaram outros educadores, menos preocupados em teorizar e mais em encontrar modos de fazer que fossem mais eficazes e adequados para o ensino.

Dizemos Escola Moderna e não Escola Nova porque insistimos muito menos no aspecto novidade do que no da adaptação às necessidades do nosso século. Uma técnica da escola tradicional pode perfeitamente integrar-se nas nossas concepções, se permitir e facilitar as formas de trabalho que preconizamos. De facto, a Escola Nova, cujo contributo ao longo da primeira metade do nosso século não negligenciamos permaneceu sobretudo teórica. Pretendeu reconsiderar os princípios. Nós somos educadores que tentamos, nas nossas próprias aulas, fazer passar para a prática as ideias e os sonhos dos teóricos, que devemos assegurar a permanência das nossas funções, aplicando-nos a torná-las mais eficientes. Temos de fazer nascer o futuro no seio do presente e do passado, o que implica, não um espetacular apelo à novidade, mas prudência e método, eficiência e uma grande humanidade (Freinet, 1977, 9-10).

Dentre as críticas feitas à Pedagogia Tradicional encontra-se justamente o modo como a aula é realizada, “as lições magistrais”, centradas na voz do professor.

A escola tradicional é um auditório-escritório, sendo o anfiteatro das grandes escolas apenas sua forma ampliada. Para esse auditório-escritório, a disposição mais favorável era uma sala única, suficiente para reunir sentado o efetivo escolar, porém não muito vasta para que a voz do professor não se perdesse e para que seu olhar pudesse vigiar todos os cantos. Não falemos da vara, que, outrora, devia alcançar, da cátedra, até os maus alunos do fundo. (...) (Freinet, 1996/2001, p.53).

Propõe uma outra forma de organizar o trabalho pedagógico, baseada nos interesses dos alunos, na vida concreta, que não deve ser deixada de fora da escola. As atividades da semana são organizadas através de um plano de trabalho, contando com a mediação do professor.

Cinco, seis, oito temas de trabalho são assim sugeridos. Individualmente ou por grupo, as crianças escolhem seu trabalho e inscrevem-no em seu plano.

Caberá a nós, é claro – e não é o mais fácil – tornar esse trabalho praticamente possível mediante a preparação de ferramentas, de técnicas, de fichas-guias, etc. (...)

O estabelecimento desse plano de trabalho é, evidentemente, muito delicado. Menos do que se pensa à primeira vista, porém, porque no decorrer da semana que precedeu, cada aluno, por assim dizer, mediu as forças; surgiram centros de interesse, dentre os quais certas crianças fizeram sua escolha de antemão, bastando, para as demais, reparti-los para pô-los em andamento.

O essencial é, de um lado, ter preparado seriamente os planos de trabalhos gerais, de outro, ter as novas ferramentas adequadas a essa forma de trabalho. Essas ferramentas são, essencialmente:

- os fichários autocorretivos de cálculo e de gramática;
- o arquivo de documentação;
- o dicionário-índice;
- a Biblioteca de Trabalho.

Então, o estabelecimento dos planos de trabalho se torna quase automático. Basta zelar para que o aluno não superestime suas capacidades e sua força, e não, como seria de se supor, para que não reduza maliciosamente a amplitude do plano. (...) (Freinet, 1996/2001, p.82).

Segundo (Ferreira, 2004), “a organização da sala proposta por Freinet com os ateliêrs propiciando o trabalho diversificado busca o atendimento das diferentes necessidades dos alunos no seu processo de aquisição do conhecimento”.

Freinet (1977) vai falar diversas vezes da dificuldade da implementação deste novo modo de trabalhar. Sugere aos professores o tateio experimental “aconselhamos prudência: não larguem as mãos antes de terem encontrado apoio para os pés” (p.47). Ressalta a importância do trabalho coletivo, do diálogo com outros educadores que praticam a mesma pedagogia, e ainda que não se tratam de técnicas a serem meramente aplicadas, mas adaptadas aos contextos específicos

Sabemos que a passagem de uma técnica de vida e de trabalho mecanicista para uma técnica de vida pela tentativa experimental será delicada e trabalhosa. É toda uma tradição que defende as suas prerrogativas e que, preventivamente, monta armadilhas aos que tentam separar-se dela.

(...)

Não basta oferecer livros. É preciso que os educadores possam assistir, quanto mais não seja durante algumas horas, a uma aula moderna, tomar consciência das novas relações estabelecidas entre os alunos, entre os alunos e os professores, que apreciem a nova função do educador com tudo o que ele tem de tranquilizante e humano.

(...)

só será fecundo se tiverem possibilidade de confrontar as vossas experiências com os sucessos daqueles que estão empenhados nas mesmas vias. A criança aprende a falar em casa, porque confronta sem parar, intuitivamente, as suas próprias experiências com

a linguagem modelo dos pais, porque sente a necessidade vital e natural de imitar. Não faria nenhum progresso se estivesse sozinho numa ilha deserta. Não fique, pois, na vossa ilha. Adiram aos nossos grupos departamentais, participem na sua actividade, assistam às suas sessões de trabalho e aos seus estágios (...) (Freinet, 1977, p.37-60).

Diferentemente da proposta de Sigrist, a Pedagogia Freinet, na rede municipal de Campinas não se tornou prescrição oficial. Há professores que aderem e trabalham nessa perspectiva, mas não chega a ser uma proposta da rede. No entanto, seus pressupostos têm sido cada vez mais difundidos nos meios educacionais, contribuindo para a construção desse “dever ser” do trabalho em grupo.

Planejar atividades diversificadas inspirando-se na proposta de Sigrist não é a mesma coisa que trabalhar com os ateliês de Freinet. Em Sigrist, a diversificação se baseia no nível de aprendizagem dos alunos, com vistas a atingir um objetivo comum: avançar nos níveis de saberes a partir dos critérios estabelecidos pelo coletivo da escola. Em Freinet, essa questão do nível de aprendizagem está subentendida, mas o que define a organização dos grupos é o interesse do aluno. Contando com a mediação do professor, que é quem propõe o leque de atividades possíveis, o aluno decide qual atividade irá realizar e em que momento. As atividades devem ser contextualizadas, significativas, não separadas da vida concreta das crianças.

Caberia pensar como essas propostas chegam à escola, e como repercutem nas práticas das professoras. Como dialogam com as práticas já existentes...

Vamos vendo que só não há uma completa adesão dos pressupostos envolvidos em cada uma dessas propostas, como o fato de que sua realização traz inúmeras implicações. Ainda que a ideia de **trabalho em grupo** apareça como uma das alternativas para lidar com a diversidade e a heterogeneidade das histórias, dos saberes e das condições dos alunos a realização dessa atividade traz inúmeras questões às professoras. Se a ideia em pauta é planejar atividades que possam ser realizáveis por todos os alunos, em um espaço e tempo disponíveis, os critérios de agrupamentos e o como desenhar espaço e tempo de ensino são as grandes questões que se colocam. As propostas pedagógicas e as denominações podem, inclusive, integrar ou constituir uma *política* das secretarias de educação ou das escolas, através da formalização de programas de formação continuada, convênios, etc., muitas vezes veiculadas como se o problema se resolvesse com métodos e técnicas “inovadoras”,

devendo apenas ser “bem” aplicadas pelos professores, sem que se leve em conta, necessariamente, as *condições* da escola, da profissão docente.

### ***5.3 O trabalho em grupo: prescrição e realização***

O tema sobre o trabalho diversificado/em grupos foi sendo construído e reelaborado no diálogo com as professoras. Duas delas, Tie e Simone, o escolheram como foco de análise nas autoconfrontações.

Buscando dar continuidade à análise sobre como este tema é retomado/reformulado pelas professoras ao longo da intervenção, apresentaremos elementos, a partir dos dados que dispomos, sobre como o trabalho diversificado se apresenta para cada uma destas professoras.

#### **5.3.1 Simone: formas de adesão**

Dentre as quatro professoras, Simone é a professora de quem temos o maior número de registros de aulas em que os alunos estão trabalhando em grupo. Desde o início das filmagens, ela decide tomar esse tipo de organização do trabalho como objeto de análise. Não apenas pelo desejo de refletir sobre a questão mas também, como já apontamos, para aproveitar a presença da pesquisadora na sala de aula, que se configurava como uma ajuda a mais, necessária nesse tipo de trabalho.

Conforme apontamos acima, para Simone, trabalhar em grupo é uma necessidade dada a realidade da sala de aula e às demandas externas por um certo tipo de resultado do trabalho.

*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 quê? Eu tenho que trabalhar diversificado, eu tenho que pensar nas necessidades individuais, eu tenho.*

Vemos nas filmagens uma variedade de modos de organizar o trabalho em grupo na sala dessa professora. Ora os grupos eram “homogêneos” e as atividades apropriadas para um nível de saber específico do grupo. Como por exemplo, em uma aula em que alguns grupos estavam montando o alfabeto, outros trabalhando com sílabas e um grupo

produzindo texto. Uma situação que revela o nível de heterogeneidade entre os alunos. Numa mesma sala havia alunos que ainda não sabiam o alfabeto e outros que escreviam textos autonomamente.

Há cenas ainda em que ela está mais próxima de um grupo que precisa de mais atenção, e os outros grupos realizavam atividades com relativa autonomia, contando com um colega, já alfabetizado, que ajudava os demais.

E, há ainda cenas em que eles estão em grupos, mas todos realizando as mesmas atividades. Simone analisa criticamente esses momentos: “*eu me sinto uma porcaria quando dou a mesma atividade pra todo mundo (19/05/10?)*”. Para ela, o trabalho diversificado confere sentido à atividade docente. É o que garante a qualidade do trabalho, o que dá o sentido de trabalho bem feito.

No entanto, em uma das reuniões Simone analisa esse modo de trabalhar, apontando que ao longo dos 10 anos de experiência profissional ela nem sempre trabalhou dessa forma.

*S: eu fico pensando sabe, eu tenho pensado muito nisso, como que eu cheguei a isso? Como que eu cheguei a fazer dessa maneira?... Depois do CIPA [Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica] eu tenho pensado muito nisso, porque a minha memória não é maravilhosa, mas eu tenho certeza que eu não era assim, eu não fazia isso no começo.*

*D: como era no começo?*

*S: trabalhar em grupo quase nunca, quase nunca. Não trabalhava em grupo. Era individual, nem dupla nada, era fileirinha o tempo todo, essa coisa de grupo é muito recente. Eu acho que essa coisa do grupo veio com... esse conhecimento novo que a gente adquiriu de trabalhar de forma diversificada, causar o conflito das hipóteses de escrita, pensar nessa coisa de um ajudar o outro. O trabalho em grupo quando eu dava era para pintar, ah, vou trabalhar com tinta então não vai dar para por o pote de tinta na mesa de cada um então, grupo era isso...*

(ACS, 17/8/10)

A participação no CIPA foi uma oportunidade das professoras fazerem uma reflexão sobre a constituição delas como professoras e sobre a participação nesta pesquisa. No texto produzido para o congresso, Simone não escreveu especificamente sobre o trabalho em grupo. Falou de um modo mais geral sobre seu trabalho, destacando as parcerias que encontrou ao longo de sua trajetória profissional. Mas nessa autoconfrontação, quando ela se vê no vídeo, faz esse comentário enunciando uma reflexão que já vinha sendo processada internamente.

Em sua trajetória como professora, vivenciou diferentes modos de organizar o trabalho – “fileirinha”, grupo para atividades específicas como usar tinta, etc. Com a vinda dos ciclos e a ida para o primeiro ano, ela sente a necessidade de buscar novos conhecimentos, pois aqueles de que dispunha até então pareciam não ser suficientes para dar conta da nova realidade que se apresentava.

Na reunião final com as professoras, Mafê ajuda Simone a lembrar como esse modo de trabalho começou para elas. Diversas vezes Simone e Mafê faziam referência à parceria que construíram ao longo dos anos de trabalho na escola. Elas planejavam e refletiam juntas sobre alguns aspectos, o que em alguns momentos dava à uma e à outra sustentação e força para manter determinadas escolhas e modos de trabalhar.

*M: Quando a gente começou a trabalhar junto, e aí quando eu comecei a dar aula para criança, que eu dei aula um ano lá no San Martin, depois vim pro São Marcos já comecei a trabalhar com a Si...*

*S: ...faz tempo isso, 8 anos*

*M: ...mas quando a gente chegou lá estava começando uma discussão a respeito do ciclo e da organização do trabalho diversificado, porque trabalhar com ciclo é trabalhar com crianças da mesma idade, independente do*

*S: do nível de aprendizagem*

*M: do nível de aprendizagem.*

*(Reunião, 8/10/10)*

O ciclo se apresentava, portanto, como um desafio de rever a prática pedagógica até então desenvolvida. A então OP da escola, Lourdinha, promoveu entre as professoras um debate sobre os modos de organizar o trabalho, e tanto incentivou como ajudou a pensar no **como fazer** o trabalho em grupo.

*M: Então a gente já tinha alguns momentos, pelo menos uma vez por semana sentar com os professores do mesmo ano, e fazer a discussão e aí eu lembro da gente perguntar para a Ilda, a Ilda tinha uma coisa de fazer atividade diversificada, mas não em grupo*

*S: é*

*M: ela dava atividade diferente para as crianças, no caderno. Uma coisa de chamar um e passar*

*S: ia passando, eu falava: gente, como ela dá conta de fazer isso?*

*M: é, e aí eu lembro da Luciane contar um pouco das experiências dela, que é uma professora que trabalhou lá com a gente, e a gente, meio que por (conta) da Lourdinha incentivar a gente a fazer, e ensinar a gente: assim ó, faz assim, primeiro, faz essa coisa, primeiro tenta fazer em um dia que todos passem pelo mesmo grupo. Depois você tenta dois dias, mas que nos dois dias todos passem pelos menos, daí você começar a ampliar*

*isso, e que tenham meninos que façam é, uma atividade num dia e vão fazer outra só no outro dia*

*S: nossa OP maravilhosa, nossa ex-OP*

No entanto, apesar dessa discussão e experimentação que já vinha acontecendo, a implementação do trabalho diversificado só aconteceu com a vinda de Estela Sigrist para a secretaria de educação,

*M: Agora, a gente começou a pensar mesmo não só em ter atividades diferentes... quando a Estela assumiu o trabalho na secretaria da educação junto com a Helena, ela veio com a proposta do trabalho com saberes e agrupamentos. Lembra?*

*S: lembro*

*M: então a gente avaliou as crianças, aí tinha que colocar na tabela, os grupos, os saberes e a lista de atividades para cada grupo. Então a gente tinha objetivos por grupo... Então tinha, as crianças pertenciam aquele grupo, quais os saberes daquele grupo e o que você precisava*

*S: A gente leva a sério as propostas das pessoas, está vendo? Essa é a diferença (risos)*

*M: os objetivos, tinha mais uma coluna, quais eram os objetivos para aquele grupo e que atividades você precisa fazer para alcançar aqueles objetivos...*

*(...)*

*M: então eu lembro que nessa época, porque a gente tinha muito focado essa coisa de vamos então planejar por grupos, então eu só planejo assim, a gente só faz assim, porque eu acho que é uma maneira interessante de você conseguir olhar, porque isso te ajuda a olhar individualmente, do que ter o que a gente fazia antes, eu lembro que antes disso tinha uma coisa assim de ir corrigindo as avaliações das crianças e listando coisas que eu achava que eu precisava dar para as crianças, mas eram listas quase que com atividades pensando no que cada uma delas precisava, mas organizar isso no planejamento era difícil, a ideia de colocar isso no agrupamento facilita na hora do planejamento. Aí em cima disso a gente começou a trabalhar mais pensando que talvez em alguns momentos seria interessante ter as crianças divididas por, por essas necessidades aí que a gente diagnosticava nas avaliações. A gente fazia isso uma vez por semana até*

A proposta do trabalho em grupo via departamento pedagógico, era para toda a rede. Houve cursos, palestras, dos quais Isnary e Tie também participaram. Elas fizeram referência a isso nesta reunião final. Na escola em que Simone e Mafê trabalham, além dos momentos de formação coletivos vivenciados por toda rede, houve a contratação da professora Estela Sigrist para uma assessoria.

No entanto, o modo como esta prescrição chega e afeta cada uma das professoras é diferenciado. Simone dá indícios disso em sua fala: ***A gente leva a sério as propostas das pessoas, está vendo? Essa é a diferença.*** Caberia perguntar, leva a sério por quê? De que modo as pessoas são afetadas pelas propostas vindas da secretaria?

A fala de Mafê dá indícios sobre o movimento de apropriação ocorrido, ao menos para ela. O foco das propostas era: *vamos então planejar por grupos*. Proposta à qual ela adere: *então, eu só planejo assim*. E depois diz, “a gente” só faz assim. Considerando o movimento dialógico, podemos inferir que o “a gente” a que ela se refere aqui incluía Simone, sua parceira de trabalho, com quem está rememorando sobre quando e como este modo de trabalhar aparece para elas.

Simone vai dizer ainda da busca de ajuda que ela e Mafê realizaram junto à professora Rosaura Soligo, professora alfabetizadora, que passou para elas algumas dicas práticas sobre a realização do trabalho de alfabetização:

*Ela passou um CD com mil atividades, passou mil coisas para a gente, explicou, ela deu mil dicas. Eu fiz um roteiro a partir do que ela falou, passei para todas as professoras da escola, que eu tenho até hoje, olho para ele até hoje: por que que é importante ler o alfabeto com as crianças todo dia?... Coisas que a faculdade não me garantiu...*  
(ACS Simone, 17/8/10)

Algumas condições favoreceram a mudança na prática de Simone: - parceria com Mafê; discussão na escola e tentativas com o incentivo da OP; proposta de Estela Sigrist via Departamento Pedagógico; busca de ajuda (Rosaura Soligo). Condições que favoreceram a incorporação de novos conhecimentos, que não foram adquiridos na formação inicial. Esses novos conhecimentos a fizeram reconfigurar seu modo de agir e conceber a organização do trabalho pedagógico.

### 5.3.2 Tie: formas de aproximação

Para Tie a questão do trabalho diversificado aparece diferentemente. É justamente no curso da pesquisa que esse modo de organizar o trabalho apresenta-se como possibilidade para ela.

Em 2009, depois de assistir através das autoconfrontações o vídeo das colegas que trabalham com grupos, ela faz algumas tentativas de trabalhar deste modo, tendo como critério o nível de conhecimento dos alunos, proposta que se aproxima da organização do trabalho sugerida por Sigrist.

