

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ESTILO E CATACRESE DE UMA PROFESSORA DA REDE PÚBLICA DE
MACEIÓ/AL EM CONTEXTOS DE PRECARIZAÇÃO**

ISABELA ROSÁLIA LIMA DE ARAUJO

MACEIÓ
2015

ISABELA ROSÁLIA LIMA DE ARAUJO

**ESTILO E CATACRESE DE UMA PROFESSORA DA REDE PÚBLICA DE
MACEIÓ/AL EM CONTEXTOS DE PRECARIZAÇÃO**

Tese apresentada para defesa à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas.

Orientação: **Prof^a. Dr^a. Laura Cristina Vieira Pizzi.**

MACEIÓ
2015

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade

A663e Araujo, Isabela Rosália Lima de.
Estilo e catacrese de uma professora da rede pública de Maceió/Al em contextos de precarização / Isabela Rosália Lima de Araujo. – Maceió, 2015.
189 f.

Orientadora: Laura Cristina Vieira Pizzi.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2015.

Bibliografia: f. 171 - 185.

Apêndices: f. 186-189.

1. Estilo e catacrese. 2. Autoconfrontação. 3. Professor – Formação. 4. Ensino Fundamental. 5. Escolas públicas - Precarização. I. Título.

CDU: 37.013

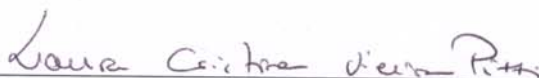
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

"Estilo e catacrese docente em contexto de precarização"

ISABELA ROSÁLIA LIMA DE ARAÚJO

Dissertação de doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 05 de junho de 2015.

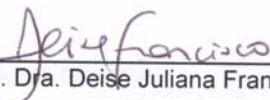
Banca Examinadora:



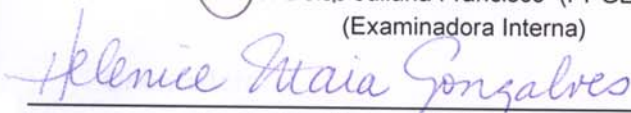
Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi (PPGE/CEDU/UFAL)
(Orientadora)



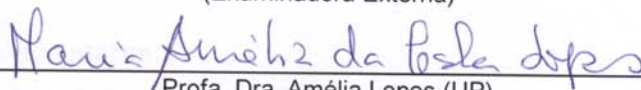
Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes (PPGE/CEDU/FAL)
(Examinadora Interna)



Profa. Dra. Deise Juliana Francisco (PPGE/CEDU/FAL)
(Examinadora Interna)



Profa. Dra. Helenice Maia Gonçalves (UNESA)
(Examinadora Externa)



Profa. Dra. Amélia Lopes (UP)
(Examinadora Externa)

Esta Pesquisa foi financiada pela CAPES - [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior](#).

Dedico este estudo especialmente a minha mãe Maria Isabel, a meu esposo Fernando Araujo, a minha filha Maria Fernanda e a minha orientadora Laura Pizzi.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora Laura Cristina Vieira Pizzi, pelas orientações, paciência e amizade, assim como também as professoras da banca Amelia Lopes, Deise Francisco, Helenice Maia e Neiza Fumez.

Aos meus professores da graduação e da pós-graduação da Universidade Federal de Alagoas, por contribuírem com meu crescimento.

À CAPES pela bolsa de estudos.

A Universidade do Porto – Portugal pelo acolhimento durante o meu doutorado sanduiche.

A professora sujeito da pesquisa pela paciência e colaboração.

A minha mãe Maria Isabel por ser minha incentivadora desde sempre.

A meu esposo Fernando pelo companheirismo e compreensão.

A minha filha Maria Fernanda por ser tão carinhosa nas horas que mais precisei.

As minhas companheiras do grupo de pesquisa pelas discussões de estudo.

Ao grupo Procad, na qual faço parte.

A todos os amigos pelo incentivo.

A Deus por possibilitar tudo.

“O único bom aprendizado é o que é para o avanço do desenvolvimento”
(Lev Vygotsky)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo entender como uma professora do Ensino Fundamental I, de uma escola pública estadual localizada no Município de Maceió/AL, desenvolve o estilo e a catacrese em contextos de precarização. Estilo e catacrese são categorias desenvolvidas pela Clínica da Atividade que representam parte da singularidade do sujeito, sendo o estilo o modo pessoal de apropriação do gênero coletivo e catacrese, uma (re) criação do profissional em busca de melhoras para sua atividade. A precarização da escola se manifestou de forma agravante durante toda a pesquisa. Os pressupostos epistemológicos orientadores da pesquisa são as teorias histórico-cultural e a Clínica da Atividade. As técnicas utilizadas foram: história de vida, entrevista recorrente, entrevistas semi-estruturada e centralizada, análise documental, sessões de observações e filmagens e de autoconfrontações simples. Nos resultados, identificamos que a professora tem um estilo tradicional e reproduz experiências educacionais de seus antigos professores. A subjetividade aparece forte na sua atividade docente e a falta de um coletivo profissional, de formação continuada de qualidade e o contexto precário colaboram para as ações predominantemente reprodutivas, subjetivas e de tendência tradicional, dessa professora.

Palavras-chave: Estilo. Catacrese. Precarização. Atividade Docente.

ABSTRACT

This research aims to understand how a teacher of elementary school, a public school located in the city of Maceió / AL, develops the style and catachresis in precarious contexts. Style and catachresis are categories developed by the Clinical Activity representing part of the subject's uniqueness, style and the personal mode of appropriation of collective gender and catachresis, a (re) creation of professional looking for improvements to their activity. The school insecurity manifested itself in aggravating way throughout the research. The guiding epistemological presuppositions of the research are the cultural-historical theories and the Clinical Activity. The techniques used were: life history, recurring interviews, semi-structured and centralized interviews, documental analysis, foot-ages and observation sessions and simple self-confrontations. As the results, we found out that the teacher has a traditional style and plays educational experiences of his former teachers. Subjectivity appears strong in their teaching activity and the lack of a professional group, continuing education of quality and precarious context collaborate to the predominantly reproductive actions, subjective and traditional trend, this teacher.

Keywords: Style. Catachresis. Precariousness. Teacher activity.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo comprender como un maestro de escuela primaria, una escuela pública ubicada en la ciudad de Maceió / AL, desarrolla el estilo y catacresis en contextos precarios. Estilo y catacresis son categorías desarrolladas por la actividad clínica que representa parte de la singularidad del sujeto, el estilo y el modo personal de apropiación de género colectiva y catacresis, una (re) creación de aspecto profesional para la mejora de su actividad. La inseguridad de la escuela se manifestó en el agravamiento de manera a lo largo de la investigación. Los rectores presupuestos epistemológicos de la investigación son las teorías históricas y culturales y la actividad clínica. Las técnicas utilizadas fueron: historia de vida, entrevista recurrente, entrevistas semi-estructuradas y centralizadas, análisis de documentos, sesiones de observación y material de archivo y autoconfrontações simples. En los resultados, encontramos que el maestro tiene un estilo tradicional y juega experiencias educativas de sus antiguos maestros. La subjetividad aparece fuerte en su actividad docente y la falta de un grupo profesional, formación continua de la calidad y el contexto precario colaborar con las acciones predominantemente reproductivos, la tendencia subjetiva y tradicional, este profesor.

Palabras clave: Estilo. Catacresis. La precariedad. Actividad Docente.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E VYGOTSKY.....	17
1.1 Bases da Teoria Histórico-Cultural.....	17
1.1.1 Trabalho em Marx: noções iniciais.....	24
1.1.2 Atividade em Leontiev.....	26
1.1.3 Atividade em Vygotsky.....	29
1.1.4 Atividade e consciência	30
1.1.5 Pensamento e linguagem	36
1.1.6 Sentidos e significados	39
1.2 Desenvolvimento e aprendizado em Vygotsky.....	45
2 A CLÍNICA DA ATIVIDADE	54
2.1 Contribuições da Clínica da Atividade	54
2.2 Atividade Real e Real da Atividade.....	60
2.3 Gênero e Estilo de Ação.....	64
2.4 Catacrese e poder de agir	71
3. TRABALHO DOCENTE E PROCESSOS DE PRECARIZAÇÃO.....	77
3.1 Crise do capital, reestruturação produtiva e reestruturação do trabalho docente.....	77
3.2 Contexto neoliberal no Brasil e a educação a partir dos anos 90.....	80
3.3 Trabalho docente e a escola.....	85
3.4 Precarização e implicações para a atividade docente.....	94
4 A AUTOCONFRONTAÇÃO NA DOCÊNCIA.....	100
4.1 A Pesquisa.....	100

4.2 Os objetivos.....	103
4.2.1 Objetivo Geral.....	103
4.2.2 Objetivos Específicos.....	104
4.3 Autoconfrontação.....	105
4.4 História de Vida.....	108
4.5 Etapas do Procedimento Metodológico	111
1ª Etapa: Primeiros Passos da Pesquisa.....	111
2ª Etapa: Caracterização Geral da Escola: observação e início das filmagens.....	112
1) A escola A.....	112
2) A professora Maria.....	115
3) A turma da Maria na escola A: 3º ano matutino.....	118
4) Eventos marcantes da escola A e as filmagens.....	119
5) A escola B.....	123
6) Eventos marcantes da escola B e continuação das filmagens.....	125
3ª Etapa: Seleção das Filmagens e Construção dos Roteiros.....	126
4ª Etapa: Realização da História de Vida	128
5ª Etapa: Realização da Entrevista	128
6ª Etapa: Realização das Autoconfrontações simples	129
5 ESTILO E CATACRESE EM CONTEXTO DE PRECARIZAÇÃO.....	130
5.1 História de vida da professora.....	130
5.2 Estilo dominante e estratégias de catacrese da professora.....	136
5.2.1 Uma aproximação do estilo da professora Maria.....	138
▪ Descrição da aula: Reconto ou cópia?.....	138
▪ Autoconfrontação simples 1: Reconto ou cópia?.....	139

5.2.2 A catacrese possível: os presentes.....	141
▪ Descrição da aula: Presentinhos para os Melhores Alunos.....	141
▪ Autoconfrontação simples 2: Presentinhos para os Melhores Alunos.....	145
5.2.3 Estilo e catacrese reprodutores.....	149
5.3 O procedimentos de reconversão e os conflitos da atividade presente.....	156
5.4 Poder de agir docente em contexto precário.....	163
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS.....	171
APENDICES.....	186
Roteiro para Narrativa de História de vida.....	186
Roteiro para Entrevista.....	186
Roteiro para autoconfrontação simples.....	187
Roteiro Autoconfrontação 1: Reconto ou cópia?.....	187
Roteiro Autoconfrontação 2: Presentinho para os melhores alunos.....	188

INTRODUÇÃO

Comecei a estudar a temática da “atividade docente” no mestrado¹ em 2009 e foi nessa época que passei a fazer parte do PROCAD (Programa de Cooperação Acadêmica/2008 UFAL - PUC/SP - UNESA/RJ), que tinha como eixo temático o Trabalho Docente. Os principais pontos de referência do grupo da UFAL na qual eu participava eram a Psicologia sócio-histórica e a Clínica da Atividade. Na pesquisa do mestrado² minhas principais categorias de estudo foram o “sentido e o significado” da teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky e as “atividades prescritas e realizadas” da Clínica da Atividade, desenvolvidas por Yves Clot.

Ao ingressar no doutorado em 2011 dei continuidade às pesquisas sobre atividade docente ainda como integrante do PROCAD/UFAL³ estudando como se constitui o trabalho de professoras e professores. O contexto precário da realidade educacional a ser estudada não aparecia como um elemento central no início da pesquisa. O problema foi se impondo no decorrer da coleta de dados, de forma contundente e não pode ser ignorado. As precárias condições de trabalho observadas também nas pesquisas de vários integrantes dos grupos UFAL, PUC/SP e UNESA/RJ, participantes do PROCAD, nos fizeram perceber que seria preciso discutir e pesquisar mais os efeitos dessa falta de condições dadas aos professores desse país e com maior ênfase no Estado de Alagoas, pela sua dívida histórica com uma educação pública de qualidade e condições dignas de educação para docentes e estudantes. Um demonstrativo disso é o Índice de desenvolvimento da educação básica – Ideb, mostrando que as escolas estaduais de Alagoas vêm apresentando os piores resultados a níveis nacionais, 5º ano 2011 obteve 3,4 e 5º ano 2013 ficou com 3,7, abaixo do que seria meta projetada e a pontuação média do Ensino Médio da rede pública foi de 2,6, ocupando a 27ª colocação no ranking.

Nosso foco é a professora, sujeito da pesquisa, e como ela consegue desenvolver seu estilo em contextos de precarização. Brevemente podemos dizer

¹ Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFAL.

² Dissertação intitulada por “Sentidos e Significados da Atividade Prescrita e Realizada: Analisando o Processo de Alfabetização e Letramento”.

³ O PROCAD (UFAL/UNESA-RJ/PUC-SP) iniciou em 2009 e finalizou no ano de 2012.

que o estilo é a apropriação que cada pessoa realiza do gênero/coletivo de sua profissão. Sabemos que as cobranças feitas em torno da atuação dos professores têm sido grandes e quando os dados indicam que os alunos não estão bem, eles é que são culpabilizados pelo quadro negativo e por vezes eles próprios se culpabilizam chegando até mesmo a adoecer.

Na base teórica aprofundamos os estudos da teoria histórico-cultural e da clínica da atividade, iniciada no mestrado. Nesta pesquisa, as categorias centrais serão “estilo” e “catacrese” da clínica da atividade, associadas ao trabalho docente em contextos precários. Essas categorias haviam trazido inquietações em nossos estudos anteriores, por isso a intenção de aprofundá-las para entender melhor o universo do “poder de agir”, defendido por Clot (2007), agora na ótica dos docentes, assumindo como fator essencial para o desenvolvimento de um bom trabalho, com qualidade e que traga contribuições, o que revela uma dimensão política importante para este estudo. Assim, temos a precarização e o poder de agir como pontos divergentes, já que o primeiro pode vir a neutralizar o segundo. De acordo com Clot (2007), o sujeito para ter poder de agir precisa também de mobilização subjetiva, um estilo de ação com possíveis produções de catacreses, pois isso fará com que ele reaja bem a situações diversas na atividade.

Clot (2007) afirma que devido sua complexidade a atividade é aquilo que se pode observar, ou seja, o que o trabalhador está realizando em um determinado momento, bem como o que não se pode ver de imediato, mas que está envolvendo as ações, tais como o planejamento, o que realmente gostaria de fazer e não pode entre outros fatores. Para compreendermos a atividade é preciso entender que ela não se faz apenas das ações realizadas em um determinado momento e existe um sujeito na construção dessa atividade, que é o ponto principal, pois o trabalhador carrega consigo suas experiências pessoais. Para o autor, o trabalho está situado entre a atividade e a subjetividade. Por meio da Clínica da Atividade, Clot desenvolveu categorias como atividade real, real da atividade, gênero, estilo, catacrese, dando preferência a técnicas que envolvessem o profissional observado, trazendo-o a participar da pesquisa e a colaborar para o entendimento dela.

O estilo e a catacrese são categorias que fazem aflorar as particularidades do sujeito e são importantes para se analisar o trabalho na perspectiva da clínica

da atividade e nossa intenção será estudá-las na atividade docente em contexto de precarização da educação pública no município de Maceió/AL.

Ao analisar dissertações e artigos do grupo PROCAD/UFAL, observamos que a precarização do trabalho docente afeta o gênero da profissão, limitando a atividade das professoras, tendendo a se tornar parte do gênero (PIZZI; ARAUJO; MELO, 2012). Conforme Clot (2007), esse gênero deve se libertar através dos estilos dos profissionais, assim como também a catacrese seria uma forma de criação dos próprios trabalhadores, porém o autor explica que problemas que surgem na atividade profissional, como a precarização, gera a falta do poder de agir. Percebemos que as professoras tendiam a se adaptar à precarização e isso nos inquietou.

Nossa preocupação na construção das análises na ótica da Clínica da Atividade, assim como Clot (2007), não é com o trabalho em si, mas com a professora. Procuramos observar como ela desenvolve seu poder de agir na atividade, uma vez que nessa perspectiva, o trabalho é uma categoria que compreende outras categorias e, sem elas, o trabalho não existiria. Deixá-las de lado seria ignorar a complexidade dessa atividade. Enfim, a atividade do trabalhador é o objeto de estudo e para tanto, filmamos a professora lecionando com a intenção de levantar evidências que pudessem revelar o seu estilo profissional predominante e, em decorrência, a sua capacidade de criar catacreses que favoreçam qualitativamente o desenvolvimento do seu trabalho.

É sobre a atividade da professora que recairá toda a nossa atenção. Ou seja, como ela consegue desenvolver sua atividade de trabalho e produzir algo novo nos contextos apresentados. Nosso objetivo geral nesse estudo é buscar entender as categorias estilo e catacrese, como se realizam na atividade docente estando em contextos de precarização. Em suma, o problema desta pesquisa é: Como uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental desenvolve o estilo e a catacrese em contextos de precarização?

A estratégia de coleta de dados mais importante utilizada é a autoconfrontação, desenvolvida pela clínica da atividade. Trata-se de uma sistemática de análise da atividade que utiliza a imagem como apoio principal de observações, para criar um quadro que possibilite uma prática de coanálise entre a pesquisadora e a professora participante da pesquisa. A professora se vê suas

filmagens dando aula e se autoanalisa. A imagem é um objeto concreto dessa pesquisa, além das observações e anotações da pesquisadora e das entrevistas com a professora, as imagens permitem uma revisão e uma discussão aprofundada junto à teoria.

Conforme Clot et al. (2001), é necessário compreender a própria atividade para transformá-la, pois a compreensão possibilita circunscrever o alcance do agir no trabalho. Segundo Fonseca (2012), é a partir do diálogo na situação do trabalho que é possível a transformação. A autora afirma que o método da autoconfrontação possibilita o diálogo via linguagem e proporcionou de fato que os participantes de sua pesquisa falassem.

De acordo com Vygotsky (2008), nas atividades estão presentes as dimensões afetivas e cognitivas dos sujeitos, que englobam suas ações, com vistas a atingir determinados objetivos. Dessa forma, para estudar a atividade docente sentimos a necessidade de analisar o sujeito docente e as condições em que ele vem desenvolvendo seu trabalho.

Esta pesquisa está organizada em cinco capítulos:

No capítulo 1, apresentamos os pressupostos da teoria histórico-cultural, a base teórica, as principais categorias e o método de desenvolvimento de Vygotsky.

No capítulo 2, apresentamos os pressupostos da Clínica da Atividade / CNAM – França, base teórica e suas principais categorias.

O capítulo 3 é uma discussão sobre o trabalho docente, o contexto em que está inserido e a sua crescente precarização.

No capítulo 4, apresentamos o problema de pesquisa e os caminhos percorridos em busca de respostas. Assim descrevemos os pressupostos metodológicos que nos orientaram e o método da autoconfrontação; as técnicas utilizadas como a entrevista de narrativa de história de vida e entrevista semi-estruturada e centralizada acerca da atividade docente; os instrumentos como o diário de campo e a filmadora e as etapas pelas quais passamos.

No capítulo 5, analisamos os dados via Teorias Histórico-cultural e Clínica da Atividade. As experiências pessoais e profissionais da professora sujeito da pesquisa foram importantes para fins de análises, assim como suas condições de trabalho. O capítulo 6 é dedicado às considerações finais.