Como as demais professoras, ela também tem uma turma bastante heterogênea. Numa ACS em que analisava uma atividade de produção de um texto coletivo ela comenta sobre o assunto. A cena mostra que enquanto está escrevendo o texto na lousa, ela chama a atenção das crianças para a escrita de algumas palavras. Na ACS ela comenta que ao escrever o texto coletivamente com as crianças vai tentando dar conta das diferenças entre eles, buscando lembrar das necessidades específicas. Esse comentário a leva pra uma reflexão sobre a heterogeneidade da turma e os modos de lidar com ela.

*T: uso pensando no máximo de alunos possível... tem momentos que eu vou falar da sílaba porque eu sei que tem aqueles alunos que estão: “Ai como é que é que eu escrevo reuni, reunião?”. Ainda não, ainda consegue ali organizar e tal e tem aquelas: “e aí reunião, e, como é que faz pra separar as palavras, reunião é junto de pais?”. Então eu vou pensando, eu vou lembrando de algumas dificuldades ou de necessidades assim, vou pontu[ando], as vezes dependendo do que eu estou escrevendo é especificamente para um aluno*

*D: você lembra*

*T: ah então, sem necessariamente chamar essa criança tal, mas pra ver se ele pelo menos tem atenção ali, é uma forma de eu trabalhar uma atividade com todo mundo, mas pensando em alguns casos específicos. Não todos, mas em alguns*

*T: (...) é uma sala, não sei se é por conta do numero, se é isso mesmo, quanto mais crianças mais discrepante vai ficando, o nível em que eles estão. Mas é uma sala muito, muito (.) heterogênea. Não gosto de usar este termo porque claro, não tem uma sala homogênea, mas essa, são vários grupos que eu tenho, diferentes entre si. Então eu tenho este grupo que está começando a atribuir valor, escrever as palavras e tal, tem alunos que eu preciso, se eu estou junto não, se eu estou interferindo não, mas tem assim aluno que eu preciso mostrar a direção da escrita, que ele ainda dependendo da atividade, principalmente se for um auto-ditado, por exemplo. Então a coluna de desenhos aqui, uma coluna de desenhos aqui, essa segunda coluna ele vai escrever pra cá, pra dire[ita], escreve espelhado, da esquerda pra direita. Apesar de colocar, eu fiz isso alguns dias atrás, colocar as letras, por exemplo, macaco, até coloca o A o C e o O por exemplo, mas ele vai colocar espelhado da*

*direção esquerda, então eu tenho alunos assim. Tenho alunos que estão já alfabetizados, escrevendo palavras de forma alfabética, mas na frase, na hora de construir uma frase, um texto ainda aglutina muito. E tem aluno que está fazendo texto já com a pontuação*

*D: como você faz para dar conta dessa diversidade?*

*T: aí é a diversidade de atividades também, porque eu até tentei, mas aí **foi falha minha de não ter persistido**, um pouco antes ali das férias eu estava trabalhando nos cantos. Dividi a turma por nível. E aí para cada turma... eram algumas atividades específicas para o dia, tinha algumas atividades que eram comum para todos e aí algumas específicas para o nível que eles estavam, mas aí desandou, depois do recesso comecei com muita coisa, reposição... e eu não dei conta de planejar sempre*

*D: mas esse tempo que você fez [trabalho em grupo], como você avalia, você achou que foi bom?*

*T: **achei que foi muito bom**... eles entenderam... mesmo porque eu procurei fazer assim, **atividades que não excluíssem: fichas de leitura** (...) para ler na nossa caixa de livros. Outros confeccionaram **jogos** (...) aí teve a turminha que fez o **alfabeto móvel** para gente poder depois escrever as letras e tal... Nessa organização dos grupos eu percebo que não tem muito conflito, dá até que pra deixar tranquilo.*

*T: (...) essa coisa dos **grupos específicos**, foi uma coisa que eu vi na filmagem das meninas, falei olha, porque até então eu só ouvia falar as pessoas contando a experiência, **eu tinha dificuldade de imaginar** (...) eu tinha essa dificuldade de lidar com isso. Aí eu vi a filmagem da Mafê, eu vi a filmagem da Simone, falei olha, dá, olha... Daí eu vi as ideias de atividades também na filmagem. Falei ah, vou tentar, vou me arriscar... falei olha, dá para fazer e o resultado é muito bom também, e acho que é mais fácil para eu ficar circulando entre eles também...*

Vamos vendo aqui Tie associando a heterogeneidade entre os alunos ao trabalho diversificado, como vinha sendo tematizado nas reuniões coletivas. Podemos observar ainda o impacto do trabalho das colegas no seu próprio trabalho.

Valeria uma indagação sobre o uso do termo “arriscar”. Ao fazer esta atividade, de algum modo ela assumiu alguns riscos. Trabalhar com os alunos enfileirados e todos fazendo a mesma atividade é algo comum para ela, é como vinha trabalhando ao longo dos anos. Em grupo “ela nunca tinha visto ninguém trabalhar”. Tinha até dificuldade de imaginar como era. Mudar o modo de organização implica em assumir riscos: ela sente vontade de experimentar, mas não tem certeza se irá funcionar.

O instrumento da autoconfrontação permitiu que ela vislumbrasse uma outra forma de trabalhar. No entanto, ainda que ela tenha tido interesse e tenha de fato se arriscado aponta os limites, as dificuldades dessa forma de organização “não dei conta de planejar”. Esse tipo de atividade demanda, de fato, um outro planejamento. Faz-se necessário planejar várias atividades, uma para cada grupo e faz-se necessário ainda planejar os agrupamentos, estabelecer critérios, etc.

Ela diz que foi uma “falha” não ter persistido. Poderíamos nos indagar aqui sobre esse sentimento de falha, sobre seus sentidos. Seria uma fala endereçada à pesquisadora? Seria uma percepção da dimensão do não realizado do trabalho, tal como evocamos acima na análise sobre a professora Isnary? Somada ao fato de não ter conseguido persistir numa prática que julgou interessante?

Tie resolve trabalhar em grupo, não só porque a prática vinha sendo sugerida nas discussões coletivas com o grupo de professoras, mas porque viu como uma estratégia para lidar com uma demanda concreta de sua sala de aula: a enorme heterogeneidade entre os alunos. Trata-se de um dilema do *métier*/ uma questão não resolvida, que é vivida na relação com alunos, pais, e intensificado nas reuniões com as professoras.

Em 2010, no contexto do Projeto Ensino Público, ela realiza uma experiência de trabalho em ateliês, a partir da proposta de Freinet. No interior do projeto estudamos essa pedagogia e ela, que já andava preocupada/interessada em propor atividades diversificadas aos alunos, interessa-se pela prática e vê-se novamente encorajada a arriscar. Ela conta com o apoio de membros da equipe do projeto para realizar esta experiência.

A experimentação aqui provoca novamente medo e insegurança, em trabalhar com uma prática tão diferenciada do que ela está acostumada a fazer.

*T: De verdade, a palavra certa, era um pavor que eu tinha, gente, vai virar uma torre de babel, preconceito meu mesmo. Eles vão fazer a maior algazarra, porque eles vão se pegar e não vai virar nada. Vai ser um dia perdido. A mãe vai perguntar, ah, meu filho, o que você fez hoje? Bati no meu amigo, no grupo. Daí teve o momento das rodas, e eles falam da atividade, e veem o que fizeram... Foi legal.*

Apesar do pavor, do medo, ela se ‘arriscou’ e, ao menos em duas oportunidades ela organizou os alunos em grupo para trabalhar: por nível de saber, seguindo a proposta de Sigrist, que ela viu acontecendo nas salas de Mafê e Simone e com os ateliês de Freinet, no contexto do Projeto Ensino Público.

Podemos dizer que a motivação foi o contato com outras professoras e o conhecimento de outras formas de fazer, mas sobretudo a demanda da sala de aula, que questionava as práticas que ela realizava até então.

### 5.3.3 Realização do trabalho em grupo: Hesitações

Tie e Simone, duas professoras com histórias e percursos diferenciados na profissão e nessa questão específica sobre o trabalho em grupo, encontram-se numa autoconfrontação cruzada para debater a questão. Ao final do processo de intervenção elas escolheram esse tema como foco de análise. Ao analisarem a atividade realizada conjuntamente carregam essa história de práticas e experiências. Destacaremos alguns elementos para análise:

Essa autoconfrontação cruzada aconteceu ao final do processo de intervenção, depois de dois anos de trabalho. Ela “carrega”, portanto, a história dessa intervenção, dos outros diálogos sobre o tema vivido ao longo do processo.

Como vimos acima, Simone organiza os alunos para trabalharem em grupo com bastante frequência e Tie buscava se aproximar dessa prática. Nessa análise, tomaremos como base as cenas da turma da Simone e os comentários de Tie a elas.

Como se tratava do último momento de autoconfrontação, foi realizada uma edição com várias cenas da professora Simone trabalhando em grupos, ao longo desses dois anos de trabalho. Conforme sinalizado no capítulo de metodologia fizemos adaptações à proposta original das autoconfrontações.

Na primeira parte da ACC, assistimos cenas do trabalho de Simone. Enquanto assistíamos, vários comentários foram feitos – ora pela própria professora em questão (Simone), ora pela pesquisadora e ora por Tie. Em alguns momentos, foram feitos comentários explicativos, de esclarecimento do que se via na tela. E, em alguns outros momentos, iniciou-se uma análise da atividade realizada. Destacamos aqui o comentário de Tie logo após o término do vídeo de Simone.

0:40:06

- 1 *T: ah então, eu estou vendo várias coisas, porque teve aquela, minha experiência com*
- 2 *ateliê, a primeira, que eu vou fazer viu Dani, confia, confia que eu vou fazer mais (...).*
- 3 *Éééé, eu fiquei me imaginando o trabalho, sendo a professora dessa turma assim. Eu não*
- 4 *sei se eu iria dar conta*
- 5 *S: ai gente eu não tenho que ouvir isso aqui também Tie*
- 6 *T: não, não, não Simone, não não*
- 7 *S: eu ouço isso das tias, surreal lá*
- 8 *T: não, não, não é isso Simone*
- 9 *S: daquela tia que ai*
- 10 *D: acho que não é isso que ela está falando, ouça*
- 11 *S: eu acho que é*

12 T: não, não  
13 S: fala então que eu quero ouvir, para ver  
14 T: porque, eu não sei, é, é, eu estou, eu estou num ano de balanço também, porque eu  
15 nunca tinha acompanhado três anos, e aí eu vejo, por exemplo, **você fala desses meninos,**  
16 **é, desses meninos, os meninos ah que tinha mais dificuldade tal, enxergo isso na minha**  
17 **turma também.** Mas é que as vezes tem algumas coisas e eu ando percebendo isso, tem  
18 algumas coisas com algumas crianças que eu já não tenho mais fôlego. Começa isso, eu  
19 saio para respirar. Porque eu não consigo mais chegar: amiguinho, vamos guardar tesoura  
20 que agora não é hora, a gente está fazendo atividade com tesoura? Não, a gente está  
21 fazendo atividade com material dourado, não é? Então dá pra cortar ma(terial), sabe, eu  
22 não consigo mais  
23 S: cansa né Tie  
24 T: cansa  
25 S: eu sei  
26 T: então, e tem essa coisa dos três anos mesmo. Apesar de, eu acho que tem, tem ganhos, a  
27 gente teve muito ganho assim, tem o, o lado, o outro lado da  
28 D: do desgaste  
29 T: dos desgastes dessas crianças, porque são crianças que demandam  
30 S: mas porque você acha que não se vê dando aula para essa turma?  
31 D: é?  
32 S: ... Eu não trabalho em grupo todos os dias não, eu trabalho muito em fileira também  
33 T: não, mas é porque, infelizmente, de novo, não sei se a gente é treinado para isso, ou se a  
34 gente acaba mesmo  
35 S: condicionado a  
36 T: meio condicionado, justamente pela questão da falta, pelo que a gente não consegue dar  
37 conta, então assim, eu entendo, até entendo a lógica do trabalho em grupo, tenho buscado  
38 isso, mas é que as vezes eu preciso  
39 S: ter ordem  
40 T: assim, do tipo, **dar uma atividade geral para conseguir chegar naquele que precisa.**  
41 **Porque aí no grupo eu sei que outras coisas**  
42 S: vão acontecer  
43 T: **porque aí eu acabo me preocupando assim, porque os que estão lendo e escrevendo,**  
44 **não chegam a ser a minha preocupação, que deveriam... eles poderiam avançar em**  
45 **outras coisas, mas aí, esse que atingiu a meta, tudo bem, ele vai, ele vai, ele vai nem que**  
46 **seja marcando passo. Eu preciso ver esse que não atingiu, que nem demonstra que vai**  
47 **sair do lugar. E aí assim, é aí que eu esbarro na questão do trabalho em grupo, porque**  
48 **eu, eu ainda acho que também tem essa coisa de eu precisar me estruturar para trabalhar,**  
49 **sabe essa coisa, acho que tem a ver com a minha forma também de trabalhar e de ser, as**  
50 **vezes eu preciso de silêncio para conseguir pensar nas coisas, numa certa ordem, e as**  
51 **vezes, no grupo eu sinto que não rola, eu falo então o grupo vai, vai mais solto, mais, eu sei**  
52 **que naquele dia eu não vou conseguir fazer ali aquele acompanhamento mesmo, direito,**  
53 **porque eu**  
54 S: porque quando você dá a mesma, uma atividade para todo mundo eles ficam quietinhos  
55 é?  
56 T: não, quietinhos não, mas assim  
57 S: os meus não ficam quietos nunca  
58 T: mas é mais fácil de eu ir dando mais coisas

59 **D: mas aí você dá a mesma ou, por exemplo, o Diego, o Diego faz a mesma coisa que a**  
60 **Andréa?**

61 *T: a atividade é a mesma, mas aí eu puxo o Diego, eu vou trabalhando coisas específicas*  
62 *para ele, aí é reconhecer a letra, aí é se organizar no caderno, então, ah, vamos pegar, dá*  
63 *uma diversificada ali na hora, mas é a hora que eu consigo pegar assim. As vezes está todo*  
64 *mundo fazendo a rotina, que é uma coisa que eu faço, ah, então a partir da rotina, ah,*  
65 *então a gente vai fazer a correção do ditado que a gente fez ontem, assim, coisas que a*  
66 *gente vai tendo que dar conta do que ficou para trás. É onde eu consigo pegar alguns, as*  
67 *vezes ir na mesa, as vezes trazer para minha mesa é melhor porque se eu for para a mesa*  
68 *os que estão em volta vão lá, então puxar para mesa, **mas assim, na questão da interação***  
69 ***com o outro, o grupo sem dúvida nenhuma me ajuda também.*** Então eu fico sempre nesse  
70 vai e vem assim, de trabalhar só no grupo ou não, só no ateliê ou não, assim fico bem  
71 dividida com essa forma de trabalho, com a forma do meu trabalho, não é essa forma de  
72 trabalho, a forma do trabalho. Acho que não dá para ser nem só de um jeito, nem só com o  
73 grupo. Mas eu admiro quem já consegue fazer isso de uma maneira mais (.)

74 *S: olha, eu vou falar a verdade para você, o barulho, aquela agitação me incomodava*  
75 *bastante, eu comecei a me sentir melhor depois que a Dani, acho que a primeira vez que a*  
76 *gente foi analisar ela falou assim: ah, eles fazem barulho mas eles estão fazendo barulho*  
77 *porque eles estão trabalhando, eles estão querendo, não é que estão fazendo bagunça, é*  
78 *porque estão querendo resolver o problema, resolver a atividade, fazer.. Então isso me deu*  
79 *uma acalmada, se bem que uma coisa que me incomoda, mas assim, eu já acostumei, as*  
80 *vezes eu brinco com eles, eu falei, vocês me deixam como uma barata tonta, porque eu*  
81 *tenho que estar sempre alerta em meio aquela coisa do grupo assim, porque ao mesmo*  
82 *tempo que eles estão ali juntos, trabalhando no grupo, daqui a pouco aquilo vira*  
83 *pancadaria, daqui a pouco*

84 *T: é, então, é*

85 *S: puxa o cabelo, uma coisa dessa tipo. Então estou sempre alerta... Eu até brinco com*  
86 *eles: vocês não vêem mas eu tenho olhos pela minha cabeça toda, embaixo dos meus*  
87 *cabelos é tipo medusa... então antes de vocês fazerem, ou pensar fazer eu já estou vendo...*  
88 *Então isso é ruim, você está, você fica naquela tensão, você sai um pouco, um pouco não,*  
89 *bem cansada o dia que vai ter, por conta disso, porque você tem que estar*  
90 *(...)*

91 *S: o fato de ter mais alguém na sala, mesmo que seja alguém filmando, faz diferença sim, é*  
92 *alguém ali. Não que eu não faço sozinha, faço direto, mas você fica mais tranquila quando*  
93 *tem alguém olhando, alguém além de você. Porque estando em fileira, você vai estar ali na*  
94 *frente, eu já estou ali, então já tem um controle maior, cada um no seu lugar, ou mesmo em*  
95 *duplas, mas aí no grupo*

96 *T: mas aí é isso que eu falei, eu fico dividida mesmo, porque agora eu estou enxergando os*  
97 ***dois lados. Porque no grupo eu acho que é mais fácil você sentar com, que você estava***  
98 ***com a Keyla, tal, você senta naquele grupo que você sabe que está com mais dificuldade***  
99 ***em alguma questão, você senta e ali você trabalha com 4, as vezes 5 crianças e atende,***  
100 *todo mundo tá mais ou menos no mesmo*

101 *D: uma coisa que na fileira você também não faz*

102 *T: você não tem, você não consegue alcançar, talvez o movimento de chegar neles é mais*  
103 *fácil também. Mas aí tem todo o entorno também*

104 *S: é*

105 *(...)*

106 S: *agora para esse trimestre não vai ter jeito, eu vou ter que trabalhar mais com grupo,*  
107 *porque eu tenho meninos que não conseguem nem escrever até dez, eu tenho uns quatro*  
108 *assim e eu tenho meninos que eu tenho que começar com multiplicação, entendeu, não dá?*  
109 *Como que eu faço isso em fileirinha? Eu não sei fazer em fileirinha isso.*

Destacamos nesse momento para análise o movimento do pensamento de Tie ao se posicionar em relação ao trabalho em grupo.

Desde o início de sua fala, ela indica uma preocupação com os “alunos que não avançam”. Na ocasião dessa ACC, ela estava dando aula para o terceiro ano, portanto, final do ciclo. E ainda tinha alguns alunos que não estavam alfabetizados, que ainda não tinham, portanto, atingido as expectativas do ciclo.

Tie manifesta aqui uma preocupação de que o trabalho em grupo poderia atrapalhar o acompanhamento dos alunos que mais precisam. Desde o início de seu comentário, Tie tem a questão dos alunos com dificuldade como foco de sua atenção/ objeto de preocupação. Ao tentar explicar porque não se vê dando aula para a turma da Simone, Tie refere-se às crianças com dificuldades e retoma o exemplo de Diego (18-22), ao qual já havia se referido antes, no início da ACC, sobre uma aula em que todos estavam participando e quando ela olha para o Diego vê que ele está brincando com uma tesoura.

*T: to pensando no Diego... Hoje eu, eu juro*

*S: ele está com você desde o começo?*

*T: tá comigo desde o primeiro ano. Juro pra você, **hoje eu quase eu saí correndo e chorando da sala.***

*D: é? Por quê?*

*T: Tava todo mundo trabalhando com Matemática, eles adoram Matemática, eu tava expli(cando), e aí foi muito engraçado, porque eu tava explicando aquela coisa do valor posicional e tava difícil deles entenderem, que 9 uma hora não vale 9, vale 90, pode valer 900. E aí eu expliquei lá de um jeito e coloquei os zeros assim, depois*

*S: fazendo uma escadinha assim*

*T: Isso. Aí uma falou assim: Eu entendi! E a hora que ela falou eu entendi ela falou: é assim, é como se fosse 900 mais, e eu já tinha falado isso, mas acho que eles incorporaram*

*S: composição e decomposição*

*T: É, e aí outro, é aí outras crianças entenderam... Aí eu olho pro Diego, pra ver se ele tá participando assim, do momento ali da turma, ele tá com uma tesoura, ele tá assim, picotando papel,*

*D: não tá nem olhando*

*S: ah, Pablo*

*T: não tá nem participando. Alheio. Alheio, a tudo. Eu, eu juro, eu sai, aquela hora eu sai da sala*

Diego é uma criança que estava no terceiro ano e ainda não tinha aprendido a ler e a escrever. Apresentava ainda dificuldades para escrever o próprio nome. Nesse trecho Tie dá o exemplo de uma aula em que todos, menos Diego, participam ativamente. Isso provoca frustração em Tie: “*eu quase saí correndo e chorando da sala*”. Seu desejo era que Diego integrasse o grupo e estivesse participando das discussões. Mas ele estava “alheio” a tudo.

Essa situação nos faz pensar sobre os efeitos do trabalho pedagógico. Diego era aluno de Tie desde o primeiro ano. Não era aluno da educação especial. Por que não havia aprendido? No contexto do Projeto Ensino Público uma das pesquisadoras, Nilce Deciete realiza um trabalho diretamente com esses alunos. Vejamos alguns trechos do relatório técnico em que ela aborda a questão:

Durante a roda de leitura na biblioteca notei que algumas crianças do 3º ano não sabiam ler. (...)

Acerca dessa problemática envolvendo crianças que estavam no 3º ano e ainda não estavam alfabetizadas havia um incômodo por parte das professoras envolvidas no projeto para a Melhoria do Ensino Público. Segundo as professoras, as crianças que apresentavam maiores dificuldades eram: (Diego e Tatiana – alunos da professora Tie; Daniel, Talia e Karen – alunos da professora Isnary). Tais professoras acompanharam essas crianças durante três anos e, agora, no final de um ciclo, não sabiam o que fazer para ensiná-las.

Ao encontro da necessidade que as professoras apontavam de se trabalhar paralelamente com essas crianças, pensamos em um trabalho de apoio, de modo a pensar e proporcionar outras possibilidades de ensino da leitura e escrita. Nesse sentido, minha formação em Pedagogia, experiência extracurricular em uma unidade auxiliar da Unesp (CENPE) cujo trabalho voltava-se para atendimento à crianças e adolescentes com queixas de dificuldades escolares e uma especialização na Unicamp (CEPRE) voltada para essa temática, contribuíram para o trabalho que começamos a desenvolver na escola.

A partir dessa forma de participação buscamos trabalhar com atividades envolvendo jogos, brincadeiras, além de atividades mais direcionadas de discriminação auditiva, relações fonemas grafemas, exercícios de memória etc, e das situações de leitura. Essa proposta possibilitou o contato das crianças com diferentes tipos de conhecimentos e, dessa forma, atender uma variedade de gostos, desejos e interesses, promovendo assim aquisições nas áreas intelectual, afetiva e social (2011, p.9).

Esses alunos tiveram a oportunidade de um trabalho pontual, em grupo, fora do contexto da sala de aula, a partir do qual puderam avançar em alguns aspectos. Mas, essa situação nos coloca questões sobre como o ensino está organizado, sobre os tempos – de ensinar, de aprender. Sobre os efeitos do trabalho. Como organizar o ensino de forma a atender essas demandas? Depois desse trabalho pontual o que se faz nos anos seguintes, ou

até mesmo, em momentos na sala de aula, com a turma toda? O trabalho em grupo é de fato uma opção viável?

Tendo esse contexto em mente, de alunos como o Diego que “não avançam”, Tie demonstra hesitação quanto à eficiência do trabalho em grupo, pois considera que ele pode dificultar a aproximação à alunos como Diego, que precisam de mais atenção (40-47). Essa hesitação está baseada num certo modo de conceber o trabalho em grupo, e também na inexperience com este tipo de organização. As imagens que circulam aqui é que o trabalho em grupo é um trabalho mais “solto”, que provoca agitação, bagunça, que vai demandar a gestão de outras coisas e impedir o acompanhamento dos alunos que precisam de sua ajuda.

No entanto, no decorrer da autoconfrontação, Tie reformula o modo de se referir ao trabalho em grupo. Há um movimento de seu pensamento em relação a este tema. A primeira mudança/nuance ocorre quando, em resposta à pesquisadora (59, 60), Tie vai tentar explicar como planeja as atividades para alunos com saberes tão distintos, como é o caso de Diego e Andréa.

Andréa está dentro do grupo dos alunos que “estão lendo e escrevendo” e que não chegam ser a preocupação de Tie (43,44). Numa ACS Tie comenta sobre a configuração da heterogeneidade em sua turma,

*T: Só um pai nesta última reunião que me perguntou, assim, olha, tem como a gente, eu sei que tem que trabalhar com a maioria, **expliquei que às vezes a gente acaba trabalhando com (.) uma média. Mas, que às vezes não vai atender nem aquele que mais precisa, nem aquele que já tem mais, mais autonomia.** Mas ele estava preocupado com esta questão das atividades mesmo pra filha especificamente, pra Andréa, que é uma menina que já está lendo super bem, escrevendo textos com pontuação, tem uma desenvoltura bem diferenciada do restante da turma. Até ele queria perguntar se não tinha possibilidade dela pular um ano. Mas que ele gostava do trabalho, ele achava legal as coisas, as atividades que ela fazia aqui na escola, mas que ele sentia que **ela podia render mais do que rende numa sala de segundo ano.** Então isso ficou meio pra mim assim, gravado... fiquei pensando. Realmente tem que, aí sempre se preocupa com aqueles que....*

*D: ...não vão*

*T: ... estão in[do], é, estão lutando mais, estão lutando mais. A gente acaba se esquecendo que realmente às vezes tem um, pode ser menor o número, mas que tem pessoa ali que já alcançou, já ultrapassou...*

*(ACS 16/11/09)*

Ao não dar conta de planejar atividades que atendam as especificidades, os saberes de cada aluno, acaba-se trabalhando com a média, dando uma mesma atividade para todos.

Atividade que atinge a média, e não as necessidades individuais. A própria Tie analisa esse modo de organizar o trabalho criticamente,

*T: porque antes eu fazia isso com uma atividade só, vamos supor, lia um texto com eles, trabalhava um texto e dava uma atividade, 30 folhas iguais, mas eu sabia que pra esse eu ia ver, olhar alguma [coisa], mas a atividade era a mesma, não servia pra todo mundo, igual... Aí, eu fui, aprendendo a olhar pra essa coisa de diversificar as atividades com mais tranquilidade...*

(ACS 16/11/09)

É interessante o uso dos verbos no passado – “eu fazia”, “lia”, “trabalhava”, considerando o fato de que ela mesma diz, nessa mesma ACS que não persistiu nessa proposta, apesar de ter gostado. Havia um desejo de transformação, mas ele ainda não havia se efetivado. Talvez, o uso desse tempo verbal seja a expressão de um desejo que esse tipo de prática estivesse de fato no passado.

Numa reunião, que aconteceria alguns meses depois, em maio de 2010, o tema foi retomado por Tie,

*O que eu acho, o que eu sinto, na verdade, é ficar focada só naquilo que não tem resposta, aluno que não alcança os objetivos, você fica capturada naquilo e acaba esquecendo como os demais estão caminhando, ok, estão dando conta... A cobrança em cima da gente também, da instituição, da prefeitura, enfim... O sistema que a gente trabalha também é tão focado no fracasso, em não ter fracasso, de promover esse aluno que não aprende, o reforço, tudo isso é para dar conta dos alunos que não caminham com a turma, que você acaba não valorizando a criança e o trabalho que você tem com ele [que] responde ao que é proposto e vai além. Às vezes eu sinto mais aperto no coração ao ver aquele que está indo bem, mas não dou uma atividade mais legal. Acho que no ateliê aconteceu isso.*

Aqui, Tie novamente reafirma o olhar mais detido aos alunos que não avançam, mas traz alguns novos elementos. Há uma associação à política de educação, que visa “eliminar” o fracasso, e cobra isso das professoras. Um exemplo é o reforço escolar realizado através do CHP - Carga Horária Pedagógica. Essa carga horária é constituída de quatro horas/aula semanais para professoras que tiveram suas jornadas alteradas em 2004 e que optaram por manter este “tempo pedagógico” com mudança de plano de cargos ocorrida em 2007. Esse tempo é utilizado para dar reforço aos alunos que estão com mais dificuldades em relação ao resto da turma.

Com este enfoque, aqueles alunos que ultrapassam a meta esperada, podem ser deixados de lado. Nessa fala de Tie parece ter havido uma transformação no modo de

abordar a questão com relação aos alunos que avançam, que estão dentro do ‘esperado’. Se antes ela falava do esquecimento daqueles alunos que já alcançaram a meta, nesse momento ela atribuiu uma sensação/sentimento a este fato: “sinto um aperto no coração”.

Freitas (2012) analisa que a responsabilização dos professores pelos resultados, empreendida nas políticas atuais, acabam por conduzir o professor a trabalhar com a média, processo indicado por Tie, “às vezes a gente acaba trabalhando com (.) uma média. Mas, que às vezes não vai atender nem aquele que mais precisa, nem aquele que já tem mais, mais autonomia”.

Estudos mostram (Neal & Schanzenbach, 2010) que o impacto dos sistemas de responsabilização pode gerar uma “corrida para o centro” em termos de desempenho dos alunos, prejudicando os extremos da curva, ou seja, prejudicando tanto os alunos de mais alto desempenho como os de pior desempenho. Sob pressão, os professores tendem a concentrar-se naqueles alunos que estão mais próximos da média ou dos padrões médios de desempenho, tentando maximizá-los e evitar os efeitos adversos, causando esta corrida para o centro (p.384).

Andréa e Diego são alunos fora da média. Ambos no terceiro ano do ensino fundamental, alunos de uma mesma professora. Ela lia e escrevia textos com facilidade. Ele, mal conhecia as letras do alfabeto. De que modo o trabalho deve ser organizado em sala de aula para dar conta de tal heterogeneidade? O que o conceito de *média* traz implicado? O conceito de média parece abstrair as necessidades e as estratégias específicas de cada criança. A argumentação de Tie em resposta à pergunta da pesquisadora se Diego e Andréa fazem a mesma atividade não deixa claro como ela faz para resolver a questão, diz apenas que a exigência é diferente (61-69). A pesquisadora “falha” em não insistir nos detalhes da atividade, e acaba permitindo um nível de generalidade que não ajuda o trabalhador a avançar em sua reflexão.

Ao não conseguir explicar o que faz, talvez porque não esteja claro nem mesmo para ela, Tie retoma a temática do trabalho em grupo, dizendo que ele *pode* favorecer a interação entre os alunos (69,70,71). Afirma que está dividida com a forma de seu trabalho. Ainda que ela não tenha incorporado o trabalho em grupo em sua prática cotidiana ela experimentou e vinha pensando sobre ele há bastante tempo.

No entanto, fica como algo não-realizado, um não-realizado que parece insistir, pois a temática é recorrente nas falas de Tie. Ela vislumbra como possibilidade de realização, pensa que talvez possa contribuir para lidar com a questão da heterogeneidade, mas não

consegue incorporar em sua prática. Termina essa fala, se endereçando à Simone, dizendo que admira “quem já consegue fazer isso de uma maneira mais [frequente]”.

Parece haver em Tie um embate entre uma forma estabilizada/cristalizada de fazer (trabalho em fileira/ trabalho com a média/ mesma atividade para todos) e o trabalho diversificado/em grupo. Ao comentar sobre a dificuldade de implementar esse modo de organizar o trabalho em sua prática cotidiana, Tie diz,

*T: Mas eu fico um pouco... é como se fosse... Sabe aquela pata choca, com os patinhos, com medo de soltar... Eu me vejo assim com eles. Isso que falo quando é para deixar com mais autonomia. A gente fala tanto, mas eu sinto um pouco de dificuldade. Eu tenho essa tendência centralizadora...*

(Reunião individual – 19/5/10).

Poderíamos refletir sobre o gênero/*habitus* estabelecido. Apesar da prescrição oficial e o do discurso acadêmico advogar este tipo de prática, na maior parte dos casos ele não acontece. Como então se apresenta o repertório de práticas? Tie é professora há mais de 10 anos e nunca tinha visto ninguém trabalhar assim. Na escola em que trabalha as professoras não organizam as atividades desse modo.

Vamos vendo repercutir tanto na fala como no fazer de Tie as discussões que vinham acontecendo no diálogo com as professoras. Ao observar como suas colegas lidam com a questão da heterogeneidade entre os alunos ela se arrisca numa nova prática, num novo modo de fazer. A experimentação que Tie fez ao trabalhar em grupos justifica-se pelo drama que se apresenta na realidade concreta em sua sala de aula, a dificuldade de organizar um trabalho que atinja a todos os alunos, daquele que mais precisa ao que já ultrapassou o esperado para a série. No entanto, apesar da experimentação realizada, continuava hesitante com relação aos efeitos desse trabalho e o risco de ele atrapalhar o acompanhamento daqueles alunos que precisam de mais atenção. Todavia, no curso da autoconfrontação cruzada com Simone, ela reformula essa forma de pensar que ela enuncia no início do diálogo. Isso se dá partir do momento em que ela retoma uma cena da sala de aula de Simone.

A cena mostra os alunos divididos em grupos. Em cada grupo há um aluno, já alfabetizado que irá ajudar os demais a realizar as atividades propostas, exceto um grupo, no qual Simone será a “ajudante”. Este grupo é composto pelos alunos que possuem mais dificuldades na turma. No vídeo, vemos Simone no início da aula explicando as atividades a serem realizadas e esta dinâmica de trabalho. Em seguida, vemos os grupos trabalhando, e Simone está sentada auxiliando o grupo dos alunos que apresentavam maiores dificuldades: Pablo, Keyla, Elias... É este trecho que é retomado por Tie no diálogo em autoconfrontação (97-111).

*T: ... no grupo eu acho que é mais fácil de você sentar com, **que você estava com a Keyla, tal, você senta naquele grupo que você sabe que está com mais dificuldade...** em alguma questão, você senta e ali você trabalha com 4, as vezes 5 crianças e atende, ... talvez o movimento de chegar neles é mais fácil também...*

Logo no início da ACC, bem antes da exibição dessa cena, Simone havia falado da Keyla, uma das alunas que compunha este grupo. Ela havia entrado naquele ano (2010) na escola em que Simone trabalha. Estava no terceiro ano e apresentava uma série de dificuldades, não conhecia todas as letras do alfabeto, apesar de já ter dois anos de escolarização,

*S: ... eu fiz uma avaliação, a gente estava fazendo o alfabeto, porque ela não consegue fazer nada sozinha, então eu sentei para fazer individual com ela. – Vamos lá, sabe falar o alfabeto Keyla? Sabe. Aí falou lá, dá aquela enroscada MN, RR, tal, normal. Eu falei, então agora, você vai falando e eu vou escrevendo, A, B, aí foi, a menina chega no K, eu falei Keyla K, - não sei qual é o K pro. Falei assim- você não conhece o nome de ninguém que comece com K? Ela ficou assim. – Não. Eu falei: - com que letra começa seu nome Keyla, a primeira letra do seu nome, qual é? Y...*

*T: Difícil*

*S: o pai é muito fofo, tá me ajudando bastante, mas ela tem, sei lá o que acontece... Tava no Estado, fez o segundo ano, segunda série, aí sei lá... Eu não sei gente, o que que é, sabe? Porque pô não saber, 3o ano, ela tem 8 ...*

O relato dessa situação faz Tie pensar em Diego, que apresentava dificuldades parecidas, mas com o diferencial de que era aluno dela desde o início do ciclo. Tie vê Simone sentada ao lado de Keyla, ensinando, apontando, fazendo junto. Situação possibilitada justamente porque os alunos estavam organizados em grupo. Ao retomar esta cena, muda sua argumentação sobre essa forma de trabalho, sobre o receio enunciado antes que o grupo poderia atrapalhar chegar naquele aluno que precisa.

Ao falar de si mesma e da experiência que teve com o trabalho em grupo, ela fala das dificuldades, da impossibilidade. Mas, quando se refere ao trabalho da colega vê a possibilidade. Possibilidade dada pelo instrumento da autoconfrontação. Vemos aqui um processo de reflexão sobre a própria prática e uma transformação no modo de se referir/pensar que se deu na relação/no diálogo com o outro, e com a imagem do trabalho realizado em sala de aula.

A ACC fez Tie revisitar suas concepções, relembrar de sua experiência no enfrentamento da heterogeneidade entre os alunos, e refletir sobre o objeto de sua preocupação: como se aproximar daquele aluno que mais precisava. O tema sobre o trabalho em grupo ganhou aqui uma nova conotação, mais pontual: não se trata apenas de uma estratégia para lidar com a heterogeneidade entre os alunos, mas ele pode contribuir para atender aqueles alunos que mais precisam.