1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E VYGOTSKY

1.1 Bases da Teoria Histórico-Cultural

A teoria histórico-cultural⁴ é uma vertente da psicologia que se desenvolveu a partir das ideias e inquietudes de Vygotsky na União Soviética na primeira metade do século XX. Como explica Clot (2010b, p.59), Vygotsky foi “vítima na URSS do predomínio, sem partilha, do naturalismo pavloviano que reduzia toda a vida psicológica a um reflexo condicionado”. Vygotsky acreditava que era preciso analisar a formação do ser humano também pelo viés de sua vida histórica. Para ele, a cultura é o que molda o psicológico. Somente a partir da década de 1960 é que suas obras foram ganhando espaço científico e social. No Brasil, segundo Silva e Davis (2004), Vygotsky passou a ser difundido a partir 1984 e contrapõe-se ao construtivismo inspirado em Piaget que desde a década de 1980 passou a ser o suporte de uma pedagogia hegemônica do país.

Vygotsky oferece para estudos e pesquisas um novo modelo, diferente dos behavioristas e nativistas, predominantes na sua época e utilizou os trabalhos de seus contemporâneos como Piaget, Thorndike e Koffka para desenvolver seus próprios pensamentos. Enquanto Piaget destaca os estágios de suportes mais biológicos, Vygotsky através de seus conhecimentos do materialismo dialético analisava mais a interação entre as condições sociais em transformação. Para Clot (2010b), Vygotsky representa uma reabilitação do papel da dinâmica social no desenvolvimento da criança, na medida em que o autor procura demonstrar que para se desenvolver as crianças encontram os recursos nas suas relações com os outros. Vygotsky é um autor que convida os leitores a pensar sobre a realidade e como ela é construída.

Essa teoria tem como base a concepção filosófica do materialismo histórico dialético de Marx. Vygotsky usufrui de princípios marxistas como a estrutura triádica (tese-antítese-síntese), a complexidade, a processualidade, a descontinuidade revolucionária, o materialismo. Vygotsky busca explicar a origem e o desenvolvimento dos processos mentais dos seres humanos.

⁴ também conhecida como escola de Vygotsky (1896-1934) e como sócio-histórica,

Mello (2004) afirma que a teoria histórico-cultural parte do pressuposto de que o homem é um ser de natureza social. Segundo Clot (2010b), Vygotsky vem sendo muito utilizado no campo da infância e também na psicologia do trabalho e na ergonomia. Vygotsky trás uma discussão apropriada para quem estuda e se interessa pelo social e suas implicações em várias esferas da vida humana.

O desenvolvimento, um dos principais conceitos do autor, não se dá por mudanças unitárias. Esbarrando em outros conceitos como o de desenvolvimento linear, Vygotsky (1989) explora uma visão do indivíduo através da transmissão cultural. Sua abordagem teórica e metodológica privilegia a mudança, e afirma que os sujeitos estão aprendendo e se modificando em contato com a sociedade, sendo o desenvolvimento humano um processo dialético, produto de trocas recíprocas entre indivíduo e meio durante toda uma vida. E acrescenta que o desenvolvimento de uma criança, é um

[...] complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (VYGOTSKY, 1989, p. 83).

Segundo Van Der Veer e Valsiner (1996), é importante destacar em Vygotsky a origem e o desenvolvimento do homem para poder compreender sua teoria e categorias. A condição humana para Vygotsky (1989) é a criação e o uso de estímulos auxiliares ou artificiais. Os homens criam esses estímulos para ativamente adapta-se às diversas situações. Esse argumento é assumido por Clot (2010b), ao entender que o trabalhador que possui poder de agir tem poder de criar situações favoráveis à sua atividade. É interessante como Clot busca em Vygotsky conceitos de como um trabalhador vivencia sua atividade para poder desenvolver e aprofundar novos conceitos relacionados à atividade profissional e suas diversas modalidades.

Conforme Kahhale e Rosa (2009), a teoria histórico-cultural busca a historicidade dos fenômenos na sua base concreta material para analisar os sujeitos e a sociedade.

Para Vygotsky, a atividade envolve também a linguagem. Rigon et al (2010) explicam que a espécie humana teve início com os primitivos homínídeos e foi se desenvolvendo a partir do aprimoramento de técnicas de trabalho e através desse aprimoramento foi que desenvolveu a linguagem articulada, transformando assim, o psiquismo.

Essa perspectiva social do homem é a base para que Vygotsky iniciasse seus estudos sobre como se forma, no homem, sua inteligência, sua personalidade, enfim, como é formada a consciência, que faz de cada pessoa um ser único. Outras correntes da Psicologia na época não destacavam em seus estudos a consciência humana,

ou simplesmente ignoravam a consciência e tratavam apenas de explicar os elementos mais simples do comportamento humano ou explicavam a consciência dos homens apelando para uma dádiva divina. Insatisfeito com essas explicações, Vygotsky, o fundador da teoria histórico-cultural, retomou os estudos de Karl Marx, realizados no século XIX, que apontavam que os homens não são dotados de muita ou pouca inteligência, solidários ou egoístas, plenos ou vazios de aptidões para a poesia, para a música, para a ciência devido a uma vontade divina. Da mesma forma que os homens não são ricos ou pobres por uma decisão divina, mas devido ao lugar que ocupam nas relações sociais – que, diga-se de passagem, foram criadas pelos homens ao longo da história -, também não têm mais ou menos aptidões para as artes, para a filosofia e para a ciência por um dom divino, mas devido às suas condições materiais de vida e de educação, que são condicionadas pelo lugar que ocupam nas relações sociais (MELLO, 2004, p. 136).

O behaviorismo era uma das principais escolas que constituía o pensamento psicológico dominante do início do século XX e a ela Vygotsky se opôs através de suas pesquisas. Essa corrente adotava características da ciência natural e estratégias de estímulo-resposta, que se concentrava em explicar os processos psicológicos elementares e compartilhados tanto por animais quanto por seres humanos, relegando assim, os processos psicológicos superiores ao segundo plano. Para Vygotsky (1989), a abordagem naturalista do comportamento é objetiva, mas não tem como alcance os mecanismos mais internos dos processos psicológicos complexos e não leva em consideração o desenvolvimento

humano, assim apresentando muitas limitações ao que ele chama de metodologia behaviorista.

Outra escola importante era a psicologia da Gestalt, com características de ciência mental e estratégias de descrição das propriedades dos processos psicológicos superiores. Enquanto a teoria behaviorista se preocupava com os processos elementares, a teoria da Gestalt estava voltada para os fenômenos complexos.

Vygotsky (1989) não estava satisfeito com as escolas de psicologia existentes na época, as primeiras décadas do século XX. Para ele nenhuma delas fornecia bases sólidas para a construção de uma teoria unificada dos processos psicológicos humanos. Assim, criou uma nova teoria para o estudo da natureza humana, uma nova teoria do desenvolvimento com influência da estrutura teórica marxista. Segundo Clot (2010b, p. 60), Vygotsky se opõe à abordagem mentalista de uma inteligência sem raízes corporais e sociais, "... a subjetividade, a sociedade e a cognição estão ligadas ou desligadas na ação".

Conforme Duarte (2006), a relação entre indivíduo e sociedade é o eixo principal da concepção histórico-cultural do ser humano, na qual a dialética entre os processos de objetivação e apropriação constitui o núcleo da historicidade do homem. A relação entre a natureza e a sociedade é o princípio ontológico fundamental e essa relação se realiza pelo trabalho.

Segundo Mello (2004), o conceito de homem, a compreensão de ser humano e como este se constitui na sociedade são o ponto chave dessa corrente da psicologia, em particular aquela relacionada com o desenvolvimento das crianças.

... A teoria histórico-cultural supera a concepção de que a criança traz, ao nascer, o conjunto de aptidões e capacidades – que vai apresentar quando adulta – dadas como potencialidades que ela vai desenvolver mais ou desenvolver menos à medida que cresce e de acordo com o meio em que vive, mas sempre dentro do conjunto de possibilidades que tem no nascimento. Para a teoria histórico-cultural, a criança nasce com uma única potencialidade, a potencialidade para aprender potencialidades; com uma única aptidão, a aptidão para aprender aptidões; com uma única capacidade, a capacidade ilimitada de aprender e, nesse processo, desenvolver sua inteligência – que se constitui mediante a linguagem oral, a atenção, a memória, o pensamento, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o desenho, o cálculo – e

sua personalidade – a auto-estima, os valores morais e éticos, a afetividade. Em outras palavras, o ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com as outras pessoas – com as gerações adultas e com as crianças mais velhas -, com as situações que vive, no momento histórico em que vive e com a cultura a que tem acesso. O ser humano é, pois, um ser histórico-cultural. As habilidades, capacidades e aptidões humanas criadas e necessárias à vida eram umas na Pré-História, outras na Idade Média, outras ainda no início da Revolução Industrial e são outras neste momento da nossa história. E cada ser humano, em seu tempo, apropria-se daquelas qualidades humanas disponíveis e necessárias para viver em sua época. Essas qualidades, além disso, diferem de um grupo social para outro, de acordo com o acesso que cada pessoa tem à cultura (MELLO, 2004, p. 136, 137).

Para Vygotsky e Luria (1996), os processos psicológicos humanos inicialmente se realizam no plano social e depois se tornam individuais, mas as influências sociais não ocorrem de forma passiva, pois a realidade objetiva, ao ser internalizada, é transformada pelos indivíduos, constituindo a dimensão da subjetividade. Segundo Vygotsky (1989), a psicologia humana se constitui pela internalização das atividades socialmente e historicamente desenvolvidas.

Isso não quer dizer que ele abandona as bases biológicas do comportamento humano, pois para Vygotsky (1989) na atividade humana existe a relação entre o biológico e as condições sociais. Foi a partir desse entendimento que ele criou o conceito de sistema funcional do aprendizado, na qual os reflexos condicionantes e incondicionantes determinados pelo biológico são as respostas adaptativas mais básicas do organismo que ele vem a chamar de estruturas elementares. Já as estruturas que dependem do desenvolvimento cultural ele nomeou de estruturas superiores, mas as funções psicológicas superiores não estão acima dos processos elementares, pois são novos sistemas psicológicos.

Essa é uma diferença importante entre Vygotsky e Piaget. Devido as condições históricas, Vygotsky (1998) argumenta que um sistema funcional de aprendizado de uma criança é diferente de outra podendo haver semelhanças em alguns estágios de desenvolvimento. Para Piaget os estágios são universais e idênticos em função da idade das crianças. Assim, fica claro que para Vygotsky as funções que são adquiridas culturalmente e historicamente. Luria (1987) explica que o desenvolvimento ilimitado da atividade cerebral do homem se deve à

necessidade de criar novas funções e conseqüentemente gera a formação de novos sistemas funcionais.

Segundo Murta (2008), o homem histórico-cultural é um homem ativo, social, histórico e marcado por uma determinada cultura. Aguiar (2009) acrescenta que essa condição do homem constitui sua consciência, sendo através da mediação dos signos a internalização do social. “Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 1989, p. 63).

Aguiar (2009) chama a atenção para o fato de que essa internalização não é um movimento direto, de algo que estava fora e passa para dentro, mas sim uma conversão de elementos da realidade social em elementos constitutivos do sujeito. “A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos” (VYGOTSKY, 1989, p. 65). Dessa forma, para Aguiar (idem), a constituição do sujeito é um processo de transformação do social em psicológico.

Na medida em que se configura uma dicotomia entre objetividade x subjetividade e indivíduo x sociedade, perde-se a possibilidade de reconhecer a relação de mediação entre ambos e de que o sujeito deve ser compreendido como sujeito constituído historicamente e, ao mesmo tempo, único e singular. Então rompendo com essas idéias, a teoria histórico-cultural considera a historicidade humana e nega as dicotomias. Como afirma Bock (2004, p. 31), as habilidades do homem são conquistadas e não nascem com ele, havendo aí o processo de mediação. Segundo a autora:

O homem não nasce, portanto, dotado das aptidões e habilidades históricas da humanidade, pois elas foram conquistadas e criadas. O homem nasce candidato a essa humanidade, humanidade esta que está no mundo material, cristalizada nos objetos, nas palavras e nos fenômenos da vida humana. Aqui se invertem, por completo, as visões tradicionais da psicologia, que supõem uma humanidade natural do homem. As características humanas e o mundo psicológico que estavam tomados na psicologia como um a priori do homem, como algo de sua natureza humana, surgem agora como aquisições da humanidade e precisam ser resgatadas do mundo material para que o mundo psicológico se desenvolva, se humanize.

O ser humano constrói seu ser. Não nasce humano, se torna ser humano, por meio de sua atividade e consciência. Segundo Freire (1987), a existência dos

homens é histórica por terem consciência de sua atividade. Diante essa concepção, o processo de desenvolvimento resulta do processo de aprendizagem, na qual para o aprendiz é necessário a mediação, seja ela intencional ou espontânea. Essa teoria vygotskyana trilha um novo e diferente caminho das concepções postas por Piaget, que entendia essa relação de forma contrária, ou seja, entendendo o desenvolvimento como um processo antecedente e condicional para a aprendizagem, ou seja, só havia a aprendizagem se primeiro houvesse o desenvolvimento.

Segundo a teoria histórico-cultural, o homem tem três fontes essenciais de conhecimento: a herança biológica e a experiência individual, assim como os outros animais, e a experiência humana, a herança social que é transferida de gerações para gerações. Segundo Vygotsky (1989), as funções mentais superiores são socialmente e culturalmente aprendidas e transmitidas.

Para facilitar na compreensão desse processo de constituição do humano a teoria histórico-cultural desenvolveu categorias que podem explicar o movimento do real, o que é fundamental para entender a atividade docente. É importante entender que essas categorias não são estudadas separadamente, pois uma constitui a outra em um constante movimento dialético; embora singulares, uma é necessária à outra.

Segundo Aguiar (2009), as categorias se apresentam como aspectos do fenômeno psicológico, sendo esse entendido como a atividade do homem de registrar suas experiências, sempre constituídas na relação com o ambiente sociocultural. Porém, a autora ressalva que esse registro não deve ser visto como mecânico, mas sim num processo dialético, destacando que a dimensão psicológica contém como elementos essenciais a cognição e a emoção.

Assim iremos refletir sobre as categorias da perspectiva materialista dialética de Vygotsky: atividade e consciência, linguagem e pensamento, sentido e significado e para mais sentido a essa discussão, iniciaremos com o conceito de trabalho em Marx e atividade em Leontiev, que influenciaram o pensamento do autor.

1.1.1 Trabalho em Marx: noções iniciais

Para Marx (1983), o trabalho é o que caracteriza a espécie humana. O homem é um organismo biológico que por meio do trabalho se humaniza. É com o trabalho que se concretiza a relação do homem com o mundo.

É um processo entre homem e Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1983, p.149).

Marx e Engels (1987) explicam a dialética entre objetivação e apropriação na dinâmica essencial do trabalho. Para os autores, é na relação entre homem e natureza que surge o processo de apropriação da natureza. O ser humano se apropria da natureza e assim produz uma realidade objetiva com caráter histórico-cultural; dessa forma ocorre o processo de objetivação e isso gera a necessidade de outra forma do processo de apropriação.

[...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder "fazer história". Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos. E ainda quando o mundo sensível se veja reduzido a um mínimo, a um bastão, como em São Bruno, ele pressupõe a atividade de produção deste bastão. A primeira coisa, portanto, em qualquer concepção histórica, é observar este fato fundamental em toda sua significação e em toda sua extensão e render-lhe toda justiça. Sabe-se bem que isto nunca foi feito pelos alemães, que, por isso, nunca tiveram uma base terrena para a história e, conseqüentemente, nunca tiveram um historiador. Embora não tenham percebido a conexão deste fato com a assim chamada história senão de maneira extremamente unilateral, sobretudo quando se mantinham presos à ideologia política, os franceses e os ingleses, mesmo assim, realizaram as primeiras

tentativas para dar à historiografia uma base materialista, ao escreverem as primeiras histórias da sociedade civil, do comércio e da indústria (MARX E ENGELS, 1987, p. 39-40).

Dessa forma, para garantir a sua sobrevivência, o homem realiza o primeiro ato histórico fundamental, pois ele produz os meios para satisfazer suas necessidades. Ou seja, o homem, para satisfazer suas necessidades cria uma realidade humana, transformando a natureza e a si próprio por meio do trabalho. E ao mesmo tempo, cria possibilidades de superar limitações biológicas e naturais. O trabalho é uma atividade que humaniza a realidade objetiva e subjetiva. Essa capacidade humana é, portanto, a base da teoria de Vygotsky.

Meira (2007) afirma que para a teoria vygotskyana, a apropriação é o principal mecanismo determinante do desenvolvimento do psiquismo humano. O processo de apropriação da experiência acumulada da história social é o que permite a aquisição dos saberes e características humanas e a criação contínua de novas aptidões e funções psíquicas. O poder de apropriação dos conhecimentos adquiridos pelas gerações passadas faz do ser humano um ser com capacidades de criar novas habilidades e saberes. Bock (2004, p. 28), apoiando-se em Marx, afirma que a condição humana surge quando ele consegue libertar-se das suas limitações biológicas:

O trabalho e a vida em sociedade são duas características da vida humana que vão permitir um salto de qualidade no desenvolvimento humano. O homem liberta-se de suas limitações biológicas para “inventar” a condição humana. Queremos com isso frisar a idéia de que as habilidades e os comportamentos humanos, a partir daquele momento, não estavam mais previstas pelo código genético. Por isso dizemos que o homem não estava mais submetido às leis biológicas e sim a leis sócio-históricas.

Como já apontavam Marx e Engels (1987), os indivíduos se apropriam daquilo que é criado pelos próprios seres humanos gerando necessidades socioculturais e isso leva a novas objetivações e a novas apropriações.

O segundo ponto é que, satisfeita esta primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades — e esta produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico (MARX; ENGELS, 1987, p. 40).

Enfim, para Marx, a história humana objetiva-se mediante o ato de produção de sua existência material, que se realiza pelo trabalho. Segundo Marx (1983), foi através das modernas relações de produções que surgiu o trabalho assalariado. O trabalho, que é o ponto de partida para o processo de humanização, torna-se com a chegada do capitalismo uma ação de subsistência cada vez mais expropriada de sentido para o trabalhador.

Segundo Meira (2007), para a concepção materialista da história da sociedade, a estrutura econômica é a base de toda a ordem social, assim como as diferentes ideologias dos períodos históricos e o modo de produção é o que determina o ser.

É interessante para nós aqui citarmos o que Marx (1983) chama de trabalho concreto, que é aquele que se manifesta no valor do uso e produz um acréscimo de valor, chamado de mais-valia e o trabalho abstrato, que se manifesta no valor da troca. A força de trabalho, assim como toda mercadoria, tem seu valor de uso e de troca. Quando a mercadoria, incluindo a força de trabalho, passa a ser representada pelo dinheiro, esse valor de toda a produção é o trabalho abstrato e esse valor faz parte do trabalho alienado da sociedade burguesa. A alienação econômica do trabalhador assalariado o despossui do controle e do produto do trabalho fazendo com que os meios de produção, funcionando como capital, usem e explorem o trabalhador, que se vê forçado a vender sua única mercadoria e não o trabalhador quem usa os meios de produção. O capital é uma relação social, o dinheiro se transforma em capital quando as mercadorias se tornam meios de produção.

Como afirma Bernardes (2012), só se deve atribuir o termo atividade humana para aquelas atividades que estabelecem relações do homem com o mundo e que satisfazem uma necessidade especial do ser humano.

1.1.2 Atividade em Leontiev

Leontiev foi um dos colaboradores de Vygotsky e o auxiliou, juntamente com Luria, na formulação da nova Psicologia russa pós-revolucionária. O autor incorpora em sua teoria vários conceitos desenvolvidos por Vygotsky, como a

construção histórica da relação homem-mundo e a mediação por instrumento nessa relação.

Leontiev (1978, p. 264) afirma que o desenvolvimento do trabalho gerou a hominização do cérebro do homem, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos. A própria consciência tem sua gênese, segundo o autor, na atividade humana. Ele entende que a atividade do trabalho, que é especificamente humana, é o processo de ação do homem sobre a natureza impulsionada por motivos que pressupõe as necessidades.