No entanto Tie não deixa de dizer que fica dividida em relação a esta forma de organização, em função do “entorno” do trabalho em grupo (96,103). Valeria aqui uma reflexão sobre esse entorno, especialmente pelo fato da Tie ter experimentado mas não aderido/incorporado completamente este modo de organização à sua prática.

#### **5.3.4 Outras condições concretas e as impossibilidades de realização do trabalho em grupo**

Destacamos nesse momento os dizeres das professoras sobre as condições concretas de realização dessa forma de organização do trabalho pedagógico. A hesitação de Tie quanto ao trabalho em grupo, faz com que elas reflitam sobre as condições concretas de realização desse modo de organização (74-89).

**Planejamento – do agrupamento, das atividades** – *“e o tempo, né gente? Porque você... fazer um trabalho em grupo diariamente significa você produzir 2, 3, 4 atividades para cada, diárias”* (Simone).

Uma das demandas deste tipo de trabalho é o modo de planejamento. Faz-se necessário pensar nos agrupamentos, tendo em conta as necessidades/saberes de cada aluno

e como eles podem ser agrupados. Se se toma a proposta de Sigrist, sugerida pela secretaria de educação, faz-se necessário avaliar os alunos, definir os grupos de saberes e a partir deles, planejar as atividades e os grupos. O que demanda um tempo maior para o planejamento em relação ao tempo gasto quando se prepara uma mesma atividade para todos. Na autoconfrontação com Tie Simone comenta a respeito,

*D: era a mesma atividade pra todo mudo, eles estavam em grupos mas vão fazer a mesma atividade*

*S: isso demonstra uma professora já cansada... que não tem fôlego pra fazer várias atividades, pensar coisas*

*T: é, eu entendo, olha que eu nem faço tanto, nem faço um décimo... e já canso, imagina quem já tá acostumada a fazer sempre*

O trabalho em grupo exige por parte da professora um tempo maior de planejamento. E isso acaba sendo um senão para este tipo de trabalho. Em meio a tantas outras atribuições, economizar tempo acaba sendo crucial. Isnary fala sobre isso “*Não consigo fazer várias atividades. Demanda muito mais trabalho para preparar*” (Reunião Individual, 18/5/10).

**Organização do espaço** – “*a questão do espaço adequado, que você pudesse ter material disponível ali, porque essa coisa de arrumar e desarrumar complica...*” (Simone)

Como o trabalho em grupo não é uma prática habitual, se um professor reorganiza as carteiras em grupos, depois é necessário deixar em fileiras, para o professor que vai usar a sala no outro período. O tempo de organização/reorganização da sala tem que ser previsto para não causar conflitos com os colegas.

Esta temática é abordada, ainda que de maneira breve, na ACC entre Simone e Tie. Logo após o término do vídeo da ACC, com as cenas de Simone, Tie comenta: “*eu fiquei me imaginando o trabalho, sendo a professora da, dessa turma assim. Eu não sei se eu ia dar conta*”.

Simone relaciona esta fala de Tie com outros enunciados, ouvidos em outros contextos sobre seu trabalho, “*ai gente, eu não tenho que ouvir isso aqui também*”.

Considerando a história da enunciação sobre a temática, podemos inferir que o “isso” a que Simone se refere é a crítica ao seu modo de trabalhar, críticas que ela ouve “lá” na escola onde trabalha.

Em vários momentos da intervenção, Simone conta da tensa relação com as colegas de trabalho, que criticam o modo como ela e Mafê trabalham e dizem não querer dar aula para os alunos delas nos anos seguintes.

*S: ainda mais agora, o quarto ano, as pessoas assim, apontando todos os dedos na nossa direção, falando em alto e bom som que ‘Deus me livre pegar a turma da Mafê e da Simone’. Complicado né. Você sempre cobrado de um monte de coisa. Como que estes meninos vão chegar lá, que outras asneiras eu terei que ouvir, do que mais serei cobrada. Então é isso, essa coisa da leitura pra mim está muito forte agora. Eu quero que esses meninos leiam. Até o final do ano. Leiam bem né, porque estão lendo, palavrinhas, eles leem. Mas eu quero que eles leiam realmente*

Simone está habitada pelo conflito de sua atividade – ela sabe que o modo como organiza suas aulas entra em confronto com o esperado pelo coletivo de trabalho em sua escola. Ela parece se surpreender de que no coletivo da intervenção, espaço em que sentia sua voz e seu modo de fazer acolhido, respeitado e até incentivado – haja também este tipo de questionamento - “eu não tenho que ouvir isso aqui também”. Ela não diz claramente, mas podemos inferir que dentre as críticas que são feitas está justamente o trabalho com atividades diversificadas.

Pesquisadora e professora buscam mostrar que não era disso que se tratava. Tie não estava criticando o trabalho de Simone, e sim admitindo uma dificuldade em fazer do mesmo modo. Nesta ocasião já havia experimentado o trabalho em grupo mas ainda não tinha conseguido incorporar em sua prática cotidiana. Apesar do desejo explicitado diversas vezes, ela relatava a dificuldade em transformar a prática.

Em termos da técnica da autoconfrontação, talvez a pesquisadora devesse ter deixado a discussão prosseguir ao invés de cortar: “acho que não é disso que ela está falando”. O sentido dessa fala era para propiciar que elas falassem sobre a atividade no vídeo e não entrassem nesse discurso já tão repetido sobre como as “outras” professoras da escola criticam o que ela faz. Mas, talvez tenha perdido uma oportunidade de esmiuçar os sentidos dessa crítica e sobre como ela se coloca perante elas.

**Uma professora, vários grupos** – *“mas é impressionante, porque você está numa dupla aqui, tem três se matando do outro lado, e o Jonny comendo cola”*

Outra questão que aparece como problemática na realização desse trabalho é a dificuldade de a professora atender a todos os grupos. São grupos diferentes, demandando ajuda, a uma única professora. Simone sinaliza, em vários momentos, que seria necessário ter mais alguém na sala para ajudar na realização deste tipo de trabalho.

*S: é, outra coisa, eu acho que assim, que tendo alguém junto, porque assim, como está em grupo, você, a gente já falou isso várias vezes né Dani, analisando as filmagens... Cada grupo está ali precisando ali da tua orientação e você ter que se diluir (...) dar conta de todos, de atender a todos os grupos. Então ter um estagiário, ter um monitor, ter alguém ali junto faz a diferença*  
(Reunião, 08/09/10)

**Aprender a se ajudar, a trabalhar em grupo** – *“Mas está sentado fisicamente, tá junto, agora ali ajudando a pensar, não tá”* (Mafê).

Colocados em grupo, os alunos têm o desafio de trabalhar juntos, e, portanto, conversar, interagir para a realização das atividades. O que não é tarefa simples. Requer um aprendizado para dialogar com o outro, ouvir, ensinar e aceitar ajuda.

*M: (...) hoje por exemplo, eu trabalhei com matemática, eu fiz atividades diversificadas de matemática, porque eu tenho essas figuras que nem numerais até 10 e outros que precisam avançar na questão dos agrupamentos, das trocas, enfim... **mas é impressionante, porque você está numa dupla aqui, tem três se matando do outro lado, e o Jonny comendo cola. O Henrique trouxe as contas para corrigir, eu corriji as contas, e falei olha, tem que voltar nessa, nessa, nessa, nessa e nessa, aí você percebe que a figura voltou, apagou e jogou qualquer número e vem te entregar no meio desse caos. Aí eu fiz um “Para tudo, agora”. Para tudo. Recolhi todas as folhinhas, vou corrigir uma por uma na minha casa, vou agrupar tudo de novo, quem não deu conta de terminar qual folhinha, pra fazer agrupamento de novo semana que vem em cima das mesmas folhinhas. Eu falei pra eles: sabe por que nós estamos parando tudo? Porque vocês não conseguem se organizar. E por quê? Porque tem uma má vontade mesmo pra fazer. Porque está em dupla, não era para pegar a folhinha e sentar com a dupla e falar então, a prô disse que está errado: me ajuda a ver o que está errado. Mas está sentado fisicamente, tá junto, agora ali ajudando a pensar, não tá. Isso é uma coisa que eu martelo, porque eles têm muito disso. Inclusive isso é uma coisa que a Si comenta também: eles têm se recusado a trabalhar com alguns***

*colegas, se recusado a trabalhar em grupo... Tem crescido o número de crianças que tem se recusado a pensar, trabalhar em dupla, trabalhar em grupo. Ou porque se acha muito sabidão e não quer ajudar, tipo, não quero ajudar, mesmo, ou porque começa a dar trabalho, negociar e, dá trabalho, mais fácil pegar a folhinha, fazer de qualquer jeito, esperar a correção na lousa ou dá para a professora corrigir do que fazer junto...*

Nessa situação relatada por Mafê, vemos a dificuldade dos alunos se ajudarem, em conseguir trabalhar juntos, pensar juntos. Apesar de ser algo que ela propunha desde o primeiro ano, eles estavam no terceiro e ainda não tinham incorporado este modo de trabalhar.

**Barulho, agitação** – *“olha, eu vou falar a verdade para você, o barulho, aquela agitação me incomodava bastante, eu comecei a me sentir melhor depois que a Dani, acho que a primeira vez que a gente foi analisar ela falou assim: ah, eles fazem barulho mas eles estão fazendo barulho porque eles estão trabalhando, eles estão querendo, não é que estão fazendo bagunça, é porque estão querendo resolver o problema, resolver a atividade, fazer... Então isso me deu uma acalmada” (Simone)*

Quando se trabalha em grupo há um barulho maior, pela própria situação de trabalho, na qual, na maior parte dos casos faz-se necessário dialogar para realizar as atividades. Mas, além do barulho próprio deste modo de organização há as questões disciplinares. Em vários momentos, as professoras apontaram os riscos da aproximação física provocada pelo trabalho em grupo. Afirmam a necessidade de pensar nos agrupamentos não só em relação ao nível de saber e o objetivo da atividade, mas também em função do comportamento dos alunos, da relação entre eles. É fundamental saber quem pode sentar com quem para evitar os conflitos. Esse contexto demanda que a professora esteja “sempre alerta”. O que, segundo Simone provoca “tensão” e “cansaço”.

Tie mostra uma preocupação com esta agitação que o trabalho em grupo pode gerar. A tranquilidade e organização dos alunos é uma marca de seu trabalho, ressaltado pelas professoras Mafê e Simone nos momentos em que assistíamos aos vídeos de sua aula. Tie tenta se justificar, dizendo que os alunos estão tranquilos por conta do horário, logo cedo, ou por conta do tipo de atividade que estava sendo dada. Essa argumentação não convence às professoras.

*S: Ah gente, eu vou falar uma bela verdade pra Tie*

*T: vai*

*S: que ela tem que ouvir. Ela fala dessas crianças, **mas não dá pra comparar**, cara, eles são muitos quietos. Não vem me falar que é 8 horas. Toda vez que tá filmando eles tão quietos, eu nunca vi, eles tão sempre quietos*

*T: ai gente*

*S: é sério, **eles são bonzinhos hein, são quietos, não é porque é 8 horas da manhã não.** A não ser que acontece que nem na minha sala a Dani diz que toda vez entra na minha sala tem grupo. Toda vez que foi na sua sala eles tomaram maracujá antes de ir pra aula... É, não eles são muito quietinhos. Você vê que assim, pode ter um assim, uns viajando na maionese tal, mas não tem aquela coisa de tá cutucando, tá provocando virado pra trás, conversando e azucrinando o que tá atrás, nossa, os meus desde das 7 horas da manhã é assim gente*

Entre as tentativas de explicação sobre por que a turma da Tie seria mais tranquila que a de Simone encontra-se o estilo, o modo de ser de Tie,

*D: Tie, mas uma outra coisa, você acha, a gente conversou um pouco disso quando tava fazendo o texto do CIPA, você não acha que tem a ver também com a sua personalidade, com o fato de ser, eu sei que você já falou que não,*

*T: ser japonesa, essas coisas?*

*D: de ser japonesa e tal. O tom de voz, o modo de ser, o modo de encaminhar as coisas, você acha que isso não interfere?*

*T: você sabe que assim, eu achava que não, mas eu oscilo muito nos meus achos, de repente, de repente eu acho que sim sabia?*

*S: eu tenho certeza que sim. Olha o jeito que eu sou agitada, cara, você acha que essas crianças tem que ser de que jeito? Tinha que ser tudo calminha? Imagina*

Organizar o trabalho em grupos pode fazer Tie perder esta característica como professora, pode ser uma perda de controle, ainda que aparente, daquilo que os alunos realizam.

A prescrição oficial não considera tais condições quando sugere ao professor este tipo de trabalho. O coletivo não sustenta este tipo de prática, que notadamente exige mais esforço por parte do professor. Um profissional que não é valorizado nem respeitado em seu trabalho. A prática estabilizada entre a maioria dos profissionais tende a encontrar formas de se economizar.

Vai ficando evidente, que realizar o proclamado “trabalho em grupo” não é tarefa simples. As professoras enfrentam uma série de dilemas em sua realização. Apesar de aderirem à proposta teoricamente, sua realização traz implicações e dificuldades à prática

pedagógica. Talvez aí resida a hesitação de Tie e a não realização de Isnary: *Não consigo fazer várias atividades. Demanda muito mais trabalho para preparar, mas não me sinto capaz, talvez pelo poder estar centrado em mim, eu tenho controle, não sei, não consigo.*

Isnary associa seu não fazer com o maior tempo de trabalho, mas também pela sua postura como professora. Esse outro modo de organização poderia fazer perder a centralização da aula na figura dela como professora. Essa questão foi objeto de debate entre ela e Mafê em uma autoconfrontação.

#### **5.4 Papel/Posição do professor**

Um tema que apareceu decorrente da discussão sobre a organização do trabalho pedagógico foi a questão sobre a posição e o papel do professor na relação de ensino. Em uma ACC entre Mafê e Isnary a questão é debatida.

No vídeo vemos os alunos de Isnary iniciando uma atividade a ser realizada em duplas. A proposta é que um aluno seja o escriba e que o outro ajude a pensar na ideia do texto. Ao ver que alguns alunos estão com dificuldade em se ajudar, Isnary retoma os combinados, explica como deve funcionar o trabalho em dupla:

*I: ... Sempre a Isnary fala e ela vai retomar de novo... porque eu facilito deixando uma pessoa escrever e a uma falar, vocês podem me dizer para que eu faço isso?... Para ajudar, tanto ganha quem está escrevendo, quanto ganha quem está falando. Por quê? Quem está escrevendo tem o trabalho de colocar as letras, organizar o texto, mas também tem o trabalho de pensar na ideia do que está escrevendo... Por que eu alterno? Porque cada hora quem está escrevendo, só tendo o trabalho de escrever é um trabalho diferente de quem está pensando o que tem para escrever. Mas só funciona se os dois trabalham. Por isso que eu troco. Ora um escreve, ora é o outro...*

Mafê se vê através dessa imagem e levanta um questionamento sobre o tempo que gastam dando instruções aos alunos, instruções que eles já conhecem, ao invés de os colocarem mais rapidamente ao trabalho.

1 *M: eu tenho problemas com isso... Mas é que eu fiquei olhando é inevitável pensar nas*  
2 *minhas ações né, vendo você, pensar em mim. E aí eu, eu tenho um problema sério, não*  
3 *sei como que você enxerga isso, você, mas eu acho que às vezes eu falo demais, quando eu*  
4 *vi você ali explicando, “porquieee que senta em dupla” e eles todos ouvindo, falei gente,*  
5 *os meus jamais me escutariam explicando tudo isso (risos). Mas eu sou terrível, porque*  
6 *eles não escutam eu ainda assim falo. Não, eu comecei agora vou terminar “então*  
7 *porquieee”, eu fico como uma louca às vezes, repetindo a mesma frase várias vezes, eu*  
8 *começo “e; vamos; e; va” que nem uma doida, e insistindo porque eu acho que eles têm*  
9 *que, tem que me ouvir, né? Mas essa coisa da Explicação né, do que vai acontecer, a gente*  
10 *tem uma necessidade enorme disso né...*

11 *I: ...eu acho importante*

12 *M: ...e eles têm uma ansiedade grande de ver, as coisas acontecendo, e são coisas que as*  
13 *vezes eu percebo que eu faço, em alguns, em alguns momentos eu tenho insights felizes de*  
14 *me pegar fazendo essa coisa da explicação da explicação, e falo bom, vamos botar a coisa*  
15 *pra rolar, eles vão fazendo e eu vou passando de carteira em carteira e ajudando do que*  
16 *ficando, que eu acho que é explicar várias vezes de jeitos diferentes para cada dupla, mas*  
17 *as vezes não, as vezes eu percebo que eu chego até a matar a atividade sabe, com essa*  
18 *coisa da, da, da fala mesmo, dessa necessidade que todos prestem atenção ao mesmo*  
19 *tempo numa mesma orientação, acreditando que se aquela orientação for bem*  
20 *escutadinha eles vão fazer, entendeu...*

21 *I: ...vão entender todo mundo ao mesmo tempo, que é uma que eu*  
22 *sempre falo*

23 *M: ...não é? E aí assim, eu vi um fragmento ali, não sei se isso é muito frequente.*  
24 *Porque tanto na nossa, tanto na minha filmagem, quanto na sua filmagem tem, tem esses*  
25 *momentos, de uma faaaala, e aí de um foco BEEM centrado na gente, e depois as*  
26 *crianças, eles com eles, mas eles com eles sempre com a nossa voz de fundo. Eles devem*  
27 *ficar de saco cheio também...*

28 *I: ...saco cheio né*

29 *M: ...meu, essa mulher não vai parar de falar?*

30 *I: ...aí tem a leitura que a gente pausa, a explicação. É o tempo*  
31 *inteiro a gente falando*

32 *M: ...é o tempo inteiro né. Eu fico imaginando. E eu já brinquei com eles. Tem*  
33 *momentos que eu brinco, eu começo a falar e eu percebo que eles estão, eu fico blá,*  
34 *blábláblá, bláblá, e eles começam rir, porque é isso assim, qual a diferença pro que eu*  
35 *estava falando pro blá, blábláblá? Aí eles dão risada. Eu fico lembrando do desenho do*  
36 *Snoopy ou no Bart Simpsons sabe na escola, vendo a professora falar: blá, bláblá, sim*  
37 *senhora, sim senhora, sim claro senhora, e a professora, blá, blábláblá, eu acho que tem,*  
38 *acho que isso é muito, eu acho que é para além da personalidade, acho que é uma coisa*  
39 *que é marca da escola mesmo, que a gente, pra se assegurar de que tá ensinando acaba*  
40 *fazendo isso. (...)*

A ACC faz Mafê refletir sobre seu próprio trabalho (1-3, 22-26). Aponta para um aspecto genérico/incorporado da atividade docente: o uso da palavra pela professora em sala de aula. Um uso que parece ser excessivo, desnecessário, que centra demais a atenção na professora, que acaba por repetir coisas que as crianças já sabem/conhecem.

Mafê inscreve/reenvia esse modo de fazer/dizer ao gênero: “*essa coisa da Explicação né, do que vai acontecer, a gente tem uma necessidade enorme disso né*”; “*a gente pra se assegurar que está ensinando acaba fazendo isso*”.

Na ACC entre Simone e Tie, esta questão também apareceu quando assistimos a uma cena da aula de Simone. A proposta era que os alunos, em grupos, realizassem algumas atividades de escrita com alguma autonomia, para que a professora pudesse sentar num grupo específico e ajudar alunos com mais dificuldade de aprendizagem. Eram duas folhas de exercícios, cada uma com algumas atividades. Simone leu e explicou cada enunciado. E depois explicou a atividade de Artes que seria realizada após o término das atividades de escrita. A explicação toda durou em torno de 8 minutos.

Ao se ver no vídeo, Simone comenta: “*cansa né, por isso que eles não prestam atenção*”. Ela faz a autocrítica pois se tratavam de atividades com as quais os alunos já estavam habituados e que seriam capazes de compreender sozinhos apenas lendo os enunciados: “*eram todas atividades que eles estão cansados de ver*”. Tie também se reconhece nesse “muito falar” aos alunos.

*T: eu acho que é um, não sei se é vício... que a gente acaba adquirindo, nessa coisa da criança entender qual é a proposta da atividade, de entender o que é para fazer e a gente tenta fazer com que ela se interesse, essa coisa de explicar, explicar... A gente fica com medo de que eles não consigam fazer. (...) Acho que a gente acaba mastigando demais as coisas... Eu faço a mesma coisa...*

Esta parece ser uma das “marcas” que caracterizam a atividade docente. As quatro professoras se reconhecem na atitude de falar em excesso, e indicam que se trata de algo que faz parte do coletivo e não circunscrito apenas a elas. Poderíamos afirmar que este modo de dizer, que se caracteriza por uma fala longa, explicando a atividade a ser realizada, repetindo frases que

já são conhecidas pelos alunos, caracteriza o gênero de discurso em aula. Segundo Faita (2004) “enunciados produzidos por diferentes locutores, em circunstâncias diferentes, num domínio de atividade idêntica, como o ensino” apresentam “uma soma de traços recorrentes, indicando que pertencem a um mesmo tipo” (p.156). Confrontados a dilemas parecidos: conseguir que os alunos compreendam e realizem as atividades corretamente, professores fazem uso da estratégia da explicação exaustiva.

Esta característica, no entanto, não está inserida na história de práticas sem tensão. Freinet, ao “debater” com a escola tradicional critica profundamente esta postura do professor: “O inimigo nº 1 da regeneração da nossa escola é a explicação exaustiva, a lição permanentemente na qual a voz do professor é o instrumento mais importante da vida docente” (Freinet, 1975, p.30-31).

Estudos progressistas, mais recentes, alguns advindos do movimento escolanovista, outros preocupados com o desenvolvimento da auto-organização dos estudantes, também criticam esta centralização que os professores realizam ao « monopolizarem » a fala, exacerbando a explicação e o controle da forma como podem interagir com as atividades propostas.

Todavia, estudiosos como Facci (2004) e Arce (2000) e outros, vão criticar a centralização nos alunos, desvalorizando o papel do professor. Atréam ainda as ideias construtivistas às políticas neoliberais, pois na medida em que postula a construção individual do conhecimento, contribui para a naturalização das desigualdades sociais e reforça o individualismo. Segundo Arce (2000)

O construtivismo apresenta de forma exemplar a função máxima que a educação pode exercer neste contexto: desenvolver cada vez mais a capacidade adaptativa imposta aos indivíduos, que precisam desenvolver tal capacidade adaptativa para poderem sobreviver. A escola empobrece-se cada vez mais; o conhecimento acumulado pela humanidade torna-se algo para poucos; o senso comum invade a escola disfarçado de ‘sabedoria popular’..., e o professor deixa de ser um intelectual para se tornar um mero ‘técnico’ ou ‘acompanhante’ do processo de construção do indivíduo. (...)” (p.52)

Há, portanto, uma tensão em relação ao papel/postura do professor. A análise da atividade realizada indica que esta contradição/disputa vivida no âmbito da discussão acadêmica, é também

vivenciada pelas professoras. No estabelecimento da comunicação em sala de aula, da relação de ensino, algumas questões se colocam: o que os alunos compreendem/interpretam daquilo que é dito pelo professor? Como se inserem nas propostas e como as realizam?

A linguagem carrega em si, a possibilidade da (in)compreensão. Não há como controlar a produção de sentidos que se realiza quando algo é enunciado. Ocorre sempre um processo de compreensão ativa. Mafê e Isnary comentam sobre a ilusão que se tem de que o muito falar vai resolver/dar conta de evitar equívocos,

*M: necessidade que todos prestem atenção ao mesmo tempo numa mesma orientação, acreditando que se aquela orientação for bem escutadinha eles vão fazer...*

*I: vão entender todo mundo ao mesmo tempo*

Somos levados a pensar nas concepções de ensino e aprendizagem que circulam nas escolas, nos discursos e práticas docentes implicado em diferentes concepções sobre o papel do professor. Tomemos o clássico debate entre as teorias de Piaget e Vigotski.

O construtivismo, tal como proposto por Emília Ferreiro, com base nas elaborações de Piaget sobre o desenvolvimento da criança, coloca ênfase no papel da criança que aprende, na construção individual do conhecimento.

Não se deve deduzir de nossos estudos que subestimamos a importância da escola. Ao contrário, cremos que ela pode cumprir um papel importante e insubstituível. No entanto, este não deveria ser o de dar inicialmente todas as chaves secretas do sistema alfabético, mas o de **criar condições para que a crianças descubram por si mesmas** (FERREIRO, 1995, p.60).

Essa perspectiva foi não só amplamente difundida no meio educacional brasileiro como tornou-se política oficial em muitas redes de ensino, estando presente em diversos textos prescritivos do trabalho docente. Seja pelo pressuposto indicado ou mesmo pelas interpretações que foram feitas do construtivismo, aprofundou-se a dicotomia entre pedagogia tradicional/pedagogia nova, fazendo com que o fato de o professor ensinar algo à criança seja frequentemente associado a uma prática tradicional. Cabe ao aluno construir/descobrir o conhecimento. O professor não deve pular etapas.

Estudos têm apontado para os efeitos nocivos desse modo de operar, sobretudo quando se trata do ensino das crianças das classes populares.

Vygotski enfatiza a internalização das formas culturais de comportamento, colocando ênfase no papel do adulto mediador. Nessa perspectiva, o ensino precede o desenvolvimento: “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento” (Vygotsky, 1998, p.118).

Nossa análise modifica a visão tradicional, segundo a qual, no momento em que uma criança assimila o significado de uma palavra, ou domina uma operação tal como a adição ou a linguagem escrita, seus processos de desenvolvimento estão basicamente completos. Na verdade, naquele momento eles apenas começaram. A maior consequência de se analisar o processo educacional dessa maneira é mostrar que, por exemplo, o domínio inicial das quatro operações aritméticas fornece a base para o desenvolvimento subsequente de vários processos internos altamente complexos no pensamento das crianças (p.118).

Segundo Smolka,

As concepções da relação pensamento/linguagem em cada um dos esquemas teóricos vão resultar, também, em diferentes posições no que diz respeito às relações de ensino. Ao falarem da construção individual do conhecimento Piaget e Ferreiro enfatizam o ponto de vista da criança que aprende. Ao falar da ‘internalização das formas culturais de comportamento’ (papéis e funções sociais), Vygotsky enfatiza o papel do adulto como ‘regulador’ na relação com a criança. As implicações pedagógicas se distinguem e se esclarecem quando Piaget nos diz, por exemplo, que quando se ensina alguma coisa à criança, a impedimos de realizar uma descoberta por si mesma, enquanto Vygotsky, elaborando o conceito de ‘zona potencial de desenvolvimento’, afirma que a criança fará amanhã, sozinha, o que hoje faz em cooperação (2001, p.58).

Ao assumir uma ou outra concepção, o modo de agir do professor se vê afetado. No entanto, mais uma vez, quando olhamos para a concretude do trabalho realizado vemos que há um hibridismo dessas concepções e das formas de fazer.

Ao observarmos as práticas do professor em sala de aula, não podemos concluir taxativamente sobre as suas concepções e muito menos inferir, de maneira apressada, sobre os princípios teóricos que norteiam a sua ação. Os modos de agir não estão sempre coerente e inextrincavelmente articulados aos princípios teóricos, mesmo quando estes existem claramente. Rotular um professor de “frenetiano”, “piagetiano”, “vygotskiano” etc é caricaturá-lo em relação a alguns aspectos específicos de uma ou outra teoria. A prática não é transparente nem homogênea. Ela é permeada por contradições que impedem identificá-la com uma única teoria. Em qualquer sala de

aula um behaviorista, um construtivista, um sócio-interacionista descobrirão princípios pertinentes às suas teorias e terão o que dizer sobre as relações de ensino. As teorias constituem, assim, um lugar do qual se olha a prática cotidiana (Smolka e Laplane, 1993, p.79).

Concordamos com Catani et al (2007) quando afirma que “os problemas da prática não são decorrentes, unicamente ou necessariamente, de uma falta de fundamentação teórica como certos discursos pretendem impor, mas sim contradições originadas da própria prática” (p.36).

Transmissor de conhecimentos, mediador, facilitador, são algumas as imagens que circulam no métier sobre o papel do professor, representando disputas entre teorias e métodos, disputando legitimidade... Qual seria então, o papel do professor? Como, diante das condições concretas que se apresentam, ele organiza seu trabalho? A partir de quais pressupostos? O conhecimento teórico, a adesão à uma ou outra teoria de desenvolvimento fazem diferença? Como o repertório de práticas e discursos acerca do papel do professor impacta/afeta a atividade realizada?

A autoconfrontação cruzada entre Mafê e Isnary apresenta alguns elementos para discutir estas questões,

- 1 *D: é, e aí Isnary, como que você vê isso, essa coisa da explicação?*
- 2 *I: eu acho que eu não sei se gera ansiedade, mas eu acho, o falar muito né, que é o, e querer*
- 3 *muito atenção, que é sempre uma angústia que eu sempre falei né, agora, como controlar isso,*
- 4 *como conter, eu não*
- 5 *D: ah, o querer atenção dos alunos, você tá falando?*
- 6 *I: é, sempre foi uma coisa que eu sempre falava né, falei, né, e essa direção, assim, não conseguir*
- 7 *distribuir e depois conversar. Conseguir mudar essa minha, não sei se é marca, e aí **enquanto a***
- 8 ***Mafê falava, eu falei: mas será que não é uma marca? Minha enquanto professora? Por mais***
- 9 ***que, que nem a Mafê diz eu trago isso também enquanto professora. Ou de formação? Uma***
- 10 ***marca de formação? Não sei. Mas eu não consegui ainda mudar. Não sei.***
- 11 *M: e eles respondem bem né*
- 12 *I: **Mas eu não sei se eu quero mudar também***
- 13 *D: é, isso que eu ia perguntar, mas você quer mudar?*
- 14 *I: **porque eu gosto de dar, eu acho que é importante dar essa explicação sim. E eu GOSTO***
- 15 ***disso.***
- 16 *M: **eu GOSTO que eles fiquem olhando pra mim, que eles me escutem***
- 17 ***(risos)***

18 *M: é, não sei, eu fico incomodada com isso, de ser o centro, que às vezes eu acho que eu passo*  
 19 *dos*  
 20 *(...)*  
 21 *I: mas me incomoda. É, isso me incomoda, ao mesmo tempo, é, um, é um dilema*  
 22 *D: eu gosto, mas me incomoda (risos)*  
 23 *I: eu gosto, é complicado porque, é uma coisa e a outra, porque eu acho que é ao mesmo tempo.*  
 24 *D: incomoda por quê?*  
 25 *I: porque às vezes ser o centro também, às vezes, não, você não pode ser o centro o tempo*  
 26 *inteiro, então eu acho que, é, e aí entra o trabalho em, envolve também a postura de trabalho,*  
 27 *saber, que nem a gente já falou de cantinhos, saber né, não tem que ser eu o centro, só uma*  
 28 *atividade, eu tenho que saber várias coisas. Mas aí eu perderia essa característica, eu o centro,*  
 29 *eu faço balé, eu faço um monte de coisa na explicação, então eu, aí perderia a minha marca*  
 30 *enquanto professora também, que eu não sei se eu estou a ponto de pagar entendeu. Então eu*  
 31 *acho que...*  
 32 *M: ...eu acho que aí, eu acho que talvez a formação venha, venha*  
 33 *responder, que você falou, ah, não sei se é marca pessoal, se é formação, eu acho que a formação*  
 34 *traz o incômodo. Porque eu acho que a nossa formação diz que... **para que os alunos aprendam,***  
 35 ***eles precisam trabalhar em níveis de diferentes de desafios, precisam ser desafiados de***  
 36 ***maneiras diferentes, de jeitos diferentes, em estágios diferentes. Isso UMA pessoa para todos***  
 37 ***não dá conta. Então que entre eles precisam, vão acontecer, obvio que de maneira planejada,***  
 38 ***óbvio é que você pensa a intervenção mas a multiplicidade de estímulos e de jeitos de, e até do***  
 39 ***próprio, eu acho que contribui pro autoconhecimento também, a relação deles com os outros, e***  
 40 ***se ver na relação não só com a professora, mas com os colegas muito mais do que. Essa coisa***  
 41 ***da contenção o tempo inteiro corporal, porque se tem a gente falando o tempo inteiro pra todos***  
 42 ***exige silêncio mais tempo, eles se colocam, se expressam menos, a gente passa muito tempo***  
 43 ***monopolizando um espaço que é de expressão que deveria ser para todos. Então eu acho que é, a***  
 44 ***formação faz com que a gente tenha essa, pulginha, ‘eu to fazendo uma coisa, você sabe que eu***  
 45 ***gosto, mas tá me incomodando, que é alguma coisa’ (risos). Eu acho que esse alguma coisa,***  
 46 ***foram os quatro, cinco anos que você passou aqui [Pedagogia/Unicamp]. **Porque na verdade eu*****  
 47 ***acho que tem um pouco sim que é da personalidade, tem um jogo de poder que é alimentado***  
 48 ***ali na relação com os meninos que nos tranquiliza de certa maneira, você tem ali o controle da***  
 49 ***coisa quando você está à frente do grupo encaminhando as atividades. Isso tranquiliza a gente.***  
 50 ***É o modelo de escola, uai... A gente quando escolheu ser professora escolheu ser alguém que***  
 51 ***faz isso. Eu quero fazer isso aí, ficar falando, escrever na lousa***

Isnary e Mafê têm práticas parecidas no que se refere ao excessivo uso da fala de em sala de aula. No entanto há uma controvérsia na interpretação desse modo de agir.

O que entra em discussão entre elas é o ser ou não “o centro” das atenções na sala de aula. Isnary vai dizer que apesar de se incomodar, **gosta de ser o centro** e identifica isso a uma

marca/estilo dela como professora. Já Mafê mostra-se incomodada com essa postura do muito falar, sente que passa dos limites.

Nessa argumentação sobre ser ou não o centro das atenções na classe, as duas professoras vão retomar a questão do trabalho em grupo. Isnary mais uma vez vai afirmar sua dificuldade em trabalhar desse modo e associa essa dificuldade ao medo de perder sua marca como professora (28-30).

Essa característica de querer ser/estar no centro é algo que chama a atenção de Isnary desde a primeira vez que se vê no vídeo. Na primeira ACS, em março de 2009, ela analisa a forma como ela está posicionada na classe. Alunos e estagiárias estão sentados no chão, em roda e ela é a única que está em pé, fora da roda. Pergunta-se sobre o porquê desse modo de agir, dessa postura – suspeita de um certo modo de lidar com o conhecimento e com os alunos, da necessidade de controle e centralização.

*I: por que que essa professora fica de fora da roda?*

*D: que professora?*

*I: A Isnary. Sou eu a Isnary.*

*D: a professora (risos)*

*I: por que foi só eu...*

*D: ...por quê?*

*I: não sei se é essa questão de eu precisar ter controle do que está acontecendo sobre mim, essa visão*

*(ACS – 13/03/09)*

Esse argumento vai ser retomado por ela em vários outros momentos para justificar o fato de não conseguir trabalhar em grupos.

Já Mafê dá indicações de um outro modo de trabalhar com as crianças, uma tentativa que vai na direção oposta de ser o centro. Lemos no resumo da sua dissertação de mestrado em que analisa a própria prática: “Princípios do campo da Educação Popular alimentam a análise que busca compreender os sentidos produzidos nas escolhas da professora que almeja a realização de um trabalho que considere os sujeitos envolvidos como coautores do mesmo” (Buciano, 2012).

Os alunos estão tão acostumados a trabalhar em grupos ou duplas que há uma dificuldade quando tenta fazer atividades coletivas. Ela afirma em uma das nossas reuniões que “*sempre que a atividade é eu para todos é mais complicado*”. E ainda num outro momento comenta,

*M: a [professora de educação especial] que insiste comigo que eu tenho que trabalhar mais com eles sentados sozinhos. Ela acha que eu coloco eles muito em dupla, muito em grupo... Sentar cada um no seu lugar e olhar pra mim é quase uma missão impossível. (.) E continua sendo, quase uma missão impossível sempre que eles estão cada um no seu quadrado e têm que olhar pra mim e seguir o que eu estou falando lá na frente.*

Vamos vendo diferentes estilos/modos de ser professor. Caberia uma indagação sobre como estes estilos são constituídos. Como já apontamos anteriormente, fazendo referência à Clot (2008), o estilo não é uma criação solitária do sujeito, mas está intrinsecamente relacionado com o contexto histórico no qual os sujeitos estão inseridos. Nesse caso, relaciona-se com a história da profissão docente, e o modo como essa profissão é vivenciada por elas. Esse modo depende dos diferentes espaços e posições ocupadas pelos sujeitos na história das relações sociais, nos diferentes gêneros dos quais participa. História de vida, de escolarização, de formação, etc...