Leontiev (1983) é um autor que buscou aprofundar a categoria atividade. Para ele, não é qualquer ação que se caracteriza como atividade, pois para ser atividade é preciso que faça sentido para a pessoa. Portanto, toda tarefa que uma pessoa realiza tem um objetivo e um motivo, sendo o objetivo o que se deve alcançar e o motivo é o que leva a pessoa a agir. Quando um coincide com o outro, ele diz que a atividade tem sentido para a pessoa que a realiza, que se envolve no que faz e se apropria das aptidões e habilidades que envolvem a tarefa.

Para Leontiev (1978), um traço distintivo do homem é a sua capacidade de planejar e atingir objetivos conscientemente. Dessa forma, para ele, as atividades são formas do homem se relacionar com o mundo, traçando e perseguindo objetivos, de forma intencional, por meio de ações planejadas. Segundo o autor, a atividade é a forma de transações recíprocas entre o sujeito e o objeto. Com ela pode subjetivar o objeto pela internalização e objetivar o subjetivo, como a personalidade.

A atividade é uma unidade molecular... é a unidade da vida mediada pelo reflexo psicológico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, senão um sistema que tem estrutura, suas transições e transformações internas, seu desenvolvimento (LEONTIEV, 1978, p: 66-67).

Leontiev (1978) afirma que a característica básica da atividade é sua objetividade. Outro ponto constituinte da atividade é a necessidade, uma vez que é ela que regula e orienta a atividade concreta do sujeito em seu meio objetivo.

Contudo o meio externo pode criar as necessidades levando os sujeitos a agirem. As necessidades e os motivos são ligados às emoções e sentimentos, que ocupam um caráter fundamental no desenvolvimento das atividades dos sujeitos e na análise dos objetos da atividade, não havendo atividade sem motivo.

Segundo Leontiev (1978), a realidade objetiva é refletida ativamente pela consciência, podendo subjetivamente haver produção e transformação da realidade.

Leontiev (1978) diz que a mão é o órgão principal da atividade do trabalho do homem e defende que o trabalho é um processo mediatizado pelo instrumento e pela sociedade. Ele estabelece a necessidade e o motivo como fatores constituintes da atividade humana, já presente nos homens desde seus primórdios.

Quando um membro da coletividade realiza a sua atividade de trabalho, realiza-a também com o fim de satisfazer uma necessidade sua. Assim, a atividade do batedor que participa na caçada coletiva primitiva é estimulada pela necessidade de se alimentar ou talvez de se vestir com a pele do animal. Mas para que é que está diretamente orientada a sua atividade? Pode ser, por exemplo, assustar a caça e orientá-la na direção dos outros caçadores que estão à espreita. É propriamente isso que deve ser o resultado da atividade do caçador. Ela pára aí; os outros caçadores fazem o resto. É evidente que este resultado (assustar e caça) não acarreta por si mesmo e não poderia acarretar a satisfação da necessidade de alimento, de vestuário, etc., que o batedor sente. Assim, aquilo para que estão orientados os seus processos de atividade não coincide com o seu motivo; os dois estão separados. Chamaremos ações aos processos em que o objeto e o motivo não coincidem. Podemos dizer por exemplo que a caçada é a atividade do batedor, e o facto de levantar a caça é a sua ação (LEONTIEV, 1978, p. 76).

Leontiev (1987) compreende a atividade como um sistema, ações se transformam em atividade, mas se essa perde o motivo se transforma em ações. Para o autor (idem), o processo de humanização ocorre por meio de atividades a partir do lugar que o homem ocupa no sistema das relações sociais. Ele pressupõe a orientação e a execução no conceito de atividade. Em termos de orientação, a atividade compreende as necessidades, os motivos, o objeto e as tarefas, e em termos de execução, a atividade é constituída pelas ações e suas operações.

Leontiev (1978) também ressalta a relação dos indivíduos como sendo fundamental na atividade, considerando que a atividade humana nasce no coletivo e não poderia ser de forma diferente.

[...] Evidentemente que não é outra coisa senão a relação do indivíduo aos outros membros da coletividade, graças ao qual ele recebe a sua parte da presa, parte do produto da atividade do trabalho coletivo. Esta relação, esta ligação, realiza-se graças às atividades dos outros indivíduos. Isso significa que é precisamente a atividade de outros homens que constitui a base material objetiva da estrutura específica da atividade do indivíduo humano; historicamente, pelo seu modo de aparição, a ligação entre o motivo e o objeto de uma ação não reflete relações e ligações naturais, mas ligações e relações objetivas sociais (LEONTIEV, 1978, p. 78 e 79).

Leontiev ajuda a entender que a atividade não é uma simples e qualquer execução de uma tarefa. Percebe-se no autor, no entanto, o predomínio de um caráter instrumental no seu conceito de atividade, em que as mãos e os instrumentos de trabalho assumem um papel relevante na produção de bens.

1.1.3 Atividade em Vygotsky

Partindo da ideia de que o trabalho humano e a utilização de instrumentos são fundamentais na constituição dos processos de desenvolvimento da consciência e das capacidades humanas, Vygotsky propõe uma psicologia fundamentada no método Materialista Dialético, na qual as funções psicológicas superiores são produções da história e da cultura. O autor, baseando-se no conceito de trabalho marxista, parte do uso de instrumentos pelo homem na sua relação com o ambiente para o uso de signos psicológicos.

Na teoria histórico-cultural toda atividade humana é significada e não apenas existe a atividade externa. A atividade é interna/externa, uma vez que essa atividade interna também é uma atividade socialmente construída. É interessante destacar que a atividade externa não é imediata, pois ela é mediada pela atividade interna, lembrando que aqui não falamos em processo dicotômico e sim, dialético. Segundo Vázquez (1977), a atividade humana, apesar de ter semelhanças

externas com atos de certos animais, é uma atividade da consciência. Oliveira (2010) explica que a atividade humana tem leis histórico-sociais

É, portanto, uma atividade teleológica que rompe com os limites biológicos previstos pela espécie homo, isto é, uma atividade realizada por um sujeito que transforma intencionalmente a natureza e a si mesmo, para além daquilo que foi previsto pela natureza. Está aí subentendido que é através dessa atividade que o homem (entenda-se aí, os homens) não só busca satisfazer suas necessidades biológicas, mas, principalmente, aquelas necessidades que ele mesmo vai criando, com os resultados sempre novos dessa atividade que o medeia na sua relação com a natureza, dentro de determinado contexto. O ponto diferenciador a ser destacado nesse momento refere-se ao fato de que a atividade humana não é dirigida meramente pelas leis genéticas de sua espécie biológica, como acontece com os demais animais, mas pelas leis histórico-sociais criadas pelo próprio homem ao longo da história da humanidade. (OLIVEIRA, 2010, p. 3 e 4)

A categoria atividade é considerada por Vygotsky como uma atividade humana geral, na qual o homem se define como ser humano. Para compreender a categoria atividade na Teoria Histórico-cultural de Vygotsky é preciso compreender a categoria consciência e a relação que existe entre elas, pois são categorias dialéticas.

1.1.4 Atividade e consciência

De acordo com Freire (1987), a consciência é a apresentação e a elaboração do mundo.

A intencionalidade transcendental da consciência permite-lhe recuar indefinidamente seus horizontes e, dentro deles, ultrapassar os momentos e as situações, que tentam retê-la e enclausurá-la. Liberta pela força de seu impulso transcendentalizante pode volver reflexivamente sobre tais situações e momentos, para julgá-los e julgar-se. Por isto é capaz de crítica. A reflexividade é a raiz da objetivação. Se a consciência se distancia do mundo e o objetiva, é porque sua intencionalidade transcendental a faz reflexiva. Desde o primeiro momento de sua constituição, ao objetivar seu mundo originário, já é virtualmente reflexiva. É presença e distancia do mundo: a distância é a condição da presença. Ao distanciar-se do mundo, constituindo-se na objetividade, surpreende-se, ela, em sua subjetividade. Nessa linha de entendimento, reflexão e mundo, subjetividade e objetividade não se separam: opõem-se, implicando-se

dialeticamente. A verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da “práxis” constitutiva do mundo humano – é também “práxis” (FREIRE, 1987, p. 8).

Vygotsky (1989) problematizou as ideias de Pavlov sobre os reflexos condicionados e incondicionados e passou a estudar a internalização das funções psicológicas superiores e, alinhando-se as teses de Engels, desenvolveu a ideia de que a atividade não é um simples reflexo ou resposta a um estímulo externo. A atividade está diretamente ligada a um motivo, que é o aquilo que a desperta, assim como também a consciência está diretamente ligada à atividade.

Segundo Vygotsky (1989), Hegel expressou bem essa relação atividade/consciência, na qual a engenhosidade da razão humana encontra-se na atividade mediadora. O próprio Vygotsky passou a usar a categoria atividade nos seus estudos sobre a consciência. Conforme Vygotsky (1989), a consciência é a forma especificamente humana do reflexo psíquico da realidade.

Assim, entendemos que a execução de uma tarefa nem sempre é uma atividade. Também se faz necessário lembrar que os motivos e interesse humanos são históricos e sociais, são criados pela sociedade e por tudo ao redor dos sujeitos, ou seja, são aprendidos. Isso faz com que os motivos possam ser ensinados, criados e modificados. Se uma pessoa não gosta de ler, porque ela não vê sentido nisso, ela pode através de intervenções sociais vir a gostar de ler. É o que Mello (2004) chama de necessidade humanizadora, que são aquelas que contribuem para o desenvolvimento humano. Como afirmam Rigon, Asbahr e Moretti (2010), para que uma atividade se configure humana precisa ser movida por uma intencionalidade.

Segundo Vázquez (1977), a atividade humana é inseparável da atividade da consciência e é pelo movimento da consciência que a intencionalidade torna-se uma propriedade inerente ao homem. Engels (2002) afirma que a intencionalidade, o ato de planejar na atividade do trabalho gera modificações biológicas, quando o homem transforma a natureza, e também psicológicas ao controlar seu comportamento.

Conforme Vygotsky (1999), “a consciência é a percepção da atividade na mente”. Além disso, o autor acredita que as experiências, o que o sujeito vive e

inclusive as sensações são o que determinam a consciência. Para Freire (1987), a consciência vai além da dimensão que a circula.

A consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes. É a presença que tem o poder de presentificar: não é representação, mas condição de apresentação. É um comportar-se do homem frente ao meio que o envolve, transformando-o em mundo humano. Absorvido pelo meio natural, responde a estímulos; e o coito de suas respostas mede-se por sua maior ou menor adaptação: naturaliza-se. Despegado de seu meio vital, por virtude da consciência, enfrenta as coisas objetivando-as, e enfrenta-se com elas, que deixam de ser simples estímulos, pura se tornarem desafios. O meio envolvente não o fecha, limita-o, o que supõe a consciência do além. Por isto, porque se projeta intencionalmente além do limite que tenta encerrá-la, pode a consciência desprender-se dele, liberar-se e objetivar, transsubstanciando o meio físico em mundo humano (FREIRE, 1987, p. 7).

Para Aguiar (2009), as categorias consciência e atividade permitem nomear a relação homem/mundo e são elas necessariamente que contêm o processo de construção do fenômeno psicológico. Segundo esta autora, a consciência não é simplesmente cognitiva e intelectual, ela também tem a dimensão emocional, devendo a emoção, portanto, ser um elemento constitutivo da consciência, assim como a linguagem e o pensamento.

[...] a consciência deve ser vista como um sistema integrado, numa processualidade permanente, determinada pelas condições sociais e históricas, que num processo de conversão se transformam em produções simbólicas, em construções singulares (AGUIAR, 2009, p. 98).

Aguiar (2009) explica que no processo de objetivação/subjetivação a realidade social tem muitas formas de ser configurada, podendo o indivíduo nesse processo de apropriação da realidade, alterar ou não aspectos de sua configuração subjetiva.

As formas de pensar, sentir e agir expressam uma integração, muitas vezes contraditória, de experiência, conhecimentos, sem dúvida emocionados, de uma história social e pessoal (mediada pela ideologia, classe social, instituições etc.). A consciência deve

ser vista, assim, como integrada e multideterminada, marcada por uma processualidade constante, na qual é possível a reconstrução interna do mundo objetivo. A consciência, como tem sido evidenciado, é tencionada por produtos históricos e pela subjetividade dos sujeitos, é social e ideológica, intersubjetiva e particular (AGUIAR, 2009, p. 108).

Para Freire (1987) não existe objetividade sem subjetividade e a negação da subjetividade na análise da realidade é objetivismo. Já a negação da objetividade, que ele chama de subjetivismo, é negar a realidade objetiva.

Confundir subjetividade com subjetivismo, com psicologismo, e negar-lhe a importância que tem no processo de transformação do mundo, da história, é cair num simplismo ingênuo. É admitir o impossível: um mundo sem homens, tal qual a outra ingenuidade, a do subjetivismo, que implica em homens sem mundo (FREIRE, 1987, p. 20).

Para Vygotsky (1994), a atividade implica no processo de transformação do mundo e do comportamento humano por meio da própria relação homem-mundo que se realiza na e pela atividade de trabalho.

E Vygotsky considera que a atividade humana tem caráter mediado, pois o sujeito utiliza instrumentos psicológicos (que é o sistema de signos linguísticos) e instrumentos materiais (como enxada, faca, lápis, papel, hoje o celular, o computador etc) na qual os instrumentos materiais têm o domínio da natureza e são externamente orientados. Os signos controlam os processos comportamentais do próprio indivíduo e são orientados internamente, transformando as funções psicológicas inferiores ou elementares (habilidades naturais) em superiores ou culturais (especificamente humanas) no curso do desenvolvimento.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio pelo qual a atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos

meios por elas utilizados não pode ser a mesma (VYGOTSKY, 1989, p. 62).

O signo não é criado pelo sujeito, o sujeito é que se apropria dele desde seu nascimento através de experiências culturais e por meio do sistema partilhado de consciência que vive em constante formação. Vygotsky (1989) propõe uma analogia entre signo e instrumento na função mediadora e os inclui na mesma categoria a partir da perspectiva psicológica, embora sejam de naturezas distintas.

Conforme Vygotsky (1989), tanto os instrumentos materiais quanto os instrumentos psicológicos são artificiais, pois ambos são criados pelo homem. Para ele, os signos transformam as funções psicológicas inferiores em funções psicológicas superiores, ou seja, as habilidades humanas naturais pertencentes à filogênese, como o instinto, que também pertence aos outros animais, desenvolvem-se em funções superiores que são ações conscientemente controladas e intencionais e são especificamente humanas.

Ainda segundo o autor, os signos são criados pelo próprio homem e atuam na transformação desse homem e de sua sociedade pela atividade. Assim, é através da atividade que o homem consegue desenvolver suas funções e de fato tornar-se um ser diferenciado por suas especificidades como a linguagem e o pensamento.

Os instrumentos materiais são cristalizados, são ferramentas culturais e fazem parte da construção da evolução humana. Para Luria (1979), as peculiaridades do homem estão na forma histórico-social de atividade. Segundo Bock (2004), o homem ao trabalhar suas aptidões e conhecimentos conseqüentemente vai se cristalizando nos seus produtos. Vejamos o que ela diz sobre a atividade e as habilidades humanas.

O homem, por meio de sua atividade sobre o mundo material, humaniza o mundo, isto é, ao mesmo tempo em que atua e trabalha, suas aptidões e conhecimentos vão se cristalizando, de certa maneira, nos seus produtos. Pensemos como a atividade de escrever, inventada pelo homem em um processo de milhares de anos, criou a habilidade de escrever e inventou, ao mesmo tempo, o lápis, a caneta, ou o pincel. Pensemos, agora, como esses objetos carregam em si a habilidade criada. Poderíamos fazer um exercício de imaginar os objetos e as máquinas existentes e verificamos como carregam nossos movimentos em suas formas.

Isso porque estão ali cristalizadas nossas habilidades (BOCK, 2004, p.29).

Segundo Duarte (2004), Marx e Engels defendem que o homem fez surgir além das suas necessidades ligadas ao corpo, necessidades ligadas à produção material da vida humana. Além da produção de instrumentos, surgiu a produção de relações sociais e com ela foi sendo produzida a fala. O autor chama a atenção para o fato de todo esse processo ser construído na atividade coletiva de trabalho.

Assim, tanto os instrumentos como as relações entre os integrantes do grupo e também a linguagem foram adquirindo uma existência objetiva, como resultados da atividade humana. Na linguagem de Marx, incorporada por Leontiev, esse processo é denominado “objetivação”. Por meio desse processo de objetivação, a atividade física ou mental dos seres humanos transfere-se para os produtos dessa atividade. Aquilo que antes eram faculdades dos seres humanos se tornam, depois do processo de objetivação, características por assim dizer “corporificadas” no produto dessa atividade, o qual, por sua vez, passa a ter uma função específica no interior da prática social (DUARTE, 2006, p. 49-50).

Segundo Vygotsky (1989), os signos e os instrumentos materiais são atividades ligadas. “O controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem” (VYGOTSKY, 1989, p. 62) e são meios artificiais, pois são criados pelo homem e atuam na transformação desse homem e do mundo. Para o autor (idem), as funções psicológicas superiores ou culturais se originam nas relações interpessoais, “Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VYGOTSKY, 1989, p. 64) e se estruturam e se organizam de acordo com os objetivos sociais.

Se incluirmos essa história das funções psicológicas superiores como um fator de desenvolvimento psicológico, certamente chegaremos a uma nova concepção sobre o próprio processo de desenvolvimento. Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A

história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surgem durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só, coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural (VYGOTSKY, 1989, p. 52).

A fala humana é o comportamento de uso de signos mais importante ao longo do desenvolvimento de uma criança. A linguagem é de extrema importância para a comunicação interacional dos homens, para a formação das relações sociais e dialeticamente tem um papel imprescindível para organizar o pensamento de forma a expressar compreensivelmente seu discurso oral ou escrito.

Não são somente a consciência e os instrumentos materiais de trabalho que possuem um papel importante na atividade humana como observamos principalmente em Marx e Leontiev. A linguagem e os signos também têm um papel importante e essa tem sido a contribuição de Vygotsky.

Passamos agora para as próximas categorias.

1.1.5 Pensamento e linguagem

A linguagem possui um lugar de destaque na teoria de Vygotsky (2008). Para o autor, a linguagem é um processo profundamente social e extremamente pessoal, como toda função psicológica superior que primeiro age de forma interpessoal e depois, intrapessoal. A relação estabelecida entre o indivíduo e a sociedade é construída em um processo dialético. A construção do pensamento e da linguagem é então um processo cultural, que se realiza através do uso dos instrumentos, que são os materiais e os signos, por meio do trabalho coletivo.

Conforme Vygotsky (1989), a linguagem e a atividade coletiva são de extrema importância para a transição da consciência social em individual, sendo a apropriação da linguagem o processo mais importante no desenvolvimento de uma pessoa permitindo que o mundo seja apreendido na consciência humana por meio dos significados e sentidos culturais dados pelo próprio sujeito. A linguagem

também se faz necessária para o desenvolvimento do trabalho por ser uma atividade socialmente organizada.

Segundo Clot (2010), Vygotsky e Luria, buscando compreender o desenvolvimento da mente humana, estudaram o pensamento e a linguagem. O autor explica que o aprendizado para Vygotsky se faz nas relações sociais através de ferramentas e da linguagem e que o pensamento se realiza por meio desse intercâmbio dos homens entre si. O pensamento se forma com a aquisição do sistema linguístico.

Em seu entender, não há pensamento sem destinatário e, na ação conjunta dos sujeitos sobre o mundo, esse pensamento é sempre mediatizado pela linguagem e pela cultura (CLOT, 2010, p. 60).