O sujeito é também incessantemente ‘premeditado’ pelos próprios *scripts*: esquemas operatórios, perceptivos, corporais, emocionais ou, ainda, relacionais e subjetivos sedimentados no decorrer de sua vida, que podem ser vistos, também, como um estoque de prontos para agir em função da avaliação da situação, espécie de gênero interior que constrange, facilita e, eventualmente, distorce sua ação. É essa a sua experiência. Ele procura colocá-la à sua disposição. Em contato com o real, os esquemas de tal experiência interferem entre si, convocando ou repetindo o antigo. De qualquer modo, eles se percutem, fazendo sempre renascer nele possibilidades e impossibilidades que o dividem e que ele busca capturar ou superar. Finalmente, o estilo – terceiro termo entre gênero interior e exterior – vive nos confins dos conflitos que agitam as duas memórias da atividade. O estilo é um ‘misto’ que confirma a libertação possível da pessoa em relação à sua memória singular da qual ela, entretanto, continua sendo o sujeito e de sua memória transpessoal e social da qual permanece forçosamente o agente. Existiria, então, uma unidade dinâmica do estilo na interseção de duas linhas de sentido oposto: na primeira, ele desembaraça ou liberta o profissional do gênero profissional, não negando esse último, mas pela via de seu desenvolvimento, forçando-o a se renovar. Na segunda, ele emancipa a pessoa de seus invariantes subjetivos e operatórios incorporados, não – nesse caso também – por sua rejeição, mas igualmente pela via do seu devir possível, inscrevendo-os em uma história que os reconverte. Nessa intersecção, o desenvolvimento é conflito. Os impasses fazem parte dos possíveis que aí se enfrentam (CLOT, 2010a, p.128-129).

Sem a pretensão de esgotar a questão, destacamos alguns elementos do diálogo entre Isnary e Mafê para compreender um pouco da dinâmica entre gênero e estilo: - escolha profissional, - formação, - história de práticas.

### ***Escolha Profissional***

Pensando na constituição desse sistema educacional, poderíamos pensar quem são os profissionais que “escolhem” esta profissão. No final da autconconfrança com Isnary, Mafê fala sobre a questão da escolha: “**A gente quando escolheu ser professora escolheu ser alguém que faz isso. Eu quero fazer isso aí, ficar falando, escrever na lousa**”.

Quem estaria incluído nesse “a gente”? Ao pensar na questão da escolha, teríamos que nuançar a generalidade da afirmação. Como sinalizamos no capítulo sobre a profissão docente, ser professor, para muitos não é necessariamente uma escolha, mas uma opção viável diante do contexto histórico do nosso país. É o caso de Isnary. Não foi uma escolha pessoal tornar-se professora. Ela foi induzida a cursar magistério por conta da orientação dos pais, que acreditavam ser esta uma profissão viável para mulher, mãe, etc...

... [Isnary] foi fazer magistério “muito a contragosto”, “... meus pais são mineiros, de uma cidadezinha pequena, onde a melhor profissão para uma mulher já que ela tem que trabalhar, é ser professora, porque dá para ela dar conta dos filhos, meio período, o outro período ela só dá aula, trabalho tranquilo, gostoso”.

Tinha sonho de ser médica, prestou alguns cursos na área da saúde como Terapia Ocupacional e Enfermagem, mas acabou ingressando em Pedagogia na Unicamp, em 1999 (ANJOS, 2006, p.80).

Essa história de Isnary é prototípica de muitas outras, de muitos dos professores da educação básica brasileira. Hoje, Isnary se diz realizada e gosta do que faz. No entanto, poderíamos indagar como o campo vai se configurando, de que modo estas “escolhas” impactam e configuram um meio profissional.

## **Formação**

Isnary ao mesmo tempo em que identifica esta posição do estar no centro como uma marca pessoal que a agrada (28-31), sente um incômodo, provavelmente agudizado pelo diálogo com a colega e com a pesquisadora. Esboça-se uma outra controvérsia entre elas quanto ao papel da formação. Isnary indaga se esta postura não seria uma marca de formação. Mafê argumenta que é exatamente o oposto, que a formação traz o incômodo, o senão (44-46). Afirma que a formação incentivava uma “outra” postura de trabalho, fazendo referência, ainda que de modo implícito ao trabalho diversificado (34-41).

Mafê e Isnary (bem como as demais participantes da pesquisa, incluindo a pesquisadora), tiveram uma ‘mesma’ formação: curso de Pedagogia da Unicamp, cursado na década de 90. Participaram, portanto, de uma mesma ambiência e construção de discursos sobre o trabalho docente. Um discurso em sua maioria crítico em relação à práticas consideradas tradicionais e/ou excludentes.

No entanto, o modo como essa “mesma” formação impactou as professoras é diferenciado. Colocamos a palavra “mesma” entre aspas, porque sabemos que ainda que o curso e a ambiência tenham sido os mesmos, há diferenças dependendo das disciplinas cursadas e dos professores que as ministraram. Os percursos, mesmo dentro da mesma faculdade mostram-se também distintos.

Na reunião final com as professoras, que se passou pouco tempo depois desta autoconfrontação, Isnary retoma a questão da formação e da centralidade de sua ação, discutida aqui com Mafê,

*I: acho que isso fica confuso pra gente Dani, eu acho que isso fica, isso fica, a gente quer e não quer... a gente quer que aconteça de outro modo, então a gente tenta fazer diferente, mas ao mesmo tempo a gente não consegue, sabe, a gente tenta...*

*Mafê: Eu tenho uma dificuldade de entender o que seria de outro modo?*

*Isnary: é, assim, quando a gente tenta, por exemplo, não sei se só os cantinhos, quando a Tie tenta fazer diferente com os cantinhos, ou quando eu tento com o jornal lá quando eu fiz os diferentes grupos, fazendo diferentes as coisas do jornal, é, não estou eu detendo sozinha o conhecimento, a produção deles sozinha, entendeu, não que eles estejam produzindo sozinhos,*

*mas aí quando eu não sou sozinha eu lá na frente na sala falando blábláblá, né, quem nem a gente tava, blábláblá, blábláblá, que a gente tava no*

*M: Bart*

*I: isso*

*M: blábláblá, blábláblá. Já viu o Bart fazendo a professora dele?*

*(...)*

*I: esse é o grande motivo. Às vezes a impressão que a gente tem é essa, bláblábláblá. E a gente quer né se, não é se livrar, porque às vezes eu acho que é preciso você estar, aula expositiva ou sei lá qualquer outro nome para isso, mas ainda não sei se é problema de, problema ou não sei qual o nome usar pra isso, deficiência, não sei, tantos termos para essa coisa, essa coisa né de (risos) de informação. Mas é, difícil é pra a gente mudar o foco da, da nossa formação, de, de se sol[ta]r, de conseguir se soltar de uma formação onde, a gente ainda é acostumado em qualquer lugar que a gente vá se formar, tem alguém lá na frente falando. Então a gente ainda é acostumado de um estar falaaando, sempre, falando, e é ele que sabe, e aí a gente também é conduzido sempre a isso, nesse processo a fazer isso. Então até a nossa cabeça ainda é acostumada a isso, então, como que eu, Isnary, quando eu vou lá reproduzir isso consigo entender esse processo e soltar disso? Então às vezes eu tento fazer isso, eu acredito que a Tie também tente fazer isso, mas ainda é difícil desamarrar cem por cento. Eu tento, mas aí às vezes acho que talvez aí pela questão de postura, de pessoa que adora falar com as mãos e com tudo também, e aí não consegue ficar sem fazer o blábláblá o tempo inteiro também, às vezes.*

*(Reunião, 08/09/10)*

Isnary diz da dificuldade de mudar o foco na “nossa formação” indicando que ela repetia esta lógica centralizadora, em que um professor fala, e portanto detém o conhecimento e os alunos ouvem. Parece aqui Isnary está se referindo mais ao modo como as aulas aconteciam/acontecem do que ao conteúdo/discurso veiculado. Conteúdo ao qual Mafê faz referência ao dizer que a formação traz o senão.

Ainda que de modo controverso, a fala dessas duas professoras parecem indicar que a formação tem um impacto sobre aquilo que se realiza ou não na prática em sala de aula. Seja pelo que é veiculado nos discursos e aulas, seja pela prática/postura dos professores formadores.

Outro ponto que merece destaque aqui é uma transformação que se mostra no modo de dizer de Isnary. Na autoconfrontação, ela dizia que apesar do incômodo não sabia se queria mudar, se estaria disposta a “pagar o preço” de perder sua *marca* como professora. Nessa reunião, ela já fala de um desejo de mudança que é difícil de se concretizar “*a gente quer que*

*aconteça de outro modo, então a gente tenta fazer diferente, mas ao mesmo tempo a gente não consegue”.*

### ***História de práticas***

A fala de Isnary aponta para um movimento de reprodução de práticas que parecem estar enraizadas na história deste trabalho.

***a gente ainda é acostumado em qualquer lugar que a gente vá se formar, tem alguém lá na frente falando. Então a gente ainda é acostumado de um estar falaaando, sempre, falando, e é ele que sabe, e aí a gente também é conduzido sempre a isso, nesse processo a fazer isso. Então até a nossa cabeça ainda é acostumada a isso, então, como que eu, Isnary, quando eu vou lá reproduzir isso consigo entender esse processo e soltar disso? Então as vezes eu tento fazer isso... mas ainda é difícil desamarrar cem por cento.***

Mafê também sinaliza para isso no final da ACC quando comenta,

*Porque na verdade eu acho que tem um pouco sim que é da personalidade, tem um jogo de poder que é alimentado ali na relação com os meninos que nos tranqüiliza de certa maneira, você tem ali o controle da coisa quando você está à frente do grupo encaminhando as atividades. Isso tranqüiliza a gente. **É o modelo de escola, uai... A gente quando escolheu ser professora escolheu ser alguém que faz isso. Eu quero fazer isso aí, ficar falando, escrever na lousa.***

Dentre as práticas/imagens que circulam na história da profissão docente está tanto a prática de um professor que assume o controle da aula, ‘transmite’ o conhecimento sistematizado aos alunos e propõe atividades únicas, pensadas para um aluno ‘médio’, como há a imagem do professor que aposta na produção coletiva do conhecimento e que organiza o trabalho pedagógico considerando a heterogeneidade de saberes entre os alunos, e ao fazer isso os coloca para trabalhar em grupos, duplas, diversificando as atividades.

No entanto, vemos que entre estas duas imagens polarizadas há nuances, hibridismos... Parece haver mais discursos e imagens sobre prática pedagógica e a construção de um ‘ideal’ do que um partilhar de experiências concretas.

Esses discursos e imagens fazem parte da história de práticas da atividade docente. Contribuem para a configuração de modos de fazer mais ou menos aceitáveis nos meios profissionais. A atividade que se realiza pelo professor é povoada pela multiplicidade de possibilidades e sentidos.

No final, essa ação... deixa em seu rastro inúmeras possibilidades 'não realizadas' do objeto, do sujeito e do outro. Cada polo da tríade conta com um número de 'possíveis' bem maior do que os realizados. Mas, inversamente, também a ação pode fazer surgir diante de si possibilidades descobertas no curso da atividade e de que até esse momento mal se suspeitava. Aquilo que se realiza deixa vestígios que o gênero recusa, mantém, retrabalha e capitaliza mediante sucessivos refinamentos. É desse modo que a história de um meio e de um coletivo sedimenta o gênero de uma situação no tempo e no espaço; trata-se de uma sedimentação que recomeça sem cessar, que é refeita e submetida à prova no fluxo perpétuo da atividade: um meio de ação mais ou menos bem 'mantido' pelo coletivo (CLOT, 2006a, p.104).

Se de um lado concordamos com esta argumentação de Clot sobre o gênero da atividade, e o fato de que no momento da realização da atividade há um questionamento do estabilizado do gênero, que pode revitalizá-lo, nos indagamos justamente sobre o que se estabiliza e seu impacto na ação dos sujeitos. A análise da atividade docente aponta que algumas práticas parecem ter mais força e legitimidade que outras, que aparecem como enraizadas na história da profissão, como por exemplo o uso excessivo da palavra sinalizado pelas professoras.

Se há múltiplas possibilidades por que uma se realiza em detrimento de outras? Em que se baseiam, se estruturam as decisões que são tomadas no cotidiano da atividade de trabalho?

Fazemos a hipótese do funcionamento de um *habitus*, disposições incorporadas que agem independente da vontade dos sujeitos.

Além da questão da escolha profissional, formação e história de práticas atuando na construção da prática profissional, há ainda o contexto no qual a atividade docente se realiza. Neste caso específico, escolas públicas situadas em regiões periféricas da cidade de Campinas.

Ao analisar a prática pedagógica, em vários momentos, as professoras relataram as situações que enfrentam cotidianamente com alguns alunos: violência, agressão, dificuldades de aprendizagem, agitação.

As escolas em que as professoras participantes da pesquisa trabalham ficam localizadas na periferia da cidade, como grande parte das escolas da rede municipal. Elas encontram-se próximas geograficamente, em bairros que possuem uma história de pobreza e violência, com várias famílias não escolarizadas. Apesar de possuírem realidades parecidas, as falas das professoras indicam para especificidades contextuais.

*I: eu vejo pelo San Martin é muito diferente a escola e aí eu vejo, passa na minha cabeça... Eu vejo muitas práticas que vocês colocam muito interessantes e pelos vídeos a gente vê... e pelos assuntos que vocês abordam. Eu não faço um terço do que vocês fazem... A Tie contando do vídeo que elas assistiram, as atividades diferentes, da Simone, essa coisa que vocês fazem de várias atividades, a gente não faz. E aí às vezes eu penso, e as vezes vocês falam: muitas dificuldades de aprendizagem, muitas, e, lá no San Martin, eu não vejo tanta dificuldade de aprendizagem, temos alguns casos complicados... mas assim a gente não tem tanto caso... E aí eu fico pensando às vezes como uma escola do ladinho uma da outra... (ACC Mafê e Isnary, 01/01/10)*

A professora Mafê, que trabalhou no San Martin antes de ir para a escola no São Marcos onde está hoje, traz alguns elementos para pensar a diferença entre os contextos:

*M: quando eu sai do San Martin e fui para o São Marcos eu lembro que o Guilherme chamou minha atenção para isso... Ele e aí, você já andou pelo bairro? Eu falei, não. – Como não? Falei, ah, é muito parecido né com o San Martin. As profissões são basicamente as mesmas, as pessoas. – Muito parecido mas não é igual, ele disse para mim... E isso fez toda diferença... Eu ia perceber também uns meses depois que... tem uma diferença muito grande. Primeiro porque tem a marca da favela ali que é dureza. A coisa da condição de vida ali tem umas coisas que são mais complicadinhas mesmo do que no San Martin. É uma outra constituição de bairro. E do povo que morava na favela, e que aí vai, foi se construindo a refavela, que são as casinhas. Mas que se você for conhecer também as condições são péssimas. Então eu acho que tem umas diferenças aí. I: e o San Martin acho que tá mudando a característica do bairro, de quando eu entrei lá. Os pais chegando com 'carrão'... É uma comunidade que também está, tinha favela mas que também agora já asfaltou, as casas estão virando sobrado, outra característica. Mas eu acho engraçado essa coisa de mesma região, mesma rede, como que vão se constituindo as coisas, as peculiaridades...*

Uma análise do conjunto do material (autoconfrontações e reuniões) aponta ainda para uma diferença de ênfase entre as professoras e suas respectivas escolas. As professoras da escola do San Martin parecem estar mais focadas na relação com os alunos em sala de aula, na

condução/ realização das atividades. Enquanto que na outra escola, São Marcos, as professoras parecem deixar emergir de modo mais contundente a dramaticidade das condições de vida dos alunos e como elas afetam o fazer docente e a busca de estratégias para lidar com tal contexto.

## 5.5 Heterogeneidade / desigualdade

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, Isnary 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 (Reunião, 30/09/09)*

A esta fala, a professora Mafê 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 tem. **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***

*sosegarem 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 (...)***  
(Reunião, 30/09/09)

Este enunciado de Mafê 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 especiais; alunos “especiais” sem diagnóstico; 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.

Tomemos o exemplo de Jonny, o tal aluno “ligado no 220” a quem Mafê 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>30</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. 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 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*

---

<sup>30</sup> Jonny e Pablo são irmãos gêmeos. Jonny aluno de Mafê e Pablo aluno de Simone.

*acorda para a vida. O Jonny, te contei? Que estavam dando 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 de uma deficiência. Pode até ser que se confirme alguma deficiência mental, 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 10 anos apontam para um contexto semelhante e traz elementos importantes pra 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.

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 Dickel corroboram com os dados de nossa pesquisa. Estudos que foram escritos há mais de 10 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 da cidade de Campinas, e apontam para dilemas profissionais também muito próximos.

Um outro relato, da professora Mafê traz mais alguns elementos para pensar o contexto das escolas de periferia,

***M: Ontem foi muito difícil... Gente o que é isso que estou vivendo? Acredita que acordei com dor de cabeça e no peito quando vim trabalhar? ... Ontem, eles estavam brincando de polícia e ladrão na [aula de] Educação Física. E aí, eu estava na secretaria para ligar para uma mãe, e eles estavam lá fora. Daí chegou a C. e falou: Mafê, tem uma pequenininha lá fora, em prantos, e ela só sabe repetir seu nome, ela está descontrolada. Cheguei lá, a A. chorava, chorava, e aí, em soluços, ela falou que os meninos tinham tirado a calça dela na frente de todo mundo... Ela estava tremendo, eu nunca vi isso em dez anos... Eu conversei muito com eles... Primeiro, fizeram o movimento de apontar um o dedo para o outro, a [professora de educação física] não conseguiu enxergar quem tinha sido, porque eram muitos em volta dela, entendeu? Daí, eles me contaram... comecei a perguntar quem foi, e quem estava com a mão nela na hora. Daí o G. falou chorando que foi sem querer, que eles estavam brincando de polícia e ladrão, que tinha que levar para a cadeia. Aí, ele falou: tem a regra, tem que encostar e a pessoa já sabe que foi para cadeia. Só quando encosta, e ela não quis ir. Aí, os dois meninos que estavam segurando ela começaram a gritar, ela não quer ir, ela não quer ir, e começaram a pedir ajuda para levá-la para a cadeia. Aí, dois pegaram num braço, dois pegaram no outro e mais três pegaram na perna, e ela começou a sacudir e soltou o braço e eles começaram a sacudir e arrastaram ela e aí a calça começou a sair, acho que de encostar no chão, enrolou e veio saindo junto. Foi isso. Ah, então foi sem querer, eu falei. 'Não, porque quando começou a sair a calça dela, todo mundo gritava, tira a calça dela, tira a calça dela', virou uma coisa assim... até comentei ontem, eu já vi várias reportagens sobre **comportamento humano em grandes multidões, como muda, e é isso. Virou uma muvuca em volta dela, e todo mundo: 'vamos tirar a roupa dela' e ninguém falou, não, espera aí, entendeu? ...*****

(Mafê – 20.08.10)

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? Como atuam na configuração do chamado gênero/ *habitus* docente?