Para Murta (2008), o elemento diferenciador do homem é a possibilidade mediacional que ele tem do pensamento e da linguagem. Aguiar (2009) acrescenta que é importante analisar o processo de internalização da linguagem para compreender a própria gênese da consciência humana:

Para compreender a gênese da consciência, é necessário, portanto, analisar os processos de internalização da linguagem. A partir daí, tendo como certo que a busca da gênese da consciência se dá pela compreensão da atividade significativa, atividade de transformação mediada e instrumental do meio, chega-se ao significado da palavra como uma unidade de análise (que contém as propriedades do todo), unidade esta que apresenta como elementos constitutivos e inseparáveis o pensamento e a linguagem (AGUIAR, 2009, p. 103 e 104).

Para Vygotsky (2001, p. 409), “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”. Conforme Emerson (2002), a palavra para Vygotsky é um amálgama poderoso, é o evento humano significativo, parte signo, parte ferramenta. “A pessoa constrói sua individualidade por meio das palavras que aprendeu, molda sua própria voz e seu discurso interior por uma apropriação seletiva das vozes dos outros” (EMERSON, 2002, p. 155).

Conforme Vygotsky (2000), pensamento e linguagem partem de raízes distintas e independentes, semelhantes à filogenia, porém em um determinado momento, os dois processos mentais se interpenetram e o pensamento se faz

verbal e a linguagem intelectual. Segundo o autor, a linguagem é um instrumento social formado pelos homens que criaram o conjunto de signos para estabelecer a função comunicativa. Freire (1987) argumenta da importância da linguagem para a humanização.

A “humanização” opera-se no momento em que a consciência ganha a dimensão da transcendentalidade. Nesse instante, liberada do meio envolvente, despega-se dele, enfrenta-o, num comportamento que a constitui como consciência do mundo. Nesse comportamento, as coisas são objetivadas, isto é, significadas e expressadas: o homem as diz. A palavra instaura o mundo do homem. A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transformas; não é só pensamento, é “práxis”. Assim considerada, a semântica é existência e a palavra viva plenifica-se no trabalho (FREIRE, 1987, p. 10).

Vygotsky (2008) explica que o pensamento se realiza na palavra constituída de significações, porém passa por muitas transformações até transformar-se em fala. É interessante o fato colocado por Vygotsky de que o pensamento da criança vai se estabilizando quando a criança começa a utilizar a linguagem.

À medida que o seu pensamento se torna mais diferenciado, a criança perde a capacidade de expressá-lo em uma única palavra, passando a formar um todo composto. Inversamente, o avanço da fala em direção ao todo diferenciado de uma frase auxilia o pensamento da criança a progredir de um todo homogêneo para partes bem definidas (VYGOTSKY, 2008, p. 158).

Segundo Vygotsky (2008), a fala é composta por dois planos: a fala interior, que é o aspecto semântico e significativo, e a fala exterior, que é o fonético. Como podemos observar na citação acima, Vygotsky considera que o desenvolvimento da fala exterior acontece da parte para o todo. A criança começa a pronunciar palavras e com o tempo vai pronunciando frases. Já semanticamente a criança parte do todo e só depois começa a dominar as unidades separadamente. À medida que a criança cresce, a fusão desses dois planos vai declinando e a partir desse momento começa a ter capacidade de formular o seu próprio pensamento.

De acordo com os estudos de Vygotsky (1994; 2008), para que se

compreenda a fala de alguém é preciso antes entender o seu pensamento. E, para ele, é preciso ir além, pois só isso não é suficiente. Precisa-se conhecer também a sua motivação, ou seja, conhecer o motivo que o levou a tal pensamento.

Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano (VYGOTSKY, 2008, p. 188).

Vygotsky (2000), através de suas pesquisas com chimpanzés pôde perceber que é a interação entre as pessoas que proporciona o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, pois apesar dos macacos terem uma estrutura propícia para a fala, um aparelho fonador desenvolvido, não conseguem utilizar a linguagem verbal. Vygotsky (2008) também verificou, a partir de seus experimentos com os antropóides, que sem a utilização da linguagem verbal, os macacos, ao desenharem, não demonstravam nenhuma atribuição de significados às suas produções, diferentemente dos seres humanos. O que implicaria dizer que é através da intercomunicação que o ser humano dá sentido às suas representações. Dessa forma, pensamento e linguagem estão intimamente relacionados aos sentidos e significados, como veremos adiante.

1.1.6 Sentidos e significados

Nessa perspectiva, entendemos como o pensamento e a linguagem estão imbricados com a atividade e a consciência, assim como a relação estreita dessa categoria com os sentidos e os significados.

Como atividade, a linguagem deve ser entendida como uma unidade molar presente na organização das ações e operações do homem com a realidade objetiva. Como instrumento, identifica a presença de características essencialmente humanas por possibilitar ao homem apropriar-se das elaborações históricas e culturais da sociedade, humanizando o próprio homem e, ao mesmo tempo, transformando a sua própria constituição e conduta (BERNARDES, 2012, p. 44).

A linguagem sempre esteve presente durante a história da humanidade, sendo parte inerente da vida do ser humano. Segundo Pino (2000, p. 44), não há como pensar a realidade sem a linguagem, nem como organizar e planejar as ações, sem ela não tem como atribuir sentidos. Para o autor, sem linguagem não existe atividade de trabalho, pois sem linguagem não teria como transformar a atividade do homem em atividade produtiva e significativa.

Aguiar e Ozella (2006, p. 226) mostram a relação entre pensamento e a linguagem e entre o significado e o sentido:

O pensamento passa, portanto, por muitas transformações para ser expresso em palavras, de modo a concluir-se que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e o sentido. Dessa forma, podemos afirmar que a compreensão da relação pensamento/linguagem passa pela necessária compreensão das categorias significado e sentido.

Compreender o que um símbolo ou um conjunto de símbolos representa é de fundamental importância nas relações sócio-comunicativas e no estabelecimento e assimilação das competências oral e escrita. Pelo contrário não tem como haver o compartilhamento das produções sociais e históricas. Facci (2004) afirma que:

A primeira função da linguagem é a comunicação, um meio de expressão e compreensão entre homens, que permite o intercâmbio social. Até mais ou menos os 18 meses, a criança ainda não consegue descobrir as funções simbólicas da linguagem, que é uma operação intelectual consciente e altamente complexa. Por volta dos dois anos, a criança apresenta grande evolução da linguagem, dando início a uma forma totalmente nova de comportamento, exclusivamente humana. Inicia-se a formação da consciência e a diferenciação do “eu” infantil. O “[...] pensamento da criança evolui em função do domínio dos meios sociais do pensamento, quer dizer, em função da linguagem” (Vygotsky, 1993, p. 116). Esta é uma mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Dessa forma, o conhecimento e as experiências advindas da prática social podem ser difundidos por todos e apropriados por cada um, por cada sujeito em particular [...] (FACCI, 2004, p. 68).

Na relação pensamento/linguagem é o significado que faz a mediação. Conforme Serrão (2006), a linguagem é a forma de cristalização da significação. Segundo Aguiar et al (2009), o desenvolvimento da linguagem e dos significados permite uma representação da realidade no pensamento. Os autores afirmam que o sentido é objetivado nas palavras, porém advertem, concordando com Vygotsky, que o pensamento também pode fracassar.

Vygotsky (2001b), ao analisar a linguagem, distingue dois componentes do significado da palavra: o significado e o sentido. O significado propriamente dito é aquele que parte do coletivo, elaborado historicamente; é uma produção social relativamente estável, no qual o sujeito ao nascer já encontra um sistema de significações que, por ser compartilhado, permite a comunicação entre os homens, além de ser fundamental para a constituição do psiquismo. O autor resume que no campo semântico o significado corresponde às relações que a palavra pode conter e no psicológico é um conceito, uma generalização, nunca se referindo a um objeto isolado.

Para Leontiev (1983, p. 225) “a significação é a forma em que um determinado homem chega a dominar a experiência da humanidade, refletida e generalizada”. Vygotsky (1995, p.84) afirma que significação “[...] é a atividade mais geral e fundamental do ser humano, a que diferencia em primeiro lugar o homem dos animais do ponto de vista psicológico [...]”. Vejamos o que diz Serrão sobre o processo de significação:

é fundamental para a formação do ser humano, porque pela significação o homem se apropria da experiência humana generalizada por gerações. A significação é um processo eminentemente social, é uma elaboração histórico-cultural, portanto coletiva e viabilizada mediante a atividade humana em geral, ou seja, a atividade vital humana, aquela desenvolvida pelos homens na produção da sua própria existência como gênero humano. Dessa maneira, não deixa de ser também um fato da consciência individual, pois o indivíduo, como um ser sócio-histórico, é um ser que apreende o mundo por meio das interações sociais estabelecidas, que propicia a formação de seu pensamento, apropriando-se das significações produzidas por gerações que o precederam (SERRÃO, 2006, p. 151).

Vygotsky (2001b) afirma que os significados das palavras se desenvolvem e se transformam, pois são construídos ao longo da história. Vygotsky (2008, p.

156) avançou nos seus estudos justamente quando descobriu que o significado das palavras são formações dinâmicas e não estáticas, ou seja, evolui, e sendo assim, conseqüentemente a relação do pensamento e da palavra também se modifica.

Vygotsky (2001b) classifica os significados das palavras como um fenômeno do pensamento quando este se concretiza por meio da fala e um fenômeno da fala quando esta é ligada ao pensamento, sendo o significado um componente indispensável da palavra, pois esta sem significado seria um som vazio.

O sentido é o outro componente revelador dos estudos de Vygotsky (2001b) e esse é complexo, dinâmico, fluído e mais amplo. O significado, segundo Rey, é apenas uma das zonas do sentido.

O sentido de uma palavra é o agregado de todos os fatos psicológicos que aparecem em nossa consciência como resultado da palavra. O sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa, que tem várias zonas que variam na sua estabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto da fala. Ele é o mais estável, unificado e preciso dessas zonas. Em contextos diferentes, o sentido da palavra muda. Em contraste, o significado é comparativamente um ponto fixo e estável, ele se mantém estável com todas as mudanças do sentido da palavra que estão associados ao seu uso em diferentes contextos (REY, 2007, p. 158).

O sentido é também socialmente construído, sendo constituído pelos indivíduos em particular. Sua construção vai depender da vivência de cada sujeito, da construção/reconstrução que ele faz do real, da forma com que ele se apropria do mundo e como vem a despertar isso na consciência, podendo esse sentido ser variado de acordo com o contexto em que está inserido.

A significação, portanto, tem um caráter objetivo, possui uma existência externa ao indivíduo. No entanto, quando se analisa o movimento deste na direção da apropriação da significação, um outro aspecto deve ser considerado, qual seja, a dimensão subjetiva, pessoal, que as significações passam a ter para o indivíduo: o sentido pessoal (SERRÃO, 2006, p. 153).

O sentido é o signo interpretado pelo sujeito que é histórico, mas essa

interpretação será singular a esse sujeito. Sabe-se que diferentes contextos formam perfis psicológicos diferenciados e idade, gênero, status social, tudo fará que cada pessoa tenha uma única leitura de mundo. Conforme Vygotsky (2001b) não se chega aos sentidos e sim às zonas fluidas dos sentidos. Rey vai situar a questão da seguinte forma.

Paulhan afirma que o sentido da palavra é complexo, fluido e está em mudança permanente. De alguma maneira ele é único para cada consciência e para uma consciência individual em circunstâncias diferentes. Nesse aspecto, o sentido da palavra é inesgotável. A palavra adquire sentido numa frase. A frase em si mesma adquire sentido, porém no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, e o livro no contexto dos trabalhos escolhidos do autor. Finalmente, o sentido da palavra é determinado por tudo o que na consciência está relacionado com aquilo expresso na palavra (REY, 2007, p. 156)

Aguiar e Ozella (2006) alertam que muitas vezes o próprio sujeito desconhece o que produz frente a uma dada realidade, não se apropria da totalidade de suas vivências, de seus pensamentos e, portanto, de seus sentidos. O pesquisador é que irá buscar através de um trabalho interpretativo apreender os sentidos e ao chegar próximo de suas zonas, ele irá ter contato com o novo, pois são nos sentidos que se revelam as capacidades de criação dos sujeitos. Vejamos o que os autores dizem sobre a importância dos sentidos e significados na perspectiva de melhor conhecer o sujeito:

Ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Dessa forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. Afirma-se, assim, que o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade. Como coloca Gonzalez Rey (2003), o sentido subverte o significado, pois ele não se submete a uma lógica racional externa. O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. O sentido deve ser entendido, pois, como um ato do homem mediado

socialmente. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226-227).

Os sentidos têm uma grande importância, pois são eles que norteiam a forma de pensar, sentir e agir dos sujeitos, sendo muito importante para nós compreendermos que são eles que norteiam, guiam a atividade dos sujeitos. Para Luria (2001, p.45), sentido é “o significado individual da palavra”. Segundo Rey,

Não é só o sentido que está além da palavra. O sentido não é o elemento final dessa cadeia. Além da palavra estão as expressões dos objetivos e os motivos. Além da palavra estão os afetos e as emoções. Sem a exploração das relações da palavra com o motivo, a emoção e a personalidade, a análise do problema de “Pensamento e Linguagem” fica incompleto (REY, 2007, p. 157).

Aguiar e Ozella (2006) afirmam que para buscar conhecer um pouco de um sujeito os significados são os pontos de partida, porém ressaltam que não é fácil chegar aos sentidos:

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 228).

Seguindo a perspectiva histórico-cultural:

Sentidos e significados são momentos do processo de construção do real e do sujeito, na medida em que a objetividade e subjetividade são também âmbitos de um mesmo processo, o de transformação do mundo e constituição dos humanos. Jamais poderão também ser considerados e, assim, apreendidos dicotomicamente (AGUIAR, et al, 2009, p. 60).

Para González Rey (2007) é extraordinária a capacidade de Vygotsky para articular questões que, historicamente, foram analisadas de forma parcial e estática.

O sentido toma forma na representação conceitual de Vygotsky na relação com a fala interior, a qual ele apresenta como uma verdadeira produção psicológica, e não apenas como função, nem

da linguagem, nem do pensamento tomadas isoladamente. Esse esforço para apresentar a complexa articulação entre pensamento, linguagem, fala, personalidade e consciência como sistema em movimento, representa, em si mesmo, um novo caminho para a reconstrução do mental. Um caminho orientado, não pela análise das partes, mas pela compreensão delas numa relação dinâmica que passa a constituir uma unidade qualitativa diferenciada que só toma significado dentro do próprio processo de construção do problema. Esse significado, porém, adquire um valor heurístico que vai além do problema que constituía seu foco naquele momento (REY, 2007, p. 158).

Conforme González Rey (2007), o sentido na perspectiva histórico-cultural foi introduzido de fato por Vygotsky e representou uma nova e última fase de sua obra. O autor acrescenta que o sentido em Vygotsky não representa uma categoria a mais. É uma nova unidade para a compreensão da psique como um sistema, a qual ficou inconclusa pela morte prematura do autor.

1.2 Desenvolvimento e aprendizagem em Vygotsky

É partindo de uma crítica da estrutura estímulo-resposta, por não conter a essência das formas superiores do comportamento humano que Vygotsky (1989) constrói uma nova metodologia para a experimentação psicológica baseada na abordagem materialista dialética. Para ele, a estrutura estímulo-resposta pode somente ajudar a registrar a existência de formas subordinadas e inferiores.

Baseado na abordagem materialista dialética da análise da história humana, acredito que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão em que diferem a adaptabilidade e desenvolvimento dos animais. O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos que encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica (VYGOTSKY, 1989, p.69).

O elemento-chave da interpretação que Vygotsky faz das funções psicológicas superiores do homem e que serve de base para seu método de experimentação e análise é a abordagem dialética, que vai além de características externas.

Ou seja, no método dialético, é preciso ir além da aparência do fenômeno, buscando revelar as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno, captar as mediações que o determinam e o constituem, contribuindo para que o concreto abstrato transforme-se em concreto pensado (MARTINS, 2010, p. 31).

Diferentemente da abordagem naturalística, a abordagem dialética admite a influência do homem sobre a natureza, assim como da natureza sobre o homem e este, ao agir sobre a natureza cria novas condições naturais para sua existência. Não seriam apenas as condições naturais os fatores determinantes para o desenvolvimento histórico. Realizar uma pesquisa numa abordagem histórica significa compreender o estudo no processo de mudança, pois esse é o requisito básico do método dialético.

O conceito de uma psicologia historicamente fundamentada é mal interpretado pela maioria dos pesquisadores que estudam o desenvolvimento da criança. Para eles, estudar alguma coisa historicamente significa por definição, estudar algum evento do passado. Por isso, eles sinceramente imaginam existir uma barreira intransponível entre o estudo histórico e o estudo das formas comportamentais presentes. Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudanças; esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é.” Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base (VYGOTSKY 1989, p. 74).

Para o autor, não há como determinar as condições que controlam o comportamento através de relações de causa e efeito como são realizadas as experimentações baseadas na teoria do behaviorismo. As idéias de Vygotsky (1995) derivam de sua teoria da natureza dos processos psicológicos superiores, pois para ele, estes surgem e sofrem transformações ao longo do aprendizado e do desenvolvimento. Dessa forma, a psicologia só poderá compreender esses processos, determinando sua origem e história. O princípio de que o

desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral da humanidade é a base desse pensamento.

Segundo Facci (2004), o traço fundamental do psiquismo humano, é que ele se desenvolve por meio da atividade social e seu traço principal é a mediação entre o sujeito e o objeto de sua atividade através dos instrumentos.

[...] As funções psicológicas superiores (tipicamente humanas, tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional etc.) são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construído pelos seres humanos. A constituição dessas funções é caracterizada pela mediação por intermédio dos signos, sendo que a linguagem é o sistema de signos mais importante. As formas superiores de comportamento formaram-se na coletividade em forma de relações entre os homens, e só depois se convertem em funções psíquicas da personalidade. Davidov & Shuare (1987) esclarecem que no desenvolvimento psíquico do homem há primazia do princípio social sobre o princípio natural-biológico. Para esses autores, o desenvolvimento ontogenético da psique é determinado pelos processos de apropriação das formas históricas e sociais da cultura (FACCI, 2004, p. 64).

É importante compreender que para a perspectiva histórico-cultural, o indivíduo interioriza partes da cultura e ao apropriar-se dela, transforma-a. Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal, segue do social para o nível individual. De acordo com Vygotsky (1989), é fundamental para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação de atividades que utilizem signos. As funções superiores se originam das relações entre indivíduos humanos.

Sendo assim, conforme Meira (2007), o homem da teoria vygotskyana é sujeito e produtor das relações sociais. A individualidade e o desenvolvimento humano estão diretamente ligados a essas relações e ao contexto histórico-cultural no qual os indivíduos estão inseridos. Para Leontiev (1978), isso é um problema, pois a sociedade humana teria que possibilitar a todos os indivíduos a apropriação das objetivações do progresso histórico. Segundo Tanamachi (2007), a condição verdadeiramente humana de cada indivíduo está no nível das possibilidades de aquisição das conquistas elaboradas pela humanidade. Diante disso, é que Meira (2007) defende como sendo central o direito a uma educação

de qualidade a todos os cidadãos, não tem como ter chances iguais com possibilidades muito diferentes.

Mas de fato, Vygotsky (1989) acredita que o comportamento humano tem uma reação transformadora sobre a natureza como afirma Engels. Mas para Vygotsky é inadequada a forma que Engels atribui à abordagem naturalística da história e por isso sentiu a necessidade de um novo método e também de uma nova estrutura analítica. Ele então criou três princípios para analisar as funções psicológicas superiores de comportamento. Vejamos a importância de cada um deles.

O primeiro princípio Vygotsky nomeou da seguinte forma: “analisar processos e não objetos”. Aqui ele chama a atenção para o fato de que os processos psicológicos não são estáveis, nem fixos, uma vez que sofrem muitas mudanças em diferentes momentos, podendo o processo de desenvolvimento psicológico ser acompanhado ou criado artificialmente em condições de laboratório. Assim, passou a ser chamado de método desenvolvimento-experimental.