*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.

Mafê 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, 2008) 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.

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 idéia 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, 2006b, p.101).

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).

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.

## 6. Considerações Finais

Os três conceitos mobilizados para a análise do trabalho docente (gênero do discurso, gênero de atividade e *habitus*) ajudaram na compreensão da atividade do professor, que se realiza em meio a uma história de práticas e dizeres já existentes – constituídos tanto por aqueles que vivenciam/vivenciaram a profissão como pela produção dos discursos sobre a educação.

A partir do foco na temática sobre a organização do trabalho pedagógico, que se mostrou reiterada nas discussões realizadas, pudemos analisar aspectos dos modos de participação e apropriação das professoras nessas práticas e discursos estabilizados no campo.

Vimos que na história do gênero de atividade docente encontra-se a proposta de organização do trabalho pedagógico de modo diversificado/em grupos, que é constituído não só pela prática concreta de alguns profissionais na escola, mas também e, sobretudo, pelo diálogo com a produção acadêmica e os textos prescritivos, alguns de caráter oficial.

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 ganha destaque.

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 este modo de organização. Essa forma de resistir vai também gerando um estoque de práticas.

Nossa análise mostra que não há uma discussão coletiva sobre os modos de enfrentamento das dificuldades vivenciadas. Vai ficando a cargo do professor, sozinho, encontrar as estratégias para lidar com os dilemas enfrentados. Esse aspecto – enfraquecimento ou ausência do coletivo de trabalho e solidão no exercício da profissão - tem sido ressaltado por Clot com relação ao processo de adoecimento no trabalho, e, como vimos, é o caso de diversos professores na educação pública brasileira. As quatro professoras envolvidas nesta pesquisa tiveram problemas de saúde, implicando em alguns casos em afastamento temporário do cargo: problemas na voz, estresse, depressão.

A análise empreendida aponta para a complexidade dos processos de apropriação de um gênero/*habitus* docente. O repertório de práticas ao qual o gênero se refere é diverso, difuso, controverso. São muitos os modos possíveis de realização do gênero e esses modos possíveis se inscrevem nas condições concretas

Ao considerarmos a história de práticas elaboradas, estabilizadas no campo profissional podemos considerar os conceitos de *habitus* e gênero de modo aproximado.

No entanto, apesar de assumirmos com Clot o conceito de atividade, que não é apenas um produto do gênero, mas está a ele relacionado, consideramos que dado o campo de atividade analisado – o campo da educação, da educação pública brasileira -, o conceito de *habitus* traz uma contribuição importante ao ressaltar o peso das condições objetivas de vida naquilo que é realizado.

O conceito de *habitus* ajuda a compreender a reprodução das práticas que se inscrevem nas ações cotidianas e são incansavelmente repetidas sem que se tenha consciência delas.

Clot vai falar do processo de estilização como sendo dependente da apropriação do gênero. Fazemos a hipótese de que tal processo de apropriação já afeta os modos de fazer e pensar dos professores.

A metodologia em clínica da atividade, a partir do procedimento de autoconfrontação simples e cruzada tem como objetivo a elaboração da consciência – individual e coletiva -, com

vistas à transformação das condições e formas de realização do trabalho. Vimos que, de fato, as situações vivenciadas propiciaram e provocaram transformações. As professoras tiveram a oportunidade de dialogar coletivamente sobre os dilemas de sua atividade, se confrontarem consigo mesmas e com as colegas, num flagrar-se nas práticas que acreditavam não fazer/ na percepção de conflitos e dilemas do métier, gerando a possibilidade de desenvolvimento. Vimos que, de fato, as situações vivenciadas propiciaram e provocaram transformações.

Poderíamos pensar na fecundidade desse tipo de trabalho para pensar o trabalho docente e em especial a formação inicial e continuada. Valeria um investimento em conhecer o que de fato se faz na realidade concreta da escola, e coletivamente discutir os modos de fazer – debater as diferentes soluções encontradas/ não encontradas, fortalecendo assim, o coletivo de trabalho – um coletivo que não é apenas uma coleção de pessoas.

No entanto, resta ainda a questão de como fazer tal discussão chegar a promover mudanças substanciais. Pois, ainda que se discuta coletivamente os modos de fazer e se busquem soluções mais apropriadas para lidar com os dilemas enfrentados, há questões estruturais, do modo como a escola está organizada que ultrapassam as formas de ação, ainda que de um coletivo de trabalho organizado. Seria necessário alterar/combater o sistema, a forma escolar, etc.

## 7. Referências Bibliográficas

- ANJOS, D. D. ; SMOLKA, A. L. B. ; ARAUJO, I.; YAMAMOTO, T. ; FRANCO, S. . Trajetória pessoal e os modos de ensinar e analisar o trabalho docente: uma análise conjunta de uma experiência de pesquisa. In: **IV Congresso internacional de pesquisa (auto)biográfica**, São Paulo. Anais, 2010
- ANJOS, D. D. **A formação do profissional da educação: o estágio em questão**. (Trabalho de Conclusão de Curso) – FE/ Unicamp. Campinas, 2002.
- ANJOS, D. D. **Como foi começar a ensinar? Histórias de professoras, histórias da profissão docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – FE/Unicamp/ FAPESP, Campinas, 2006.
- ARAÚJO, A.. **Os sentidos do trabalho das mulheres no contexto da reestruturação** (mimeo), 2005.
- ARCE, A.. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: Duarte, Newton. **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas,SP: Autores Associados, 2000
- ARCE, A.. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: Duarte, Newton. **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A.. 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: 12 de março de 2012.
- BAKHTIN, M.. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARRICELLI, E. **Transformações e conflitos no processo de elaboração, de difusão e de utilização de instruções oficiais de Educação Infantil: um estudo genealógico**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - LAEL, PUC/SP, São Paulo, 2012.
- BARRICELLI, E.; ANJOS, D. Entrevista com Jean-Luc Roger e Danielle Ruelland-Roger. **Revista L@el em (Dis-)curso**. Volume 4, 2011.
- BETINI, M. E. S.. **Uma escola em Betel: relações, praticas, alunos, familias e professoras - 1997 a 2000**. Tese (Doutorado em Educação), FE/Unicamp, 2004.
- BETINI, E. S.; SALATTI, R.C.; GENESINI, É.T.G., SILVA, S.M.S. Organização do trabalho didático: estudo histórico da instituição escolar do ensino fundamental por seus trabalhadores. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.26, p.83 –104, jun., 2007.
- BIANI, R. P.; BETINI, M. E. S.. Do Avaliar a Aprendizagem ao Avaliar Para a Aprendizagem. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática** - v. 20, n.35, p. 71-88, jul.-dez., 2010.
- BOTALNSKI, L.; CHIAPELLO, E.. **El nuevo espíritu del capitalismo**. Madrid: Akal, 2002.
- BOURDIEU, P.. **Esboço de uma teoria da prática: precedido de três estudos de etnologia cabila**. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, P.. **Razões Práticas**. Sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papius, 1996.
- BOURDIEU, P.. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil; 2010a.
- BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M.. As categorias do juízo professoral. In: BOURDIEU, P., **Escritos de Educação**, Petrópolis: Vozes, 2007
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.

BOURNEL-BOSSON, M.. **Les organisateurs du mouvement dialogique**: autoconfrontations croisées et activité des conseillers en bilans de compétences. Thèse de doctorat en psychologie, CNAM, Paris, 2005

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. B. (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. p.9-30. São Paulo, SP: Contexto, 2010.

BRANDÃO, H. H. N. Gêneros do discurso: unidade e diversidade. **Polifonia**, Revista do programa de pós-graduação em estudos de linguagem, UFM, ano 7, nº 8. Cuiabá: Editora Universitária, 2004.

BRUSCHINI, M.C.. **Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos**. Seminário internacional Mage/FCC, São Paulo e Rio de Janeiro, 2007.

BUCIANO, M. F. P. **Eu seguro sua mão na minha para fazermos juntos o que eu não posso fazer sozinha**: narrativa e reflexões da experiência de uma professora no trabalho pedagógico construído em diálogo com seus alunos e alunas. Dissertação (Mestrado em Educação). FE/UNICAMP, Campinas, 2012.

BUZZO, M. G. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhantes ou diferentes?** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC/SP, 2008.

CASTEL, R.. **As metamorfoses da questão social**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1998.

CATANI, D. B., SOUZA, M. C. C. C. de; BUENO, B. O.; SOUZA, C. P. de. **Docência, Memória e gênero. Estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editoras, 1997.

CATANI, D. B.. A educação como ela é. **Educação** (São Paulo), v. 5, p. 16-25, 2007.

CHAUÍ, M.. Ideologia e educação. **Educação & Sociedade**, no. 5. São Paulo; Campinas: Cortez/Autores Associados/Cedes, , pp. 24-40, jan., 1980.

CHESNEIS, F.. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã Editorial, 1996.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: FabreFactum, 2010a.

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

CLOT, Y. Clinic of activity: the dialogue as instrument. In: SANNINO, A., DANIELS, H., GUTIERREZ, K. (Eds). **Learning and Expanding with Activity Theory**. Sage, London, 2009.

CLOT, Y. **Travail et Pouvoir d'Agir**. Paris : PUF, 2008.

CLOT, Y. De l'analyse des pratiques au développement des métiers. **Éducation et didactique**, vol 1 - n°1, abril, 2007.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006a.

CLOT, Y. Psicologia. In: BRAITH, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006b.

CLOT, Y. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 9, n. 2, dez. 2006c. 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. L'auto-confrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In, sous la Direction de L. Filliettaz et J. P. Bronckart, **L'analyse des actions et des discours en situation de travail**. Louvain-La-Neuve : Peeters, 2005a.

CLOT, Y.. **Pourquoi et comment s'occuper du développement en clinique de l'activité ?** ARTCO, Juillet 2005b.

CLOT, Y. **La fonction psychologique du travail**. Paris : PUF, 2004

CLOT, Y.. Psychologies du travail: une histoire possible. In: CLOT, Y. (org.). **Les Histoires de la Psychologie du Travail**. Toulouse: Octarès, 2002.

CLOT, Y. Vygotski, la conscience comme liaison. In VYGOTSKI, L. S. **Conscience, inconscient, emotions**. Paris: La Dispute, 2003.

CLOT, Y. « L'autre illusion biographique », *Enquête*, Biographie et cycle de vie, 1989, [En ligne], mis en ligne le 30 décembre 2005. URL : <http://enquete.revues.org/document99.html>. Consulté le 12 mars 2012.

CLOT, Y.; FAÏTA, D.; FERNANDEZ, G.; SCHELLER, L. Les entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. **Education Permanente**, 146, p. 17-27, 2001.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genre e style en analyse du travail. Concepts et méthodes. **Travailler**, n. 4, p.7-42, 2000.

CLOT, Y.; ROGER, J.L. Généricité et stylisation. Un exemple. In CASTELLA, C. (Ed.), Genres de discours, genres d'activités. Habitus et enjeux de l'apprentissage. **Cahiers de l'IUFM de Rouen** n° 5. Rouen, France, IUFM de Rouen, pp13-26, 2005.

CLOT, Y., & LITIM, M. (2008). Activité, santé et collectif de travail, **Pratiques**

CNTE. **A precarização do trabalho docente e não-docente no nível básico de ensino**, 2006.

CNTE. **Estados não garantem piso para professor**. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/clipping/cnte-na-midia/9774-estados-nao-garantem-piso-para-professor>. Acesso em: dezembro de 2012.

CNTE. **Professor do ensino fundamental no Brasil é um dos mais mal pagos do mundo**. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/comunica%C3%A7%C3%A3o/cnte-informa/473-cnte-informa-636-05-de-outubro-de-2012/11001-professor-do-ensino-fundamental-no-brasil-e-um-dos-mais-mal-pagos-do-mundo>. Acesso em: dezembro de 2012.

CORDEIRO, J. F. P. **Falas do novo, figuras da tradição. O novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

CORDEIRO, J.. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007.

CORSI, A. M.. **O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – FE/Ufscar, São Carlos, 2002.

CRUZ, L.. **Línguas Cortadas? Medo e silenciamento no trabalho do professor**. Niterói: EDUFF: Intertexto, São Paulo: Xamã, 2005.

DALBEN, A. O inadequado uso das avaliações seccionais de desempenho do aluno para a atribuição de sanções e bonificações à escola e ao professor. **ENDIPE**, 2012.

DANIELLOU, François. Le travail des prescriptions. 2002. Disponível em: [www.ergonomieself.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/daniellou.pdf](http://www.ergonomieself.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/daniellou.pdf)

DAVIS, C. L. F.; AGUIAR, W. M. J.. Docência: pesquisa e intervenção. **Revista Educação** - História da Pedagogia, São Paulo, p. 48 - 57, 01 ago. 2010.

DECIETE, Nilce - **Relatório Bolsa Técnica/FAPESP**. Bolsa TT3 - Proc 2010/00984-2

DI GIORGI, Cristiano. Escola Nova. S.Paulo. Ática, 1986.

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

DICKEL, A.. **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, 1996.

DREY, R. F.. **Eu nunca me vi, assim, de fora: representações sobre o agir docente através da autoconfrontação**. Dissertação (Mestrado). Unisinos/São Leopoldo/RS, 2008.

ENGUITA, F. M.. A face oculta da escola. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.

ESPINASSY, L. **Analyse ergonomique de l'activité des professeurs d'arts plastiques au collège : Les "sous-entendus" du métier**. Université AIX-MARSEILLE I – Université de Provence UFR de Psychologie et des Sciences de l'Education, 2006.

- ESTEVE, J.M.; FRACCHIA, A. F. Le malaise des enseignants. In: **Revue française de pédagogie**. Volume 84, . pp.. 45-56, 1988.
- FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigostskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FAÏTA, D.. A noção de “Gênero Discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In: BRAIT, B. (org). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.
- FAÏTA, D. Gêneros do discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.
- FAÏTA, D. Mettre au travail les genres de discours. **Polifonia**, Revista do programa de pós-graduação em estudos de linguagem, UFM, ano 7, nº 8. Cuiabá: Editora Universitária, 2004.
- FAÏTA, D. Apports des sciences du travail à l’analyses des activités enseignantes. **Skholé**, hors-série 1, 17-23, 2003.
- FAÏTA, D.; VIEIRA, M. A. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia** (UFMT), Cuiabá-MT, v. 07, n. 01, p. 27-65, 2003.
- FERREIRA, G. M. **Cooperação e democracia na escola : a construção de parcerias no cotidiano escolar como formação continuada**. Dissertação (Mestrado em Educação) – FE/Unicamp, Campinas, 2004.
- FERREIRA, L. L.. **Relações entre o trabalho e a saúde de professores na educação básica no brasil. Relatório final** – FUNDACENTRO - São Paulo, 2010.
- FERREIRINHO, V. C. Práticas de socialização de professores iniciantes na carreira. Quem é o iniciante?. In: **Reunião Anual da Anped**, XVIII, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt14/gt141012int.doc>. Acesso em: 11 de março de 2012.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo. SP: Cortez, 1995.
- FREINET, C.. **As técnicas Freinet da escola moderna**. 2. ed. Lisboa: Estampa, **Temas pedagógicos**; v. n.11. 1975
- FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. 4. ed. Lisboa: Estampa, c1975.
- FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. Tradução de Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001
- FREINET, Célestin; SALENGROS, R. Modernizar a escola. Lisboa: Dinalivro, 1977
- FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 1203-1230, 2007.
- FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Revista Educação e Sociedade**, v. 24, n. 85. Campinas, 2003.
- FREITAS, L. C. 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, 2011, v. 3, p. 72-90
- FREITAS, L. C. 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, 2004.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 379-404, 2012.
- FREITAS, L.C. Avaliação: para além da “forma escola”. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n.35, p. 89-99, jul.-dez, 2010.
- FREUD, S.. Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud: Volume VI: **Sobre a psicopatologia da vida cotidiana (1901)**. Rio de Janeiro: IMAGO, 1996.

GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GARCIA, C.M.. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 9, 1998.

GATTI, B. A., BARRETTO, E. S. S. e ANDRÉ, M. E. D. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GODOY, H. L. (org.). **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos:** Um Processo Contínuo de Reflexão e Ação Diretrizes Curriculares. Prefeitura Municipal de Campinas, SME, Vol I, 2011a.

GODOY, H. L. (org.). **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos:** Um Processo Contínuo de Reflexão e Ação Diretrizes Curriculares. Prefeitura Municipal de Campinas, SME, Vol II, 2011b.

GOIGOUX, R. Colloque : **Le travail enseignant au XXIe siècle**  
**Perspectives croisées :** didactiques et didactique professionnelle international. (INRP, ENS), Lyon, 2011.  
 Disponível em : [http://manifestations.inrp.fr/2011-03-18\\_TEXXI\\_RolandGoigoux.mp4](http://manifestations.inrp.fr/2011-03-18_TEXXI_RolandGoigoux.mp4). Acesso em: fevereiro de 2012.

GUARNIERI, M. R.. **Tornando-se professor: o início da carreira docente e a consolidação da profissão.** Tese (Doutorado em Educação), FE/ Ufscar. São Carlos, 1996.

GUIMARÃES, N. A. **Caminhos cruzados, estratégias de empresas e trajetórias de trabalhadores.** São Paulo: Editora 34, 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.), **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O.. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, SP, n. 118, mar. 2003 . Disponível em:  
 <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742003000100004&Ing=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100004&Ing=pt&nrm=iso)>. Acesso em: fevereiro de 2012.

LEITE, M. P. . El trabajo en el Brasil de los años 2000: dos caras de un mismo proceso. **Revista de Trabajo**, v. Ano 7, p. 115-129, 2011.

LEITE, M. P.. **As novas configurações do trabalho**, 2008. (mimeo)

LEITE, M. P.; SOUZA, A. N.. 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, 2007.

LHUILIER, D.. Développement de la clinique du travail. In: CLOT, Y. e LHUILIER, D. **Agir en Clinique du travail.** Toulouse : Érès, 2010.