O segundo princípio é denominado de “Explicação versus descrição”. Segundo o autor, a mera descrição externa dos fenômenos não revela sua gênese e nem suas relações dinâmico-causais e para estudar um problema sob o ponto de vista do desenvolvimento, seria necessário procurar a essência dos fenômenos psicológicos. Para isso devem-se utilizar as características perceptíveis para descobrir a origem real e entender o processo em estudo.

O terceiro princípio básico foi denominado de “O problema do comportamento fossilizado” e fundamenta-se no fato de que os processos que já passaram por um longo desenvolvimento histórico são automatizados ou mecanizados criando dificuldades para a análise psicológica. Dessa forma, para uma análise do desenvolvimento é preciso reconstruir todos os pontos relevantes para retornar à origem de uma determinada estrutura.

Em resumo, então, o objetivo e os fatores essenciais da análise psicológica são os seguintes: (1) uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto; (2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva; e (3) uma análise do desenvolvimento

que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem do desenvolvimento de uma determinada estrutura. O resultado do desenvolvimento não será uma estrutura puramente psicológica, como a psicologia descritiva considera ser, nem a simples soma de processos elementares, como considera a psicologia associacionista, e sim uma forma qualitativamente nova que aparece no processo de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1989, p. 74 - 75).

Vygotsky considera que para apreender uma realidade processual é preciso uma metodologia também processual. Segundo Castorina e Baquero (2008), a escolha de Vygotsky de desenvolver um projeto de psicologia marxista, fez surgir a necessidade de dialogar com as concepções ou os pressupostos dialéticos.

Segundo Gramsci (1974), a realidade dialética é uma relação entre dois entes antagônicos que movimentam uma totalidade complexa.

Uma abordagem dialética implica em Vygotsky a necessidade de uma abordagem genética, evolutiva ou histórica, como método explicativo central em psicologia. Nesse sentido, o dialético pode se expressar, então, como método de abordagem e explicação em psicologia. O próprio método encarna uma concepção dialética de explicação em correspondência com a dialética do objeto que se estuda. A tarefa crucial em psicologia consistia, a seu ver, na necessidade de construir em forma conjunta o objeto e o método de abordagem; ambos deviam ser objeto do trabalho investigativo, caso se pretendesse uma autêntica ruptura com a psicologia tradicional (CASTORINA; BAQUERO, 2008, p. 98).

Conforme Castorina e Baquero (2008), Vygotsky sentiu a necessidade de reformular a maneira de compreender as relações entre teoria e dado, teoria e prática, tipo e variedade, objeto e processo. Antes de tudo, era preciso construir um pensamento não-dicotômico ou reduutivo. “Estudamos não somente o final da operação, mas também a sua estrutura psicológica específica” (VYGOTSKY, 1989, p. 84).

Nossa abordagem para estudar esses processos é usar o que chamamos de método funcional da estimulação dupla. A tarefa com a qual a criança se defronta no contexto experimental está, via de regra, além de sua capacidade do momento, e não pode ser resolvida com as habilidades que ela possui. Nesses casos, um objeto neutro é colocado próximo da criança, e frequentemente podemos observar como o estímulo neutro é incluído na situação e adquire a função de um signo. Assim, a criança incorpora

ativamente esses objetos neutros na tarefa de solucionar o problema. Poderíamos dizer que, quando surgem dificuldades, os estímulos neutros adquirem a função de um signo e a partir desse ponto a estrutura da operação assume um caráter diferente em essência (VYGOTSKY, 1989, p. 84 - 85).

Além de estímulos simples, com seus estudos de reflexologia, Vygotsky oferece uma segunda série de estímulos com funções especiais, podendo assim, analisar a estrutura interna e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

Entendemos que nosso método é importante porque ajuda a tornar objetivos os processos psicológicos interiores; os métodos de associação entre estímulos e respostas são objetivos, limitando-se, no entanto, ao estudo das respostas externas já contidas no repertório do sujeito. Quanto às metas da pesquisa psicológica, acreditamos que a nossa abordagem, que torna objetivos os processos psicológicos interiores, é muito mais adequada do que os métodos que estudam as respostas objetivas pré-existentes. Somente a “objetivação” dos processos interiores garante o acesso às formas específicas do comportamento superior em contraposição às formas subordinadas (VYGOTSKY, 1989, p. 85).

O método Vygotskyano tem oferecido muita contribuição aos estudos científicos, à pesquisa, inclusive à ciência da educação até hoje. Ao se referir às teorias do desenvolvimento e ao ensino, Vygotsky defende que é necessária a compreensão da relação entre aprendizado e desenvolvimento. Para o autor, esse é um problema básico.

A tese central de que o ser humano constrói sua natureza envolve todos os outros conceitos. O que se pensa da educação e como deve ser constituída a educação escolar. Esse entendimento muda a forma de se entender os alunos e alunas, o processo de ensino e aprendizagem e a forma que se dá a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Como afirmam Rigon, et al (2010), para a teoria histórico-cultural, a apropriação dos conceitos se dá por meio do processo de internalização e o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento por meio da interação entre o sujeito que aprende e as pessoas em seu ambiente.

Para Vygotsky (1989), as três principais concepções teóricas da relação entre aprendizado e desenvolvimento de sua época eram relativamente vagas. A

primeira corrente, a de Blonskii que ignorava a consciência, centrava-se no pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado.

O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso (VYGOTSKY, 1989, p. 89).

A questão é que segundo Vygotsky, o aprendizado, para esse princípio teórico, forma uma superestrutura sobre o desenvolvimento e o deixa inalterado.

Uma vez que essa abordagem se baseia na premissa de que o aprendizado segue a trilha do desenvolvimento e que o desenvolvimento sempre se adianta ao aprendizado, ela exclui a noção de que o aprendizado pode ter um papel no curso do desenvolvimento ou maturação daquelas funções ativadas durante o próprio processo de aprendizado. O desenvolvimento ou a maturação são vistos como uma pré-condição do aprendizado, mas nunca como resultado dele (VYGOTSKY, 1899, p. 90).

Para a segunda posição teórica, a de Chelpanov, a consciência é objeto básico da psicologia e aprendizado se identifica com o desenvolvimento, ou seja, o processo de aprendizado é inseparável do processo de desenvolvimento. Essa posição é a premissa mais importante de muitas teorias. Vygotsky (1933/2004) cita como exemplo a teoria de James que se baseia no conceito de reflexo, o desenvolvimento é o domínio dos reflexos condicionados e o processo de desenvolvimento é simplesmente a formação de hábitos.

Já a terceira posição teórica, a posição de Kornilov, tenta superar os extremos das duas primeiras combinando-as. Segundo Vygotsky (1989), se essas teorias podem ser combinadas é porque não são opostas. A teoria de Koffka que o autor cita, é um exemplo dessa terceira abordagem, em que de um lado está o processo de maturação, dependente do desenvolvimento do sistema nervoso e do outro está o aprendizado que também é um processo de desenvolvimento. Vygotsky (1989) diz que a natureza da interação acaba sendo deixada de lado

nessa teoria em que o processo de aprendizado é o que estimula o processo de maturação.

Para o precursor da teoria histórico-cultural, o desenvolvimento da inteligência e da personalidade é motivado pela aprendizagem. A inteligência não é um atributo inato, isso provoca a promoção de experiências educativas que a estimulem. A relação do indivíduo com a cultura é essencial para seu desenvolvimento, ou seja, sem ela o desenvolvimento humano não acontecerá; dessa forma é necessário que ocorram situações que permitam o aprendizado. Segundo Vygotsky (1989), o aprendizado das crianças inicia muito antes delas irem à escola e o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o nascimento da criança.

Estudando sobre o desenvolvimento psíquico, Vygotsky (1989) criou dois níveis de desenvolvimento: a zona de desenvolvimento real, que é o nível de desenvolvimento já alcançado pela criança, e a zona de desenvolvimento proximal, que é o nível no qual a criança não faz a atividade sozinha, mas consegue realizar com a ajuda de um parceiro mais experiente e em breve poderá fazê-la sozinha.

Se ingenuamente perguntarmos o que é nível de desenvolvimento real, ou, formulando de forma mais simples, o que revela a solução de problemas pela criança de forma mais independente, a resposta mais comum seria que o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela. O que é, então, definido pela zona de desenvolvimento proximal, determinada através de problemas que a criança não pode resolver independentemente, fazendo-o somente com assistência? A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 1989, p. 97).

Clot (2010) alerta que, para Vygotsky, a zona de desenvolvimento não é uma simples implantação da experiência social na criança, a interiorização não é do exterior para o interior, pois “trata-se, também de uma recriação do exterior pelo interior”.

E segundo Vygotsky (1989), só há aprendizagem quando o ensino incide entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento proximal em um processo colaborativo, garantindo o aprendizado e impulsionando o desenvolvimento. Para o autor (idem), só é possível determinar o estado de desenvolvimento mental de uma criança se forem estudados os seus níveis.

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno no desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação (VYGOTSKY, 1989, p. 97 - 98).

Na teoria histórico-cultural a atividade só se realiza de fato quando o sujeito se envolve de corpo e mente em uma tarefa e só é com as atividades que ocorre o aprendizado. E esse sentido se dá pela relação entre o motivo, que é a necessidade que leva a pessoa a agir e o objetivo, que é o resultado que deve ser alcançado no final da tarefa. Ou seja, a pessoa ao realizar uma atividade precisa saber por que realiza a tarefa e deve querer chegar ao seu resultado, assim estará se apropriando das aptidões envolvidas na tarefa.

2 CLÍNICA DA ATIVIDADE

2.1. Contribuições da clínica da atividade

A clínica da atividade surgiu a partir de 1990, seus propositores foram Yves Clot e Daniel Faita e hoje faz parte de uma das teorias que compreende as clínicas do trabalho. A nomenclatura *clínica* parece sugerir que os estudos gravitam em torno de problemas individuais. Mas sendo o trabalho também uma esfera social, existe aí uma “articulação do mundo psíquico com o mundo social” (BENDASSOLI; SOBOLL, 2011, p. 3), que devem necessariamente ser levados em consideração nas análises.

O termo clínica da atividade, segundo Vieira e Faita (2003),

[...] representa uma abordagem da análise do trabalho centrada numa perspectiva dialógica e do desenvolvimento, que busca intervir na situação favorecendo transformações na atividade e restabelecendo o poder de agir dos coletivos de trabalho (VIEIRA; FAITA, 2003).

Portanto, a clínica da atividade (CLOT, 2010) analisa o trabalho e seu desenvolvimento buscando reacender o poder de agir dos trabalhadores coletivamente e individualmente e defende a renovação do ofício (*métier*), pois considera que o trabalho não é uma simples tarefa. É permanentemente uma atividade de recriação de formas de viver, sendo uma atividade dirigida, histórica e processual.

Apesar de buscar compreender a atividade partindo de experiências de indivíduos singulares e ao mesmo tempo comuns, o conceito de clínica tem um profundo vínculo com o contexto político, econômico e social em que a atividade, ao mesmo tempo individual e coletiva, se realiza. Segundo Guérin et al (1997), a atividade de trabalho é determinada sempre pelo social e por isso deve se diferenciar das outras atividades humanas gerais e a finalidade é definida externamente ao homem, tendo o regime assalariado como uma imposição.

A maior preocupação da clínica da atividade é a observação do fato de que os transtornos causados no trabalho podem gerar transtornos mentais, tendendo a gerar afastamento do trabalhador por razões de saúde. Clot (2007)

não está preocupado com a atividade de trabalho em si e sim com os seus trabalhadores. Para o autor (2007), o trabalho deve se adequar aos trabalhadores e não o contrário; para o bem do trabalhador e do próprio trabalho é o trabalhador quem deve ter o comando da situação.

Yves Clot é diretor da Clínica da Atividade e também professor de psicologia do trabalho no *Conservatoire National des Arts et Métiers* (CNAM/Paris). Segundo Santos (2006), Clot estuda “o trabalho entre a atividade e a subjetividade”, esse inclusive foi o título de sua tese de doutoramento em 1992. O trabalho não é neutro, não é feito apenas de atividade, é realizado por um sujeito que intervém diretamente na atividade, é afetado também por ela e ambos se modificam. Uma pessoa se constitui por sua infância, adolescência, família, amigos, por toda uma vida e tudo isso, que é o sujeito, interfere na sua profissão, que passa a interferir nele, pois o sujeito começa a se identificar por sua profissão, diz ser professor, advogado, médico, músico.

Conforme Clot (2007), o trabalho está em uma relação entre a atividade em si e o sujeito. A subjetividade é constituída pela e na atividade e foi buscando compreender a função psicológica do trabalho que ele trouxe as noções de gênero e estilo da atividade, na qual questões como a transmissão e a renovação das experiências profissionais são uns dos principais pontos de seus estudos.

A subjetividade é para Leontiev (1978) o processo pelo qual algo se constitui e passa a pertencer ao sujeito de forma única e singular, permitindo a particularidade do indivíduo e a gênese está nas relações sociais e não no interior do sujeito. O homem histórico-cultural é ativo, ele apropria-se dos bens produzidos coletivamente, ou seja, dos significados sociais e atribui-lhes sentidos próprios, passando o mundo objetivo para subjetivo. Na atividade de trabalho, o homem a partir do gênero irá buscar o seu estilo.

O trabalho humano, para Clot (2011, p. 72), é “um continente de paixões particulares e desmesuradas” e é “um campo por excelência de vida contrariada”. Trabalho é “o exercício coletivo de ligação social com o real” (CLOT, 2011, p. 73). O autor afirma que hoje a questão vai além do ter ou não ter um trabalho, é ser ou não ser, pois o trabalho é o agente decisivo para que os sujeitos possam se sentir valorizados. Ser um médico, um advogado, um professor e não ter o poder de agir

na sua atividade é o mesmo que a inatividade. Mandar ou ser mandado, ter ou não autonomia ou liberdade, cumprir ordens ou agir com reflexão.

O reconhecimento profissional tem um status particular. Diferente dos tempos antigos, onde o sujeito trabalhava com objetivos de sobrevivência e necessidades básicas. Nos tempos atuais o trabalho também diz o que é a pessoa, se tem ou não tem, se é ou não é, sendo mais do que a forma de se sustentar, de ganhar um salário para comprar comida e roupa, o trabalho diz a importância do cidadão na sociedade. Para Clot (idem), se o profissional não tem poder de agir em sua atividade, é o mesmo que não ter um trabalho, é o mesmo que não ser. A falta de ação traz uma passividade doentia para a autoestima do trabalhador, não apenas na vida profissional.

De acordo com Clot (2007), o trabalho não é só organizado pelos que fazem as leis e sim por todos que o realizam, até porque quem realiza o trabalho também deve participar na elaboração de suas regras. O autor ainda defende que não tem como haver trabalho sem uma lei comum, pois são importantes para a ética e para construção de uma atividade sólida e que seja discutida por todos. Percebemos como o conceito de atividade usado por Clot engloba tanto as dimensões subjetivas, individuais, quanto as coletivas implicadas na atividade.

Clot vem pesquisando o trabalho via o trabalhador, buscando definir as funções psicológicas do trabalho a partir de Vygotsky, Leontiev e Bakhtin. Esses autores traçam os fundamentos teóricos dos estudos de Clot e ambos tomam a linguagem como aspecto central da sua teoria, buscando analisar a relação que ela mantém com o trabalho e com o pensamento. O debate de Vygotsky mais destacado nos estudos de Clot é sobre como os sujeitos se constituem seres sociais, como significam tudo que está ao seu redor e como o novo pode se produzir.

Clot (2007) associa concepções dialógicas de linguagem às contribuições da Ergonomia e da Ergologia para o estudo das situações de trabalho. O trabalhador é confrontado com seu trabalho, possibilitando uma análise minuciosa

da atividade, uma co-análise através da autoconfrontação simples⁵ e cruzada⁶. Esse princípio é um caminho para auxiliar nas complexas análises das situações de trabalho.

Clot atua na perspectiva da ergonomia, que é a análise do trabalho. A ergonomia, segundo Wisner (1987), é uma abordagem que investiga a relação sujeito, atividade e o contexto. A ergonomia é etimologicamente a ciência do trabalho, na qual busca a melhoria da relação homem/atividade e se constitui como campo interdisciplinar.

Segundo Lida (1990), a gestão da ergonomia se inicia ainda na pré-história quando os homens buscavam adaptar os objetos e ambientes as suas necessidades, mas a sistematização desses estudos ocorre com a chegada do trabalho precário durante a revolução industrial, assim a ergonomia surgiu mesmo durante a segunda guerra mundial em 1949 na Grã-Bretanha com o objetivo de atenuar os esforços humanos. A preocupação era de adaptar a máquina ao homem, já a ergonomia situada ou da atividade que se iniciou na França ainda em 1940, mas só alcançou estatuto institucional em 1960, tinha a intenção de adaptar o trabalho ao homem, essa é a ergonomia que utilizamos neste estudo.

Conforme Lucio (2010), os primeiros estudos de ergonomia no Brasil foram na década de 1960 na USP. Desde então várias áreas do conhecimento têm-se apropriado desse campo. Universidades Federais de Brasília e Santa Catarina possuem Laboratórios próprios de Ergonomia; temáticas como serviços de atendimento, equilíbrio mental e corporal e de educação são os mais utilizados por análises ergonômicas. O FEBRABAN – Federação Brasileira de Bancos retratou em 2009 no 6º fórum de segurança e saúde no trabalho “Métodos de Avaliação Ergonômica”, todos os anos esse fórum acontece para discutir sobre a saúde e produtividade dos bancários.

A ergonomia vem se transformando desde seu surgimento assim como a sociedade, na medida em que novos problemas foram aparecendo também

⁵ Objetiva a reflexão dos trabalhadores sobre sua própria atividade, juntamente com a pesquisadora, tendo como estímulo filmagens realizadas das situações de trabalho (CLOT, 2001). Esse método será explicado mais detalhadamente nos pressupostos metodológicos, assim como também a autoconfrontação cruzada.

⁶ Também utilizada por Clot [...] constitui-se na reunião de dois sujeitos, o sujeito pesquisado e um convidado colega de profissão. Este assiste às imagens, inclusive aos comentários produzidos por seu colega na autoconfrontação simples, faz seus comentários, o que configura o autoconfronto cruzado. O sujeito pesquisado faz concomitantemente observações sobre os comentários feitos.

surgiram novas buscas de soluções. Os avanços tecnológicos que produzem discurso de libertação dos homens continuam no controle e não trazendo qualidade de vida e cada vez mais é um desafio fazer do trabalho um aliado dos trabalhadores. Conforme Dwyer (1990), a ergonomia vem contribuindo para melhorar a vida das pessoas e está sendo cada vez mais objeto de pesquisas e ensino. O que antes era apenas uma questão física, através das contribuições da ergonomia, hoje passou a ser cognitiva, psicológica, cultural e social e a criatividade vem sendo colocada como a possibilidade de melhorar a qualidade de vida pessoal e profissional dos trabalhadores.

...a ergonomia é solicitada, quotidianamente, a intervir em situações cujas problemáticas variam desde a concepção de salas de controle, extremamente automatizadas, passando por questões referentes ao trabalho manual ou, ainda, por queixas relacionadas ao ambiente físico de trabalho, sem deixar de lado os problemas de saúde, em particular, os decorrentes das lesões por esforços repetitivos (ABRAHÃO e PINHO, 1999).

Muitos autores consagrados da área da educação já trabalham nessa perspectiva da ergonomia ao se referirem ao trabalho docente, demarcando a preocupação fisiológica, como a fadiga física, aspectos psicofisiológicos e os fatores psicossociais. Autores como Tardif (2008), Borges (2001), Schulman (1986), Therrien e Loiola (2001) defendem que o trabalho docente engloba o contexto, valores, afetos, interesses sociais, interesses políticos, teorias e experiências do professor e propõem para a pesquisa em educação a abordagem da ergonomia para que o sujeito e os espaços sociais façam parte das análises da atividade.

Como explica Fernandes (1996), a ergonomia diferentemente de outras concepções, como a do desgaste e a da psicopatologia do trabalho, concebe a carga laboral nos aspectos físico, cognitivo e psíquico em interação.

Cada um deles pode determinar uma sobrecarga ou sofrimento. Eles se inter-relacionam e, via de regra, a sobrecarga de um dos aspectos é acompanhada de uma carga muito elevada nos dois outros campos (WISNER, 1987, p. 172).

Conforme Clot (2006), tanto a Ergonomia quanto a Clínica da Atividade têm como objetivo observar a atividade de trabalho com a intenção de transformá-la, adaptando o trabalho ao homem e não o homem ao trabalho. Para o autor (2006), o trabalho é uma função psicológica social e historicamente constituída, não é uma atividade qualquer, pois exerce uma função específica na vida pessoal dos sujeitos, chegando a ser considerada uma atividade dirigida. Segundo Abrahão e Pinho (1999), a prática ergonômica sempre busca melhorar a realidade estruturando um conjunto de conhecimento para responder diferentes intervenções em situações singulares.

Clot (2010) busca desenvolver uma clínica atenta às condições sociais do trabalho e por isso Vygotsky é uma das principais fontes de inspiração para a clínica da atividade. Para Clot (idem), Vygotsky é um dos precursores da ação situada, na qual a atividade individual se desenvolve na atividade social e pela via de desenvolvimento se libera.

Clot (2010) preocupado com a saúde do trabalhador passou, através de conceitos de Vygotsky, a trabalhar com gêneros profissionais e estilos de ação. Clot (idem) afirma que, para Vygotsky, a atividade social não explica a atividade pessoal, mas que a pessoal compreende a social, pois o sujeito recria o social e quando esse movimento não acontece é porque o sujeito não tem mais controle de sua própria atividade e não tem mais poder de agir.

Para Vygotsky – e esse, talvez, seja o aspecto mais desconhecido de sua obra –, o fracasso desse movimento é indicado pela doença psíquica sob suas diversas formas. Na doença, a experiência vivida deixa de ser o meio de viver outras experiências. Encarcerada, sedentária e desligada, a atividade imposta se torna intransformável. O sujeito já não dispõe de sua atividade, mas está à sua disposição. A psicologia de Vygotsky se dirige ao encontro dessa amputação do poder de agir ou, mais precisamente, ao encontro das possibilidades insuspeitas pelos próprios sujeitos (CLOT, 2010, p. 62).

Para compreendermos como se desenvolve a atividade docente no ensino fundamental, fundamentamo-nos na teoria histórico-cultural e na Clínica da Atividade. Categorias da Clínica da Atividade como atividade real, real da atividade e gênero nos ajudarão a refletir sobre o estilo e a catacrese, também categorias desenvolvidas por Clot, na atividade docente, assim como temáticas

como o poder de agir dos professores e a precarização na profissão trarão contribuições para nossa discussão.

Vamos as principais categorias da Clínica da Atividade.

2.2. Atividade Real e Real da Atividade

A referência principal de Clot na discussão da categoria atividade no âmbito de sua psicologia do trabalho, a qual denomina clínica da atividade, é na psicologia histórico-cultural, cuja base epistemológica é o materialismo histórico-dialético. Na Teoria da Atividade de Clot (2007), a categoria atividade, cuja expressão maior é o trabalho, é a principal mediação nas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo objetivo. Toda ação humana está orientada para um objeto, de forma que a atividade tem sempre um caráter objetual, sendo a atividade uma apropriação pelo sujeito nunca apenas por ações exteriores, sendo desse ponto que surgem os paradoxos atuais de uma mobilização subjetiva, as dimensões impessoais da atividade e a consequência é o esgotamento do trabalhador.

O autor chega a considerar que hoje o trabalho humano tornou-se um obstáculo com as inovações das técnicas. Para Clot (2007), a atividade de trabalho é uma atividade diferenciada, pois exerce na vida pessoal uma função psicológica específica, que ele conceituou de atividade dirigida. Porém, “o trabalho só preenche sua função psicológica para o sujeito se lhe permite entrar num mundo social cujas regras sejam tais que ele possa ater-se a elas” (CLOT, 2007, p. 18).

Segundo Clot (2007), a atividade humana não pode ser analisada separadamente, nem também é uma experiência sem estruturação. A atividade é complexa, se faz de vários momentos e envolve os sujeitos participantes. Para ele, o ser humano é um ser social, histórico e individual ao mesmo tempo e da mesma forma que a teoria histórico-cultural a clínica da atividade busca a não dicotomia. Assim, para entender a singularidade do homem é necessário entender como ele se constitui, da mesma maneira é para entender a complexidade da atividade, é necessário observar não apenas a atividade em si, mas como ela se desenvolve e atividade e sujeito, sujeito e atividade são constitutivos.

Ao falarmos de atividade humana, estamos nos referindo não a processos dicotômicos entre atividade externa e atividade interna. Uma é constitutiva da outra numa relação que é dialética e histórica. Por isso, ao atuar sobre uma dada realidade (atividade externa), o homem provoca não apenas a transformação do objeto. Ele, que é o praticante da ação, também se transforma, objetivando-se nessa realidade (atividade interna), ao mesmo tempo em que o objeto é subjetivado (SOARES; AGUIAR, 2011, p. 2 - 3).

Para Clot (2001, p. 23), “a atividade não é mais limitada ao que se faz”. A atividade de trabalho é sempre mais do que um simples gesto realizado, passível de observação, pois envolve tudo o que existe na subjetividade. Enfim, a atividade de trabalho, para o autor, se constitui do que povoa o interior do sujeito, como, por exemplo, suas angústias, conhecimentos, fraquezas, desejos, medos, constrangimentos, sonhos etc.

Uma das contribuições mais relevantes da Ergonomia Francesa para a organização do trabalho, segundo Borges (2004), foi a diferenciação entre atividade prescrita (tarefa) e a realizada. Para a Ergonomia, a tarefa é o que está prescrito ao trabalhador, é uma imposição, vem de fora para dentro, o trabalhador encontra na tarefa suas obrigações. Murta (2008) afirma que a tarefa determina e constrange a atividade, mas ao determiná-la, a autoriza. Assim, o prescrito determina, constrange e, ao mesmo tempo, autoriza a atividade realizada.

A atividade realizada jamais corresponde à atividade esperada, fixada por regras, orientada por objetivos determinados, pelo prescrito. Na tarefa, pois o trabalhador, no nosso caso o docente, é aquele que é social, histórico e individual ao mesmo tempo e ao colocar em prática a tarefa se encontra diante de várias fontes de variabilidades, como cansaço, ansiedade, dores, fadiga, experiência, preocupação pessoal, angústia, diferença de ritmo, disfunção, dificuldades em geral. Assim, a atividade realizada não é nem o esperado na tarefa, nem o desejado pelo trabalhador, mas é o que se fez de fato ou se pôde fazer.

Clot (2006) afirma que a atividade prescrita é o resultado das atividades de gestão e de concepção e é o que determina o que deve ser realizado, a tarefa tem um planejamento para seguir. O autor acrescenta que tarefa é o que deve ser

feito e atividade realizada é o que se faz, ele criou também os conceitos de atividade real e real da atividade.

Clot (2007) entende a atividade real como sendo genérica e também pessoal, sendo percebida do ponto afetivo e cognitivo. O autor (2006) explica que a atividade real é mais do que pode ser visto, do que pode parecer de imediato em um dado momento. Para ele, a atividade real não é somente a atividade que realmente foi executada, pois ela é constituída por outras atividades. Dessa forma, o que o trabalhador (sujeito) deixou de fazer ou aquilo que ele gostaria de fazer, faz parte indiretamente do que será realizado de fato. Sendo assim, a atividade real é o resultado do conflito entre as várias ações possíveis dentre as quais o sujeito escolheu e é exatamente este conflito que possibilita o desenvolvimento e a transformação da atividade. Tratando-se de docência, como afirmam Severino e Pimenta (2008), as transformações só acontecem de verdade se os professores ampliarem suas consciências sobre a própria prática e a realidade escolar, pois a docência é uma intervenção profissional na prática social.

Já o real da atividade, segundo Clot (2006), envolve as possibilidades que o trabalhador poderia ter feito. Pois como explica Montmollin (1990), para a ergonomia é importante saber o quê os trabalhadores fazem, como e porque fazem e se podem fazer melhor. Na educação isso vai depender de uma série de questões pedagógicas e políticas e por isso sabemos da importância da apropriação do real da atividade para se buscar entender e transformar a atividade docente realizada.

Um trabalhador quando deixa de fazer uma atividade, seja qual razão for, e passa a fazer uma outra atividade, essa nova atividade realizada está sendo constituída por aquela outra atividade que não pôde fazer ou simplesmente não conseguiu realizar. A professora gostaria de levar seus alunos e alunas para a biblioteca, aula de vídeo, ao museu, a pracinha do bairro, mas por algum ou vários motivos essas atividades não podem ocorrer e por isso ela realiza na sala de aula uma atividade de colagem, mas a atividade realizada terá ocultamente as atividades que não puderam ser executadas, ficando apenas no plano das ideias e vontade.

Clot (2007) acrescenta que o que se faz para fugir do que se deve fazer e o que se faz contra a própria vontade é um dos paradoxos frequentes do real da

atividade. Os movimentos objetivo e subjetivo do sujeito constituem o real da atividade, que são as possibilidades que o sujeito poderia ter feito, enfim, realizado. Portanto, a atividade realizada está imbricada no real da atividade. Para Clot (2007), o real da atividade compreende todas as possibilidades que o trabalhador poderia ter feito e por isso ultrapassa o prescrito e até mesmo a própria atividade realizada.

O registro sistemático dos “meios desviados” graças aos quais aqueles que trabalham se desincumbem das provações que a situação lhes impõe atesta que o real da atividade ultrapassa não somente a tarefa prescrita mas também a própria atividade realizada. Ora, esse real da atividade, ou seja, aquilo que se revela possível, impossível ou inesperado no contato com as realidades, não faz parte das coisas que podemos observar diretamente. É necessária uma abordagem dialógica da situação que aceite com lucidez este aspecto do método: a atividade real analisada nunca é a atividade prevista para a análise (CLOT, 2007, p. 133).

Dessa forma, de acordo com Clot (2007), para analisarmos uma certa situação temos que não apenas observar o que está ali no dado momento, mas buscarmos tudo o que pode estar invisível naquele momento, caso contrário será uma análise superficial. Ele alerta que “[...] a atividade real que analisamos é sempre uma relação sutil entre o reiterável de um gênero e o não-reiterável de uma situação singular” (CLOT, 2007, p. 94).

Clot (2010) nos traz uma maneira mais ampla de analisar a atividade, uma vez que considera além das atividades executadas, as atividades planejadas e as possibilidades de realização de parte da atividade, na qual as intenções e os desejos do sujeito, assim como os impedimentos para a realização da atividade também estão incluídos.

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

Clot (2010) busca entender a atividade também em seu aspecto social e analisa o trabalho desde o trabalhador até os resultados e objetivos de seu trabalho.

2.3. Gênero e estilo de ação

Segundo Clot (2006), a atividade sempre é mediada pelo gênero, toda atividade segue um roteiro prescrito, mesmo que esse não seja aquele posto como lei em papel. O gênero carrega os procedimentos e posturas desenvolvidos ao longo da história, podendo chamar de “alma social” da atividade. E se o gênero são as normas, para Clot (idem), o estilo é uma espécie de fuga delas, é a mobilização subjetiva em busca de melhoras, é a presença do poder de agir buscando um espaço de ação. O estilo de ação não é descumprir o gênero, nem criar outro, mas recriá-lo, adaptá-lo, inová-lo dependendo das necessidades e situações.

Essas categorias da Clínica da Atividade, gênero e estilo, têm sua base na relação estabelecida entre o indivíduo e a genericidade da teoria histórico-cultural. Conforme Oliveira (2005), para a realização de uma atividade, o homem singular se relaciona com o gênero humano de forma mediada. As categorias sentidos e significados também trazem contribuições para os estudos de Clot. O estilo é a significação pessoal da atividade, o estilo é o eu organizando suas idéias diante as situações e esse eu, constrói suas opiniões no social, é pelo social que se forma o pessoal, que por sua vez também transforma o social. O estilo é o pessoal, é o profissional diante teorias e práticas, formado por elas e que podem criar algo de novo para as novas experiências.

O gênero, para Clot (2006), é a dimensão social do trabalho e constitui-se na e pela atividade, serve como orientador para o coletivo de trabalhadores de cada área profissional, postulando as normas que devem ser seguidas em cada profissão. O gênero é o organizador do trabalho. Para ele (idem), gênero é o conjunto das experiências coletivas acumuladas pelos trabalhadores. Podemos dizer que o gênero são as normas explícitas e implícitas, códigos éticos,

linguagens, procedimentos técnicos, os valores e, diferentemente da atividade prescrita, não é necessariamente algo escrito, mas é de conhecimento de todos que pertencem à profissão, é a cultura da profissão, que pode se manifestar de forma tácita. Nessa perspectiva, reconhece-se que o que regula a ação individual é o coletivo, mas este permeia tanto a dimensão da história singular quanto da história social do trabalho.

Davis e Aguiar (2010) afirmam que o gênero faz a mediação dos sujeitos entre si e deles com seus objetos de trabalho, constituindo a atividade real e o real da atividade. O gênero pode ser uma regra escrita ou tácita, que todos os membros têm conhecimento e que, de uma forma geral, sabem que precisam seguir. O gênero cria um clima no exercício da profissão, compartilhado apenas por aqueles que se encontram inseridos efetivamente nela.

Para Clot (2007), é o gênero que conserva a história das profissões, porém não é imutável.

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

De acordo com Clot (2007), o gênero é quem diz o que é aceitável ou não no trabalho e também permite que o sujeito lute para quebrar as barreiras e limitações impostas. Quanto mais se tem domínio do gênero, melhor o emprego. Quando a professora, por exemplo, não tem segurança do que pode ou não realizar, ela segue fielmente um roteiro de atividades afinado com uma prática já estabelecida naquela instituição, sem discordância da gestão da escola ou demais professores. Sem conhecimento, experiência e argumentos suficientes, a professora não tem como fazer algo diferente para buscar melhorar. O gênero é essencial até para haver mudanças e essas são necessárias para que a profissão

não se defase. Clot (2011) defende que é preciso buscar aumentar o poder de ação dos profissionais

O gênero profissional, este supradestinatário do esforço consentido no trabalho é, no entanto, apenas uma das dimensões do ofício. Interpessoal, o ofício é também irredutivelmente pessoal, íntimo e incorporado pelo trabalhador. Ele é interpessoal porque não poderia existir sem destinatário. Ele é finalmente impessoal porque, sendo a tarefa ou a função prescrita pela organização do trabalho, os que nela labutam são necessariamente intercambiáveis. Dessa perspectiva, executar seu ofício deve ser entendido em sua significação rigorosa. Não se trata apenas de fazer o que tem que ser feito, de terminar a tarefa, mas sim de, através dessa execução, testar os limites do próprio ofício. E fazer isso empregando o repertório de ações possíveis, a gama de gestos possíveis ou indevidos, as palavras que se pode aplicar ou que é preciso descartar do patrimônio dos subentendidos de uma história coletiva. Essa história guarda, como um enigma, a totalidade das ambiguidades do trabalho coletivo, a memória dos fracassos, dos problemas sem solução, das proezas realizadas mas também das 'pequenezes' onde competem o não exequível e o exequível em gestação. Essa memória pode encontrar um futuro na ação que se desenrola no trabalho. Quando ela se revela intransigente pode, pelo contrário, comprometer a ação e aprisioná-la. Uma clínica da atividade se destina ao embate desses conflitos de destino na atividade coletiva e individual com o propósito de preservar a possibilidade de transformar a tarefa e a organização para aumentar o poder de ação dos profissionais na arquitetura de conjunto de seu ofício (CLOT, 2011, p.74).

O estilo liberta o profissional do gênero. Esse estilo que liberta é o que Clot (2010) nomeia de estilo da ação, que necessariamente não pode ser um estilo reprodutor, em que o trabalhador apenas segue o que está posto e, portanto, irá somente copiar o gênero. Dessa forma, Clot (2010) chama de estilo reprodutor o estilo que não traz contribuição à profissão, apenas repete o que já está posto, o sujeito é um assujeitado da situação. O estilo é funcional e ao mesmo tempo subjetivo. Clot (2006) considera que o gênero é uma estrutura inacabável, pois os indivíduos com seus estilos de ação o recriam garantindo assim a continuidade do trabalho. Para Davis e Aguiar (2010), além do gênero ser o recurso para enfrentar as exigências da ação na atividade é também e ao mesmo tempo alvo de ajustes pelos profissionais. O estilo possibilita que o profissional se liberte de um possível engessamento do gênero:

[...] nada é mais importante que 'atacar' o ofício para defendê-lo. Ele só pode durar se a última palavra não for jamais dita, e o último gesto jamais for completado. Portanto, a vitalidade interpessoal do ofício repousa por inteiro sobre os ombros de cada trabalhador, e todos são responsáveis por preservá-lo da imutabilidade (CLOT, 2011, p. 74).

O gênero vai se reformulando pelas recriações pessoais aceitas e compartilhadas no coletivo. Ele tem a função de organizar, estruturar e não de congelar as atividades profissionais, pois o gênero serve para ajudar a manter vivas as profissões e a cultura de cada uma delas segue junto com a história da humanidade. As profissões vão se modernizando e se modelando de acordo com os acontecimentos e os profissionais são agentes desses acontecimentos.

O estilo (CLOT, 2007) é o ajustamento do gênero, é o jeito pessoal que o profissional encontra para realizar tudo que foi prescrito; é a apropriação das normas; é um ato individual a partir da dimensão coletiva. Em um processo dialético, o gênero, que é a dimensão social, influencia o estilo e este, por sua vez, influencia o gênero. A sociedade e os sujeitos mudam, as necessidades vão mudando no decorrer do tempo e o gênero precisa acompanhar as mudanças para que a atividade venha a ser eficaz. O gênero para existir precisa dos estilos, assim como os estilos e as próprias profissões precisam das orientações que o gênero oferece.

Cada sujeito terá uma forma específica de realizar a apropriação do gênero, dependendo do sentido que cada um der ao gênero da sua profissão. Clot (2007) acrescenta que o estilo faz do gênero objeto de ação.

Mas, antes de tudo, sob a influência dos gêneros – e este ponto é decisivo para uma teoria dos estilos -, os sujeitos, agindo nas interseções, devem, num retorno dialético indispensável, fazer dos gêneros não só meios mas também objetos de sua ação, não somente usar os gêneros disponíveis, mas ocupar-se de dispô-los. É esse processo de metamorfose dos gêneros, promovidos ao estatuto de objetos num inventário imperceptível no curso da ação, que convoca as criações estilísticas e mantém os gêneros vivos. Estes, na qualidade de meios e formas de uma primeira ação, são eles mesmos tomados como objetos de ação. O estilo é uma reavaliação de gêneros na ação, uma valoração, uma apreciação de gêneros. O estilo age sobre os gêneros; ele retoca os gêneros. O estilo só age sobre os objetos em segundo grau, nunca de modo direto e somente por intermédio de gêneros; é o

instrumento psicológico da ação pessoal no gênero e sobre o gênero (CLOT, 2007, p. 196 e 197).