LIMA, A. P.. Visitas técnicas e autoconfrontações: a descoberta da atividade do professor na atividade do aluno. **Revista de Estudos Lingüísticos Veredas**, 2008.

LUGLI, R. G. **Trabalho docente no Brasil: o discurso dos centros regionais e das entidades representativas do magistério (1950-1971).** . Tese (Doutorado em Educação) – FE/USP. São Paulo, 2002

LUGLI, R. S. G. A construção social do indivíduo. **Educação**, São Paulo, v. 5, p. 26-35, 2007.

MOGONE, J. A.. **De alunas e professoras: analisando os processos da construção inicial da docência.** Dissertação (Mestrado em Educação) – FE/ Unesp, Araraquara, 2001.

MURTA, A. M. G. **Da Atividade Prescrita ao Real da Atividade:** análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica e da Clínica da Atividade. Tese (Doutorado). PUC/SP. São Paulo, 2008.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A.. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, Abril. 2002 . Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000200003&Ing=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003&Ing=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 de março de 2012.

OLIVEIRA, D. A.. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, dez. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000400003&Ing=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400003&Ing=pt&nrm=iso)>. Acesso em: fevereiro de 2012.

OLIVEIRA, M. K. ; REGO, T. C. ; AQUINO, J. R. G. . Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade. **Pro-Posições** (Unicamp), v. 17, p. 119-138, 2006.

OLIVEIRA, P. H. L. “De professor a orientador pedagógico: Análise dos modos de constituição através do trabalho”. **Relatório Final** - Projeto Ensino Público Fapesp, 2011 (Proc. 2010/06169-9)

PEREIRA, G. R. M.. A improvável trajetória de um sociólogo enervante. **Revista Educação** - Especial: Biblioteca do professor - Bourdieu Pensar a Educação, São Paulo, v. 5, p. 6 - 15, 01 set., 2007.

PESQUISA indica que Brasil tem 25% de professores temporários. **REVISTA FÓRUM**. 08/02/2012. Disponível em: <http://revistaforum.com.br/blog/2012/02/pesquisa-indica-que-brasil-tem-25-de-professores-temporarios/>. Acesso em: dezembro de 2012.

PIZZO, S. V. **O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira**. Dissertação (Mestrado em Educação) - FE/Ufscar. São Carlos, 2004.

QUILLEROU-GRIVOT, E. Fonction psychologique et sociale du collectif pour la santé au travail : le cas d’opérateurs de montage automobile, Tese de doctorado em psicologia. Paris : CNAM, 2011.

QUILLEROU-GRIVOT, E. ; CLOT, Y. Trois conditions pour une clinique de l’activité en psychologie du travail: le cas d’une intervention dans une entreprise de logistique automobile. **Intervenir sur le travail: objets, valeurs et principes**, 2013 (no prelo).

ROGER, J. L. e Ruelland-Roger D. Le « travail sur le travail » un instrument d’action personnel et collectif pour les professionnels de l’éducation nationale. **Rapport remis au Snes - Syndicat national des enseignants du second degré**. 2009.

ROGER, J.L.. **Refaire son métier**. Essais de clinique de l’activité. Toulouse : Erés, 2007.

Ruelland-Roger D., Matos S. et Moro Th « *S’expliquer* » entre professionnels pour « *s’expliquer* » avec les didactiques. Présentation dans l’atelier 5B au colloque de l’INRP à Lyon, Le travail enseignant au XXI<sup>e</sup>. 2011.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J.. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, dez. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000400007&Ing=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400007&Ing=pt&nrm=iso)>. Acesso em: fevereiro de 2012.

SAUJAT, F.. Spécificités de l’activité d’enseignants débutants et genres de l’activité professorale. **Polifonia**, Revista do programa de pós-graduação em estudos de linguagem, UFM, ano 7, nº 8. Cuiabá: Editora Universitária, 2004.

SCARANSI, Rafaela. Da Matriz de Referência para prova Brasil à prova modelo: o letramento prescrito para o professor. 2013. Dissertação (Mestrado e Doutorado em Educação) - Universidade São Francisco / Itatiba, 2013.

SILVA, C. O, BARROS, M. E. B. ; LOUZADA, A. P. Clínica da atividade: dos conceitos às aproximações no Brasil. In: Pedro F. Bendassolli e Lis Andrea Soboll. **Clínicas do Trabalho**. Novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011.

SILVA, M.. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p.152-163, Mai/Jun/Jul/Ago. 2005.

SITRI, Frédérique. **L'objet du débat. La construction des objets de discours dans des situations argumentatives orales**. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2003.

SMOLKA, A. L. B. (coord.). **Projeto Ensino Público FAPESP**. Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: as relações de ensino em foco. 2008.

SMOLKA, A. L. B. . Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, A.L.B.; NOGUEIRA, A.L.H.. (Org.). Questões de desenvolvimento humano práticas e sentidos. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, v. 1, p. 107-128, 2010.

SMOLKA, A. L. B. ; LAPLANE, A. L. F. . O Trabalho em Sala de Aula: Teorias para quê?. **Cadernos Ese**, NITERÓI, RJ, v. 01, n. 01, p. 78-82, 1993.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2001.

SMOLKA, A. L. B. **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. 2012.

SOUSA, C. P., et al . Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 02, ago. 1996 . Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24781996000200006&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781996000200006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 11 de março de 2012.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P.. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A.R. (org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

STOCO, S.; ALMEIDA, Luana Costa . Vulnerabilidade e desempenho nas escolas municipais de Campinas: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 16, p. 663-694, 2011.

TAKAHASHI, F., et. al., Procura por carreira que forma professor cai até 58% na FUVEST, 11/11/2008. Folha online (**Folha de São Paulo**). São Paulo. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u466404.shtml>. Acesso em: fevereiro de 2012.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Anped, nº 14, 2000.

VIANA, C.. **Os nós do "nós": crise e perspectivas da ação Coletiva docente em São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: FEUSP, 1999.

VIEIRA, H. M. M.. **Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura: análise do tornar-se professora na prática da docência**. Tese (Doutorado em Educação), UFSCAR, São Carlos, 2002.

VIEIRA, J. M. A.. **Características de salas de aula de escolas de maior e menor valor agregado participantes do Projeto GERES Pólo Campinas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – FE/Unicamp. Campinas, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Manuscrito de 1929 [Psicologia Concreta do Homem]. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.71, pp.21-44, 1929/2000.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

WACQUANT, L.. Esclarecer o Habitus. **Educação & Linguagem**, Brasil, 10, mar. 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/126/136>. Acesso em: 10 de março de 2012.

YAMAMOTO, A. T.. **Relatório final Projeto Ensino Público Fapesp: A atitude investigativa na constituição do professor: Jogos de imagens e elaboração do conhecimento**. Campinas, 2011.

YVON, F. et SAUSSEZ, F., Analyser le travail verbal des enseignants en classe : mis à l'épreuve de deux cadres d'analyse. In: YVON, F. et SAUSSEZ, F. **Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation.** Québec/ Canada: PUL, 2010.

## 8. Anexo – Descrição do trabalho realizado com as professoras

### 1. Reuniões Coletivas

<p>1. Videogravação do banco de dados do grupo (GPPL) 30/09/08 (1)</p> <p><b>Isnary, Tie, Mafê</b></p>	<p>A primeira reunião do grupo aconteceu em setembro de 2008. Nesse momento o grupo era composto por Mafê, Isnary e Tie. A professora Simone ingressa apenas em 2009. Nesse primeiro encontro propusemos às professoras que analisássemos juntas uma das videogravações que compõe o banco de dados do grupo de pesquisa (GPPL), com o objetivo de começar a nos aproximar da prática analítica que empreenderíamos a partir daquele momento através das autoconfrontações, bem como perceber quais eram as questões que mobilizavam/preocupavam as professoras.</p>
<p>2. Discussão a partir da transcrição da reunião anterior 25/11/08 (2)</p> <p><b>Isnary, Tie, Mafê</b></p>	<p>A segunda reunião do grupo ocorreu em novembro de 2009 e teve como base a transcrição da reunião anterior. A transcrição foi enviada às professoras, e pediu-se que elas dessem uma olhada para que pudéssemos conversar sobre ela em nosso próximo encontro. Decidimos enviar a transcrição, pois seria um modo de elas já se enxergarem, antes mesmo do vídeo. Antes desse encontro as videogravações nas salas de aula delas já tinham dado início. Conversamos também sobre o assunto, sobre a presença da câmera e do pesquisador em sala.</p>
<p>3. Estudo do referencial teórico 23/04/09 (5)</p> <p><b>Simone, Tie, Mafê</b></p>	<p>Em março de 2009 realizamos a terceira reunião, que teve por objetivo apresentar uma primeira sistematização realizada do trabalho, bem como iniciar o estudo do referencial teórico a partir de um texto de Yves Clot entregue a elas na reunião anterior. Nesse encontro a professora Simone integra o grupo, e a professora Isnary precisa se afastar em razão de uma alteração no seu horário de trabalho.</p> <p>Com base na argumentação de Clot sobre o real da atividade, e nos estudos do grupo ALTER/LAEL sobre as muitas atividades que envolvem o trabalho docente, selecionei a partir da transcrição das duas reuniões anteriores aspectos que foram ressaltados pelas professoras que diziam sobre as muitas outras atribuições desse trabalho que vão muito além de ministrar aulas. Na reunião mostrei esse material às professoras, expliquei a organização que fiz e conforme íamos conversando fui trazendo aspectos do referencial teórico. Tivemos a oportunidade tanto de retomar as opções metodológicas, como de aprofundar a questão teórica a partir do material empírico registrado. Discutimos os conceitos de real da atividade, gênero da atividade e a proposta metodológica da autoconfrontação.</p>

<p>4. Retomada do trabalho realizado, conversa sobre greve 07/07/09 (9)</p> <p><b>Isnary, Tie, Mafê, Simone</b></p>	<p>Em julho de 2009 realizamos mais um encontro coletivo. Ele foi realizado depois de vários dias de suspensão de aulas em função das greves, na escola e na universidade. A proposta da reunião foi realizar uma retomada do trabalho realizado até então, e mostrar uma apresentação do trabalho que foi realizada no INPLA. As quatro professoras participantes estavam presentes. A professora Isnary deixa o outro cargo que estava ocupando na escola e reintegra o grupo. As quatro professoras participaram da greve municipal. E estavam ativamente mobilizadas.</p> <p>A experiência foi bastante interessante, provocou algumas discussões muito pertinentes, permitindo ressaltar a importância do trabalho coletivo, e retomar a argumentação de Clot sobre a potencialidade de pensar o trabalho em outro contexto.</p>
<p>5. Referencial teórico 23.02.10 (15)</p> <p><b>Isnary, Tie, Mafê, Simone</b></p>	<p>Em fevereiro de 2010 realizamos um encontro com o objetivo de estudar o referencial teórico. Estudamos juntas a introdução e o primeiro capítulo do livro “A função psicológica do trabalho” de Yves Clot. As professoras leram o texto e o consideraram complexo. Eu fiz um sumário, para apresentar as principais ideias. As quatro professoras estiveram presentes na reunião. Foi um momento intenso e muito rico de compartilhar a perspectiva teórica com elas.</p>
<p>6. Preparação para o texto CIPA - congresso 21.07.10 (20)</p> <p><b>Isnary, Tie, Simone</b></p>	<p>Também no primeiro semestre de 2010 realizamos algumas conversas em função de um trabalho que apresentaríamos no CIPA (Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica). Três das professoras: Isnary, Tie e Simone foram co-autoras de uma apresentação nesse evento. A professora Mafê não pôde compor o grupo pois já estava comprometida com outra apresentação o que, dada a organização do evento a impedia de participar de outro trabalho.</p> <p>Nesse trabalho realizamos uma análise conjunta das experiências de formação, propiciadas através dessa pesquisa, tomando como objeto de consideração a trajetória de cada professora envolvida, e refletindo sobre como a história pessoal, constitutiva da experiência profissional marca os modos de ensinar e de analisar o próprio trabalho.</p> <p>Propus às professoras que fizessem um exercício de narrar a sua constituição como professoras e que também refletissem sobre a participação nessa pesquisa. Por que aderiram à proposta? Por que continuaram participando dela? Fazer essa reflexão conjuntamente com as professoras foi um momento bastante importante para a construção da pesquisa.</p>
<p>7. Reunião final - flagrar-se – 08.09.10 (27)</p> <p><b>Isnary, Tie, Mafê, Simone</b></p>	<p>O fechamento dessa primeira etapa de trabalho com as professoras se deu em setembro de 2010, numa reunião com as quatro professoras. Nessa ocasião retomamos os objetivos e princípios teóricos metodológicos da pesquisa, bem como destacamos trechos das diferentes reuniões realizadas em que o “flagrar-se” aparecia explicitado. O objetivo era colocar em discussão alguns dos pontos que elas apontaram como conflitantes, dificuldades, aspectos que gostariam de transformar.</p>

## 2. Autoconfrontações

<b>Primeiro momento – rotina de um dia de aula</b>		
<b>Isnary</b>	13.03.09 (3)	Em março de 2009 iniciamos as autoconfrontações simples. Nesse primeiro momento foi a própria pesquisadora que selecionou e editou os vídeos. A seleção das cenas foi realizada tendo como base a rotina de um dia de aula. As primeiras sessões foram realizadas com as professoras Isnary e Tie. Antes de realizar a autoconfrontação simples com Mafê e Simone, a pesquisadora entrou em contato com algumas pesquisas brasileiras com o uso da autoconfrontação, que contribuíram para aprimorar a utilização do procedimento. A análise das duas sessões realizadas com Isnary e Tie também contribuiu para isso. Avaliei que os vídeos deveriam ser menores e a partir do roteiro criado por Murta (2008) para as suas sessões de autoconfrontação passei a fazer uso desse instrumento também, porém, não usei um mesmo roteiro para as duas, como faz a autora. Havia algumas questões comuns e algumas específicas a partir da edição dos vídeos. Assisti os mesmos e a partir deles elaborei questões a serem problematizadas com as professoras. Esse procedimento foi utilizado nas demais autoconfrontações realizadas.
<b>Tie</b>	18.03.09 (4)	
<b>Mafê</b>	07.04.09 (6)	
<b>Simone</b>	07.04.09 (7)	
<b>“Autoconfrontação Cruzada” 5/5/09 (8)</b>  <b>Mafê, Tie e Simone</b>		Em maio de 2009 realizamos o primeiro encontro coletivo inspirado na autoconfrontação cruzada, no qual as professoras assistiram coletivamente os vídeos antes vistos com a presença da pesquisadora. Na proposta original do procedimento são dois profissionais apenas que assistem junto às cenas. Inicialmente, nós resolvemos assistir coletivamente, com todas as professoras envolvidas. Nesse encontro estavam presentes Mafê, Tie e Simone. Para essa reunião fiz uma edição prévia a partir das imagens que elas tinham assistido na ACS. Na reunião individual eu perguntava a elas se fossemos mostrar algo do vídeo em questão no grupo o que elas gostariam de mostrar. Fiz a edição a partir da escolha delas. Apoiada na transcrição das autoconfrontações simples realizadas a pesquisadora ia fazendo questões e comentários sobre as cenas vistas, trazendo aspectos discutidos anteriormente.

<b>Segundo momento – Cenas de Leitura e Escrita</b>		
<b>Isnary</b>	09.11.09 (12)	<p>No segundo semestre de 2009 realizamos mais uma sessão de autoconfrontação simples com cada uma das professoras envolvidas. Nesse segundo momento fizemos uma seleção de imagens a partir de cenas que mostrassem o trabalho com a alfabetização – cenas de leitura e cenas de escrita. Fizemos essa escolha pois elas são todas professoras alfabetizadoras e a questão sobre os modos de ensinar a ler e a escrever era um tema recorrente em nossas conversas.</p> <p>As sessões de autoconfrontação simples foram importantes momentos para falar sobre o trabalho realizado em sala de aula. Nessa segunda rodada eu já estava um pouco mais à vontade com o procedimento e conseguia provocar mais as discussões. Utilizei um roteiro em todas as sessões.</p>
<b>Tie</b>	16.11.09 (13)	
<b>Mafê</b>	28.09.09 (10)	
<b>Simone</b>	09.10.09 (11)	
<p>« Autoconfrontação cruzada » 17/11/09 (14)</p> <p><b>Isnary, Tie, Mafê, Simone</b></p>		<p>Em novembro de 2009 realizamos um encontro coletivo no qual assistimos juntas pequenas cenas de cada professora com o trabalho de leitura e escrita. As quatro professoras estavam presentes no encontro. Uma análise dos temas discutidos nesse encontro foi apresentada no II Congresso Internacional Linguagem e Interação. Nessa apresentação tivemos como foco as enunciações das quatro professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em aula, tendo por objetivo explorar as contribuições e o potencial da noção de gênero de discurso para analisar e compreender o Trabalho Docente, trabalho que tem na linguagem seu meio/modo de realização por excelência.</p>

<b>Terceiro momento – Seleção das Cenas</b>			
	<b>Seleção das Cenas</b>	<b>ACS</b>	
<b>Isnary</b>	18.05.10 (17)	16.08.10 (21)	<p>Para o terceiro momento de autoconfrontação propusemos que as próprias professoras escolhessem as cenas que gostariam de analisar com as colegas. Solicitamos que cada uma pensasse em questões que gostaria de discutir, coisas que a preocupavam e/ou as mobilizavam naquele momento. Apresentamos essa proposta já no último encontro coletivo. Com o objetivo de mostrar às professoras as videogravações que tínhamos, bem como os principais temas em cada uma delas, a pesquisadora assistiu e sumariou uma parte dos vídeos de cada professora.</p> <p>Foi realizado um encontro individual com cada professora, no qual foi mostrado a elas uma organização do material videogravado para que elas tivessem uma ideia do que já existe e foi solicitado que apresentassem os temas de interesse. Nesse momento apresentamos também a proposta de fazer a autoconfrontação em duplas e não mais com as quatro juntas, para tentar garantir uma discussão mais pontual sobre o agir profissional, sobre o que está sendo visto em vídeo.</p>
<b>Tie</b>	19.05.10 (18)	19.08.10 (23)	
<b>Mafê</b>	17.03.10 (16)	20.08.10 (24)	
<b>Simone</b>	19.05.10 (19)	17.08.10 (22)	
<b>Auto-confrontação cruzada</b>			
Simone e Tie 31.08.10 (25)	Mafê e Isnary 01.09.10 (26)		Realizamos as sessões de autoconfrontação cruzada em duplas: Isnary e Mafê, Simone e Tie. As duplas foram formadas de acordo com a proximidade dos temas escolhidos