Segundo Clot (2010) é necessário liberar-se para se desenvolver, a pessoa precisa buscar a libertação de sua memória pessoal, impessoal e genérica, buscando uma ressignificação. O estilo é a forma singular do profissional se apropriar do gênero, podendo redefinir a tarefa (prescrito). Essa redefinição da atividade prescrita, não significa adaptar as tarefas às condições precárias encontradas para a realização do trabalho. O estilo não é reprodução. O estilo traz a inovação. Para isso é necessário que os profissionais ultrapassem o limite colocado pelo gênero. Conforme Clot (2010), o estilo amplia as possibilidades de transformação pessoal e profissional dos sujeitos.

O estilo participa do gênero ao qual ele fornece o seu modo de ser. Os estilos são o retrabalho dos gêneros em situação, enquanto os gêneros, de fato, são o contrário de estados fixos. Melhor ainda, eles estão sempre inacabados. Apesar de ser reiterável em cada situação de trabalho, o gênero só adquire sua forma acabada mediante os traços particulares, contingentes, únicos e não reiteráveis que definem cada situação vivida. No decorrer da atividade que se inicia, o pleno desenvolvimento do gênero se divide em dois momentos: a atividade do sujeito que se engaja no pressuposto da atividade de outro, o qual se engaja, então, usando o gênero adaptado a situação. O estilo individual é, antes de mais nada, a transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir em função das circunstâncias. Mas, desse modo, aqueles que agem devem ser capazes de servir-se do gênero ou, mais rigorosamente, manipular com destreza as diferentes variantes que animam a vida do gênero. É esse processo de metamorfose dos gêneros, promovidos a categoria de objeto da atividade e recebendo novas atribuições e funções para agir que conserva a vitalidade e a plasticidade do gênero. Os gêneros continuam vivos, graças às recriações estilistas. 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).

Segundo Davis e Aguiar (2010), o estilo é avaliado pelos pares, podendo vir a ser validado pelo coletivo, relacionando-se diretamente com o sentido da atividade para o sujeito e a sua subjetividade. Para Vygotsky (2001), a construção do sentido depende da vivência de cada sujeito, da construção/reconstrução que ele faz do real, da forma com que ele se apropria do mundo e como pode

despertar isso na consciência. O sentido é socialmente construído, porém é constituído pelos indivíduos em particular.

Clot (2007) defende que existe o estilo entre a atividade prescrita e a atividade realizada, que é aquela atividade que foi executada. Dessa forma, o estilo é algo individual de se fazer, mas também é social e histórico, podendo torna-se parte do gênero e fazer parte de um ciclo de atualização e aperfeiçoamento da profissão, fazendo com que o gênero se mantenha vivo.

É uma espécie de libertação diante de certas imposições genéricas. No entanto vemos o estilo como uma dupla libertação. Por um lado, a libertação da memória impessoal. Nesse aspecto o indivíduo tenta se distanciar da imposição, procurando conservar as vantagens do recurso e se necessário até retoca a regra, o gesto ou a palavra, inaugurando uma variante do gênero cujo futuro dependerá do coletivo. Fazendo isso fica assegurado o desenvolvimento e, portanto, a vida do gênero, pois este recebe novas atribuições por re-criação pessoal, avaliadas e depois eventualmente validadas pelo coletivo. Por outro lado, a libertação da história pessoal. Nesse caso, são os esquemas pessoais que mobilizados na ação, são ajustados pelo impulso dos sentidos da atividade e das eficiências das operações. Também nesse caso, é através do desenvolvimento de sua própria experiência do gênero que o sujeito pode distanciar-se de si mesmo. O estilo é, portanto um “misto” que descreve o esforço de emancipação do sujeito, diante da memória impessoal e diante da sua memória singular, o esforço buscando sempre a eficácia do trabalho (CLOT, et al., 2001, P.3).

Como explicam os referidos autores, o estilo é uma forma de o trabalhador buscar a emancipação profissional no agir do seu trabalho, de refletir e ter poder de agir, de decidir como deve fazer, sem precisar seguir o prescrito como se fosse uma ordem. Para Clot (2010), o estilo permite que os profissionais tenham a possibilidade de transformar o que está prescrito pelo gênero, mas vai depender do contexto em que vive esse trabalhador, podendo chegar a perder o poder de agir e, em vez de ter um estilo de ação, vir a ter um estilo de reprodução. O fato preocupante na educação é que os docentes trabalham majoritariamente em escolas onde existem poucos recursos ou mesmo nenhum.

O contexto tem relevância para a construção das (re) criações estilistas no sentido de fazer o profissional se sentir bem perante o trabalho ou não. Segundo Chanlat (2011), quando a organização do trabalho não considera as

funções biológicas e psicológicas do ser humano, acontece uma degradação da saúde mental e física dos trabalhadores causando stress, fadiga e esgotamento. Para Clot (2010) isso se resume na amputação do poder de agir, pois cognição e emoção estão presentes na atividade do sujeito de forma perturbadora. Conforme Clot (2010), é justamente a atividade que explica efetivamente a relação entre o cognitivo e o emotivo.

Para o autor, a relação emoção e intelecto na atividade não é estável, pois a emoção acaba por inibir o intelecto em situações embaraçosas. Um sentimento de culpa, um sofrimento do passado, as pré-ocupações, por exemplo, podem mobilizar a atividade mental da pessoa. Tensões vitais passam para intensões mentais. Porém as representações desses fatores podem vir a ser motivação para a ação, pois a subjetividade constituída e as pré-ocupações serão o ponto de partida. “O passado serve, sob esta perspectiva, para exorcizar os riscos do presente” (CLOT, 2010, p. 108).

Clot (2010) afirma que é possível através do conflito transformar o sentido que o sujeito tem da atividade e isso leva a uma mudança na relação entre emoção e cognição. “Assim, é o sentido da atividade, verdadeiro regulador dessa última (Clot, 2004b), que afeta as emoções e as cognições, quando da realização de uma tarefa” (CLOT, 2010, p. 5 e 6). É se desfazendo do fardo cognitivo e subjetivo que muitas catacreses podem ter origem, pois irá proporcionar ao sujeito o que o autor vem a chamar de “margem de manobra” (CLOT, 2010, p.176) e “a subjetivação do sujeito por um gênero e a subjetivação do gênero por um sujeito” (CLOT, 2010, p. 198) que surgirá as criações estilísticas.

O gênero profissional está sempre em processo de criação e recriação, de acordo com as especificidades necessárias de cada contexto. Os estilos são construídos a partir dos gêneros e os gêneros são formados pelos estilos pessoais que cada docente imprime à sua atividade cotidiana.

A questão de se ter ou não poder de agir está associada em como o sujeito enxerga a atividade, qual sentido tem de sua própria atividade e que uso faz dela, para, a partir desse entendimento, trilhar os caminhos que irá seguir e avaliar as decisões que irá tomar. Se a professora terá um estilo de ação ou um estilo reprodutor dependerá dos significados e sentidos que ela atribuirá à docência, sabemos que isso depende de sua formação cultural, valores e

condições reais de trabalho. Clot (2010) ainda fala sobre a perda de sentido da atividade

Pode-se dizer que é uma espécie de desligação que se manifesta na atividade, uma desligação entre as preocupações reais dos trabalhadores – por exemplo, certa ideia a respeito do trabalho e deles mesmos – e as ocupações imediatas que lhes dão as costas. O próprio sentido da atividade realizada, da ação em curso, perde-se na maior parte das vezes quando desaparece, no trabalho do sujeito ou dos sujeitos, a relação entre os objetivos que lhes são impostos, os resultados a obter obrigatoriamente e o que é verdadeiramente importante para eles. O sentido da atividade realizada é a relação de valor que o sujeito instaura entre ação e as outras ações possíveis para ele (CLOT, 2010, p. 10).

Se uma professora acreditar, por exemplo, que ela não tem como desenvolver sua atividade e que não vai adiantar esforços de sua parte, ela não terá vontade de ter um estilo de ação, pois o sentido que ela terá do magistério é que é uma atividade apenas para cumprir uma função e irá reproduzir o que estiver posto. Dessa forma, Clot (2010) explica que é difícil o sujeito delinear objetivos diferentes daqueles que já estão prescritos e acaba se desvitalizando e se desafetando da atividade, o que vem a tornar “psicologicamente artificial o prosseguimento da ação” (CLOT, 2010, p. 11).

Segundo Clot (2010), são esses processos sociais de ligação e desligação que devem ser trabalhados na clínica da atividade, confrontar esses processos e conferir um novo destino para restaurar o poder de agir, que se desenvolverá ou se atrofiará e o sujeito é quem é o centro da alternância funcional do poder de agir dele mesmo.

2.4. Catacrese e poder de agir

Para Clot (2007), se o trabalhador não tiver poder de agir, o trabalho não preenche seus requisitos como função psicológica para esse sujeito se desenvolver, e acaba tendo seu poder de ser afetado, o que é o mesmo que dizer que o eu do sujeito é atingido. Ou seja, o sujeito se torna imobilizado, seu estilo

não será de ação e muito menos ele conseguirá realizar catacreses construtivas, que contribua de fato a atividade e sirva para anular obstáculos, ao menos aqueles que estão na sua esfera de ação direta.

O poder de agir é heterogêneo. Pode-se dizer que ele aumenta ou diminui em função da alternância funcional entre o sentido e a eficiência da ação em que se opera o dinamismo da atividade, ou seja, sua eficácia. Esta, por sua vez, não é somente o alvo dos objetivos perseguidos, mas também a descoberta de novas metas (CLOT, 2010, p. 15).

O sentido será sempre um ponto fundamental no desenvolvimento do estilo e de catacreses. Tanto o estilo quanto a catacrese fazem parte da interioridade da atividade no sujeito, que por sua vez, age sobre esta atividade. Seria o que Clot (2007) chama de mobilização subjetiva na atividade. O estilo e a catacrese são categorias que revelam as particularidades do trabalhador diante a atividade.

De acordo com Clot (2010), a catacrese, categoria desenvolvida também por ele, seria o uso não previsto de instrumento de trabalho. Nas suas palavras, “Chamamos de catacreses essa atribuição de novas funções às ferramentas, esse uso desviado de uma ferramenta” (CLOT, 2007, p. 181). Clot, após realizar mais pesquisas, passa a definir ainda melhor a catacrese como sendo “essa atribuição de novas funções às ferramentas, uso deslocado ou inventivo de um dispositivo” (CLOT, 2010, p.106), sendo uma mudança de valores ao determinado instrumento, uma atividade de reconcepção ou re-criação das técnicas e dos instrumentos de trabalho, como o próprio autor afirma, a “função dos instrumentos é afetada por uma atividade de reconcepção ou re-criação das técnicas, cujo uso é deslocado ou subvertido” (CLOT, 2010, p. 106).

A catacrese seria a mudança de funcionalidade de um objeto, uma retórica da ação ou o desenvolvimento de uma atividade que aparentemente não teria relação nenhuma com o trabalho propriamente dito, mas que desempenha uma função importante para que a atividade real aconteça de forma apropriada, visando os melhores resultados.

A catacrese é uma tentativa do trabalhador de anular os obstáculos e se desfazer de fardos que aparecem diante da atividade, tem origem nos conflitos. O sujeito interioriza significações existentes e recria numa atividade criativa, desviando ou desenvolvendo novas funções de certas ferramentas ou instrumentos de trabalho, com a intenção de não fugir do foco central da tarefa e poder realizá-la de forma mais eficaz, podendo transformar uma atividade passiva e submissa em uma atividade inventiva e criativa. Clot (2010) ressalva que não é a ferramenta em si o instrumento de ação. Ela apenas é um suporte que desperta a ação no sujeito e essas leis materiais também mostraram o estilo de trabalho desse sujeito.

A catacrese não deve ser interpretada como um simples desvio, porque, por ser elaborada pelo próprio trabalhador em situação de trabalho, tem alguma finalidade com relação às suas ocupações, apartando-o daquilo que Clot chama de “pré-ocupações” pessoais do sujeito. A catacrese pode parecer para quem esteja analisando a atividade superficialmente, como um descuido ou uma ação inadequada do trabalhador, mas é uma atividade na qual o trabalhador em uma determinada situação ou problema tenta resolvê-lo usando sua criatividade, com os recursos materiais e simbólicos disponíveis. É, portanto, uma estratégia material e/ou simbólica criativa que busca tornar mais eficiente os resultados do trabalho. Atitudes que podem parecer um desvio, muitas vezes na verdade são acontecimentos necessários, improvisos criados pelo trabalhador para dar continuidade a sua atividade. É importante destacar que muitas vezes as catacreses podem estar ligadas à precarização do seu trabalho, à escassez de recursos e outras limitações, tais como de formação, ou pressões externas para mostrar resultados imediatos.

Clot recorre a Vygotsky para desenvolver o conceito de catacrese quanto de pré-ocupações, mostrando como se efetiva a mudança de um instrumento técnico em um instrumento psicológico, que acabará sendo um instrumento de gestão do trabalhador sobre si mesmo.

Clot define (2010) catacrese como uma atividade de busca, na qual o trabalhador em uma determinada situação ou problema tenta resolvê-lo usando sua criatividade, é uma subversão de formas. O trabalhador encontra na sua rotina elementos que possam vir a desgastar a realização do trabalho com

qualidade. Esse trabalhador, tendo poder de agir, buscará formas de eliminar ou resolver os problemas que apareçam. A catacrese seria, portanto, a realização da autonomia e da confiança do trabalhador no exercício do seu trabalho e está intimamente relacionada ao seu estilo pessoal. É uma demonstração de que o trabalhador pode estar ou não, exercendo, de alguma forma seu poder de agir.

Clot (2010) explica que não só instrumentos ou tecnologias de trabalho podem ser conceituados como catacrese. “(...) Não são apenas os objetos materiais que se oferecem às catacreses: as retóricas da ação, ao tirarem o sujeito dos dilemas do seu curso de atividade, ‘caçam furtivamente’ também no próprio sujeito” (CLOT, 2010, p. 107). De acordo com o autor, experiências pessoais e profissionais também podem ser reinventados e se transformarem em modo de ação.

Essa catacrese subjetiva se torna inteligível se compreendermos que o sujeito só reproduz sua história com o objetivo de responder a uma situação atual, como uma repetição sem repetição. Ele se toma como objeto, mesmo sem o saber, para conseguir livrar-se dos conflitos de sua atividade presente. Certamente, ele corre o risco de promover mecanismos que, paradoxalmente, ameçam, de maneira permanente, restabelecer tais conflitos. Melhor ainda, essa circularidade pode confinar-se em si mesma, se a atividade do sujeito com outros sujeitos não lhe fornecer a oportunidade de deslocar seus investimentos (CLOT, 2010, p. 108).

Deve haver no campo da catacrese domínio da subjetividade, para que ela não se torne imobilizada, para não haver transgressões, mas mobilizações objetivas e subjetivas, conversões de invariantes do mundo exterior e interior, “conversões na forma de criações instrumentais, de criações simbólicas ou de sistemas defensivos” (CLOT, 2007, p. 183).

Como afirma Clot (2007), não se deve deixar de reconhecer a importância da subjetividade no trabalho, pois a atividade de trabalho só alcança sua função psicológica para os sujeitos “se lhe permite entrar num mundo social cujas regras sejam tais que ele possa ater-se a elas” (CLOT, 2007, p. 18). Mas a subjetividade também pode se tornar invasiva quando não mobiliza para ação, uma experiência profissional ou pessoal pode trazer para a atividade mais um empecilho, principalmente quando são experiências envolvendo o emocional.

Seria necessário haver, portanto, o que o autor chama de des-subjetivação por meio da ação, que seria desapropriar-se de si mesmo e sendo necessário uma re-apropriação subjetiva tendo que retrabalhar seus pressupostos subjetivos. Por isso Clot (2007), defende a transmissão e a renovação das experiências dos profissionais por estilo da ação, as experiências deve mobilizar o sujeito para a ação.

Na ação, o que vem antes – a subjetividade constituída e as ‘pré-ocupações’ – é naturalmente o ponto de partida, mas não a fonte do que vem depois. Claro que o passado (o do gênero e o do sujeito) promove o presente e o torna possível. Mas, na história do desenvolvimento, é o presente que se aparta do passado, confere-lhe um sentido e promove seu retorno e seu recomeço. A subjetivação na ação é constituinte. São os fracassos que deixam a subjetividade sedimentada em si mesma, e ela, ‘imobilizada’, torna-se então ineficiente e necrosante. E na atrofia atual da ação que a subjetividade pode perder seus poderes passados. A libertação da ação, ao contrário, os conserva. Mas trata-se de um processo aberto aos inesperados do curso da atividade (CLOT, 2007, p. 183).

Para Nóvoa (2001), é a reflexão sobre a experiência que pode construir a produção do saber e não a experiência em si. E mais uma vez, retomamos a questão dos sentidos, pois são eles que darão norte às reflexões de cada profissional.

A forma como um trabalhador atua e resolve os problemas de sua atividade revela também seu estilo profissional, isso vai depender do que ele pensa, qual conceito segue ou até mesmo da falta de uma reflexão frutífera, que o mobilize à ação. Um estilo de ação necessita de atividades de busca, de criação, de ação. A passividade leva o profissional a um estilo reprodutivista e a iniciativa traz um estilo próprio na qual o sujeito fará da relação gênero e estilo uma saudável contribuição à profissão. Assim, a relação estilo e catacrese possibilita uma direção à atividade e um estilo de ação é sinônimo de que o profissional possui o poder de agir.

Conforme Clot (2010), a impotência em solucionar problemas pode gerar frustração crônica.

Na esteira de Foucault, poderíamos escrever que, ali, onde uma pessoa que se sente com saúde faz a experiência da contradição, o paciente faz uma experiência contraditória; ‘a experiência de um se abre para a contradição, enquanto a do outro se confina nela’ (1995, p. 48). Deve-se, portanto, proceder cuidadosamente à distinção entre saúde e defesas. A primeira pode, inclusive, acabar por ser arruinada pelas segundas. O que define a saúde é, de determinado ponto de vista, a possibilidade de viver sem defesas, ao superá-las no momento em que elas se tornam normas de vida restritivas. Viver, ‘além de vegetar e conservar-se, é enfrentar riscos e vencê-los’ (1985, p. 167). Ser normal, não é ser adaptado, mas ser mais que normal, criativo. A resposta – ou, ainda, a réplica criativa – faz crescer o sujeito que a defesa apenas protege. Eis o motivo pelo qual, na saúde, há mais que um ideal ou uma ficção, para retomar o vocabulário de Dejours (1995, p.7). Existe um poder de agir que a doença corrói e que o sujeito defende, sem se confundir com as defesas; há um poder de indeterminação, uma atividade de resistência que a doença põe à prova e contraria (CLOT, 2010, p. 111).

Fischer e Paraguay (1989), afirmam que a ergonomia tem assumido a concepção de saúde da Organização Mundial de Saúde que é “um estado de completo bem-estar físico, mental e social” (p. 40) e que os temas mais atuais em discussão são a informatização, carga mental, trabalhos em turnos, epidemiologia e direitos dos trabalhadores.

Para Clot (2010), um sujeito com saúde é um instigador de novas normas. Um trabalhador com saúde é aquele que ainda consegue responder aos desafios que a profissão lhe impõe. As frustrações docentes potencializam as possibilidades de adoecimento, gerados pelo e no próprio trabalho. A amputação da atividade possível (CLOT, 2007) que o autor depois veio a chamar de amputação do poder de agir do trabalhador (CLOT, 2010) ocorre quando este é retraído e começa a sofrer tensões psíquicas. Clot chama a atenção para a questão social dessa problemática, uma vez que “essa amputação é particularmente clara nos ofícios de serviço orientados para acolher públicos em dificuldades sociais” (2007, p. 17) e em nosso país esse fator está se tornando cada vez mais grave no caso de docentes que trabalham nas periferias e regiões pobres.

O desgaste e o estresse podem ser produzidos tanto por aquilo que os trabalhadores fazem quanto pelo o que não fazem ou não podem fazer. O sujeito

retraído também não terá confiança e autonomia para recorrer à catacrese que de fato ajudaria seu trabalho a se desenvolver.

3. TRABALHO DOCENTE E PROCESSOS DE PRECARIZAÇÃO

3.1 Crise do capital, reestruturação produtiva e reestruturação do trabalho docente

De acordo com Harvey (1993), foi nos anos de 1970 que se iniciou uma crise no mundo capitalista, depois de um longo período de crescimento econômico, denominado período de ouro do capitalismo, na qual o Fordismo fez parte. Em 1922 esse termo foi criado pelo filósofo italiano Antonio Gramsci e faz referência ao sistema de produção em massa instituído pelas linhas de montagem do empresário norte-americano Henry Ford, considerado um dos grandes nomes do capitalismo moderno, em 1913. O modelo viveu seu auge no período pós-segunda guerra, entre 1945 e 1968.

O objetivo principal do Fordismo, segundo Harvey (1993), era reduzir ao máximo os custos de produção para baratear o produto, podendo vender para o maior número possível de consumidores. Isso em uma época que o emprego estava em alta, havia aumento de renda, direitos sociais e consumo para a classe trabalhadora devido as novas estratégias para controlar os trabalhadores e assegurar a produção e o consumo das mercadorias.

Henry Ford procurou aperfeiçoar as ideias de Friderich Taylor, engenheiro norte-americano, que procurou racionalizar o controle do tempo e do espaço dentro da fábrica, ele percebeu, no final do século XIX, que os trabalhadores faziam corpo mole, e que poderiam produzir muito mais do que produziam. Assim Taylor passou a dividir as funções e disciplinar o trabalhador. O taylorismo e o fordismo trouxeram avanços consideráveis no capitalismo industrial, aumentaram a produtividade, reduzindo os custos de produção e baixando os preços das mercadorias. Conforme Bihl (2010), ao mesmo tempo em que teve aumento significativo dos lucros dos capitalistas houve um maior bem-estar dos trabalhadores e ganhos de assistência social. Por outro lado, o proletariado se rendeu aos imperativos do capital e à fragmentação do seu trabalho.

Porém o modelo fordista começou a declinar devido a rigidez de sua produção e com a desregulamentação do sistema monetário internacional, até que nos anos 1980 foi sendo substituído aos poucos pelo modelo de produção atual. A saturação do fordismo teve um conjunto de fatores, a diminuição das taxas de lucros decorrentes do excesso de produção, esgotamento da acumulação fordista, crise do petróleo e os países da América Latina substituíram suas políticas de importação por grandes indústrias multinacionais, com grande demanda de mão de obra barata. A competição internacional se intensificou e a hegemonia dos Estados Unidos começou a cair. Esta crise de paradigmas produtivos demarcou uma crise de governança e a crise do bem-estar social (Welfare-State).

A partir do início dos 1970, o mundo começa a se dar conta de que o crescimento econômico não resolve a maior parte dos problemas sociais. Tal constatação resultou em críticas profundas ao modelo de desenvolvimento vigente em responsabilização das autoridades públicas, interrogando sobre sua capacidade de gerir os negócios públicos de maneira eficaz e eficiente. Nesse período, começa-se a assistir a crises do modelo de regulação em curso à época e, no contexto latino-americano mais especificamente, emerge a crítica às matrizes ideológicas promotoras da ideologia do 'desenvolvimento', a partir da constatação de que nem sempre desenvolvimento econômico resulta em desenvolvimento social, de que não bastam políticas econômicas sem políticas redistributivas (OLIVEIRA, 2011, p. 73).

Os Estados Nacionais endividados passaram a ser pressionados a abrir suas economias e a mantê-las estáveis. Era uma época de recessão e alta da inflação. Uma saída seria a reestruturação da esfera produtiva e o reajuste fiscal das economias periféricas. O processo de reestruturação produtiva levou a uma nova configuração econômica, alterando o eixo do poder, gerando uma nova divisão internacional do trabalho e uma nova ordem mundial. Assim, começou um período de racionalização e intensificação do controle do trabalho.

Essa crise do capital impôs um novo modelo pós-fordismo, chamado de modelo Toyotista ou modelo japonês, esse modelo colocou o Japão como uma das maiores economias do mundo. Ao invés de produção de massa uma ideia de flexibilidade dos processos de trabalho, mercado de trabalho e nos padrões de consumo. A fabricação passou a ser em quantidades reduzidas para um público também mais específico com o argumento de maior agilidade, eficácia e eficiência.

A ideia principal era produzir somente o necessário e com a máxima qualidade, trocando a padronização pela diversificação e produtividade.

A base do modelo japonês é a flexibilização da produção e como consequência disso vem à terceirização, inclusive nas escolas, diminuindo os custos fixos para as empresas, mas trazendo péssimas condições aos trabalhadores terceirizados. Também são características as inovações organizacionais, a descentralização e a abertura do mercado internacional e pressupõe o fim da divisão do trabalho. As relações de trabalho se modificaram, pois agora o trabalhador deveria ser mais qualificado, participativo e polivalente, ou seja, deveria estar apto a trabalhar em mais de uma função.

O novo modelo de gestão produtiva trouxe uma nova organização da produção industrial e da vida social e política e pregava a transferência das responsabilidades do Estado para o mercado, afirmando ser o melhor para o restabelecimento da economia. Os trabalhadores têm maior participação no controle da produção como no processo de gestão dos grupos de trabalho. Foi nos anos 80 que ganhou força no Brasil os novos conceitos de participação no trabalho vindos do Japão e até hoje são utilizados, apesar dos sinais de esgotamento, trazendo novas fases e influenciando os setores da gestão pública e privada do país.

Diante essa nova fase do capitalismo, novas orientações partem dos organismos internacionais, constituindo uma nova regulação para a educação, fortalecendo a cultura do desempenho e preocupação com metas e resultados, trazendo mais cobranças ao trabalho docente. A reestruturação produtiva gerou desregulamentação das relações de trabalho aumentando o desemprego e o trabalho informal, gerando a precarização do trabalho: trabalho temporário, terceirização, subcontratação, entre outros fatores.

Antunes (2006) afirma que no Brasil, a partir dos anos 1990, houve um intenso processo de reestruturação produtiva aliada à introdução de políticas neoliberais, destacam-se as reformas educacionais como fator de intensificação do trabalho docente. Além disso, o movimento político e sindical no Brasil passava por um momento de crise. O programa neoliberal tinha por objetivo corrigir os erros do modelo de acumulação fordista, por exemplo, com o enxugamento dos gastos sociais e reavivar o crescimento econômico.

O neoliberalismo chega com força em território brasileiro. Políticas como o desmanche dos serviços estatais e a privatização dos mesmos e de terceirização se consolidam. A terceirização resulta ao capital um proveito econômico com a redução de custos e se torna um obstáculo à ação coletiva dos trabalhadores. Conforme Peroni (2003), houve terceirização em 1995 até para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, o critério para contratação era o de experiência no ensino fundamental. Outro fator que a autora chama a atenção é a falta de democratização do processo de elaboração das diretrizes nacionais, pois ela afirma que os protestos dos atores sociais foram silenciados.

O discurso de uma redemocratização iniciou o processo de avaliação institucional. Peroni (2003) também chama atenção para os acordos assinados entre Brasil e Banco Mundial, pois não havia empréstimo sem haver um componente de avaliação. O maior problema das avaliações é que eram institucionais, de programas, de projetos, mas pouca avaliação de política. O Ministério de educação – MEC elaborou um programa de avaliação mais geral de políticas da estrutura do sistema.

Embora possa parecer que o modelo Japonês de produção valorize mais o trabalhador do que os modelos anteriores: fordista e taylorista, isso é uma ilusão, o que ocorre é o aumento da concorrência entre os trabalhadores, que disputam melhores índices de produtividade entre si e tem como consequência, aumento da produtividade e o aumento do desemprego. A lógica do mercado continua sendo a mesma, aumentar a exploração de mais-valia do trabalhador. Hirata e Zarifian (1991) afirmam que o problema do Toyotismo no ocidente é que é empregado totalmente desvinculado de seu contexto.

3.2 Contexto neoliberal no Brasil e a educação a partir dos anos 90

Há mais de duas décadas os documentos do MEC pregam que a globalização e a revolução tecnológica formaram um novo mundo virtuoso. Barreto e Leher (2003) explicam que o novo discurso traz flexibilidade, competitividade e mercado e que não foi por descuido que a Lei de diretrizes e bases (1996) inverteu

os termos da Constituição, colocando o dever da educação primeiro para família e depois para o Estado e o privado antes do público.

Uma leitura mais atenta permite evidenciar uma conexão direta entre flexibilidade, competitividade e mercado. Quanto maior a flexibilidade, maior a competitividade no mercado. Assim, é possível aprender que trabalhadores flexíveis, isto é, sem direitos trabalhistas, reduzem o 'custo Brasil' e, portanto, aumentam a competitividade internacional das empresas. A mesma lógica é aplicada à educação. Escolas mais flexíveis – as que deixam suas raízes vingar na esfera privada – são mais eficientes (BARRETO; LEHER, 2003, p. 39).

Entender o contexto contemporâneo onde estão inseridos os profissionais da educação, em especial os das redes públicas, é crucial para o aprofundamento da atividade docente na perspectiva histórico-cultural que estamos adotando aqui. Primeiramente não podemos esquecer que a educação escolar, assim como o trabalho docente, vem sendo constituída no contexto de contradições do capitalismo, estando submetido à sua lógica (MARX, 1978). Segundo Clot (2010), o trabalhador sofre com sua condição social. As aptidões do sujeito também dependem da condição de trabalho que ele tem e ao analisarmos as aptidões devemos observar juntamente as situações que lhes são dadas e dentro das quais deve desenvolver sua atividade.

Marx (1978) buscando soluções para as classes trabalhadoras defendia um equilíbrio para a função escolar, que poderia ser um espaço de socialização de conhecimento agindo juntamente com o trabalho. Dessa forma educação e trabalho teriam funções complementares na educação das classes revolucionárias. Para Marx (1978), o Estado é histórico, concreto, de classe e é Estado máximo para o capital porque o capital é o que detém a hegemonia. Desde a revolução industrial o compromisso do Estado com a educação do povo vem sofrendo modificações diante as questões econômicas. Desde a crise do mundo capitalista, a crise da escola é ligada a crise mundial do capital, principalmente em países em que a industrialização chegou de forma tardia, como é o caso do Brasil.

Como afirma Peroni (2003), as reformas educacionais dos anos 1990 são relacionadas com o projeto de reforma do Estado brasileiro que como fundo a crise

fiscal, na qual a sua nova formação incluem os processos de centralização e descentralização, com objetivo de racionalizar recursos diminuindo o papel do Estado no que se refere às políticas sociais e atribuir essas tarefas para a sociedade. O governo propõe a municipalização em um momento em que os municípios estão endividados com a União.

Em diversos países, a assimilação das conexões entre flexibilidade, eficiência e competitividade no mercado, como eixo da reforma educacional, produziu políticas de 'descentralização' e de municipalização compulsórias. Em grande medida, isso ocorreu no Brasil, em especial a partir da criação de um 'Fundo para a Manutenção, Desenvolvimento e Valorização do Magistério' (Fundef) (BARRETO; LEHER, 2003, P. 40).

As reformas na área da educação se deu por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e pela implementação de um conjunto de planos elaborados pelo Legislativo e pelo Executivo, trazendo os três pilares da política educacional no período, que foram o financiamento, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a avaliação institucional. Isso mostra que a política educacional assim como a reforma do Estado passa por uma contradição entre Estado mínimo/Estado máximo. No caso da educação é máximo em relação ao controle e mínimo com relação quanto ao financiamento.

Segundo Oliveira (2004), a reestruturação do trabalho docente trouxe consigo a precarização. Enquanto nos anos 1960 se buscou adaptar a educação ao sistema fordista e ao ideário nacional-desenvolvimentista e tinham uma compreensão da educação como mecanismos para redução das desigualdades sociais, em 1990 foi a vez do imperativo da globalização. Houve a expansão da educação básica e o novo sistema nacional escolar deveria ser articulado, tendo como objetivo principal preparar o aluno com as competências e habilidades necessárias para o mercado de trabalho, pois o sistema escolar passa a formar os indivíduos para a empregabilidade. Além de ter o caráter de políticas sociais compensatórias. Mas tudo isso gerou maior responsabilidade aos professores e maior envolvimento da comunidade. A autora (2004) pontua que as reformas dos anos 90 tiveram a educação como equidade social, na qual trouxeram mudanças

na organização e na gestão da educação pública, trazendo conceitos como de descentralização, desregulamentação, flexibilização e maior autonomia.

As reformas educacionais ocorreram em um contexto de reformas no nível do Estado e foram fortemente influenciadas pela demanda por maior democratização e participação popular, o que resultou em novos modelos de gestão de políticas públicas descentralizadas. A ênfase na participação no nível local trouxe novas experiências na gestão pública, o que tem demandado maior atenção aos processos de implantação. O pouco conhecimento desses processos é evidente e tem resultado em maiores esforços da pesquisa acadêmica para ampliar a capacidade de interpretação dessa realidade (OLIVEIRA, 2011, p. 81).

Segundo Sampaio e Marin (2004), foi a partir dos anos 70, com a crise do capital, que se agravaram as condições econômicas do sistema público de ensino brasileiro. Nas décadas seguintes, as interferências internacionais de financiamento passaram a gerar novas políticas educacionais que garantissem a hegemonia do neoliberalismo sobre a educação no Brasil, como as políticas de descentralização e municipalização do ensino, que concretiza a estratégia do Estado no seu novo papel aliado ao capital, a implementação em 1998 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF é um exemplo disso.

É possível constatar que esse governo quer desobrigar-se de alguns preceitos constitucionais que ampliavam as obrigações da União para com a educação em nome de 'uma nova racionalidade para o sistema educacional'. Como essa justificativa, o Estado aponta para uma descentralização, sobretudo através da alteração do Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), a qual propõe a 'criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, de natureza contábil' (§ 1º). Esses fundos serão constituídos de, pelo menos, 15% da arrecadação do ICMS e 15% dos Fundos de Participação dos Estados, Distrito Federal e municípios e serão distribuídos entre cada Estado e seus municípios de acordo com o número de alunos das respectivas redes de ensino fundamental (§ 2º) (PERONI, 2003, p. 123).

Conforme Melo (2004), as instituições de financiamento, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional-FMI, passaram a apoiar os países em desenvolvimento disponibilizando empréstimos associados a condicionalidades que induziram à realização de diversas reformas. A partir dos anos 90, o trabalho passou a ser cada vez mais precário no processo de reestruturação capitalista, baixos salários, poucas condições de infraestrutura das escolas e redução dos direitos trabalhistas, como flexibilização e terceirização dos contratos de trabalho.

Surge uma nova regulação das políticas educacionais no Brasil, a escola se torna núcleo do planejamento e da gestão, o financiamento, per capita com a criação do FUNDEF e passa também a ser uma regularidade os exames nacionais de escolarização.

Com essas alterações, a União praticamente retira-se do ensino básico, pois o Poder Público (no texto inicial da Constituição) é substituído por 'Estados, Municípios e Distrito Federal' (PEC 233). Isso exime a União, enquanto parte do Poder Público, de promover esforços para a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo (PERONI, 2003, p. 124).

Com essas medidas há uma importação das teorias administrativas para o campo pedagógico, como os conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência. Oliveira (2004) afirma que os professores passaram a ser os responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. A autora explica que a nova reestruturação, apesar do discurso da escola democrática, não houve as adequações necessárias e acabou por acentuar a precarização docente. Peroni (2003) explica que com a Lei 9.394/1996 a avaliação acaba sendo parte principal do sistema

Com a aprovação da nova LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a avaliação passou a ser obrigatória, e, desde então, os municípios e Estados têm de participar do sistema nacional de avaliação. Podemos verificar isso com o Art. 87 das Disposições Transitórias, que institui a década da educação a partir da publicação da lei, em seu § 3º, o qual aponta os deveres. No seu inciso IV, lê-se que o país deverá 'integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar' (PERONI, 2003, p.112).

Conforme Duarte (2011), os problemas do trabalho docente na atualidade no Brasil são em sua maioria os mesmos de outros países da América Latina, no Canadá e na Comunidade Europeia. Experiências como a intensificação e a precarização do trabalho, que a partir da multiplicidade de atribuições dadas aos docentes os tornam trabalhadores multifuncionais e os fracassos e acertos passam a ser vistos como parte da performance do professor. A heterogeneidade sociocultural do público atendido sem uma proposta pedagógica compatível para atender a todos, tempo de atividades produtivas sem remuneração, exigência do trabalho coletivo sem haver compatibilização nos contratos, busca pelo envolvimento da comunidade escolar nas atividades e decisões da escola, que passa a ser invadida por oficineiros, amigos da escola, entre outros e por fim, questões de avaliações e políticas educacionais centradas nos Ministérios, Secretarias e outras instâncias.

3.3 Trabalho docente e a escola

Dependendo o contexto sócio-histórico, o conceito de profissionalização docente tem adaptações, sendo assim, vive em constante elaboração. Aqui apresentaremos as análises de autores que procuram destacar as características mais importantes do trabalho docente realizados nas instituições escolares na atualidade e suas singularidades e complexidades.

a) Papel social e a complexidade do trabalho docente na escola

Para Tardif e Lessard (2008) o trabalho docente é uma atividade social, que vai se constituindo nas situações de trabalho e dentro de um contexto de socialização e faz parte da cultura da modernidade. Os autores esclarecem que hoje o trabalho docente faz parte da manutenção e desenvolvimento do capitalismo, sendo assim os docentes são agentes de reprodução sociocultural. Tardif (2005) afirma que o trabalho do professor não é simples nem previsível, mas é complexo e influenciado pelas próprias decisões desses atores.

Para o autor (2005), o ensino dirige-se a seres humanos que são ao mesmo tempo seres individuais e sociais, cada um com sua peculiaridade. A docência é um trabalho sobre o humano, existe uma relação do professor e seu objeto maior de trabalho, que é o aluno e por isso há constantes formações de tensões, além disso é um trabalho heterogêneo, porque permite convivência de diversos aspectos contraditórios, como aspectos formais e informais, flexível, mas codificado, controlado, mas com certa autonomia.

O ensino é uma prática social, dinâmica, multidimensional, interativa, inédita e imprevisível porque o objeto de trabalho são seres humanos. O processo de ensino-aprendizagem que sofre influências de aspectos econômicos, psicológicos, culturais, éticos, políticos, institucionais, afetivos, entre outros. Além do mais, o fator afetivo, segundo o autor, pode facilitar ou bloquear o desenvolvimento de todo o processo e todo trabalho interativo envolve estratégias de relações sociais.

Sabemos que os professores estão inseridos na dinâmica contraditória capitalista e que muitos fatores têm modificado até as funções docentes. Com o avanço dos meios de informação e tecnologia, os docentes têm estado no lugar de tensões diante os alunos e a sociedade, mas as cobranças continuam crescendo e conseqüentemente o mal-estar docente.

O isolamento docente no seu espaço de trabalho proporciona ainda mais fragilidade e o sentimento de culpa vem atrapalhando no desempenho profissional. São muitos os estudiosos hoje debatendo a temática do que é ser docente na atualidade. Bezerra e Silva (2006) afirmam que o trabalho do professor é orientado a uma tarefa repetitiva, características dos mecanismos de mercantilização.

Para Souza Júnior (2010), a escola é uma instituição que faz parte da dinâmica produtiva e reprodutiva da sociedade capitalista, tendendo a fazer com que o trabalho docente entre em choque com ele mesmo, pois é um trabalho intelectual sem o devido valor para as regras impostas pelo mercado. Segundo Bezerra e Silva (2006), o tempo do trabalho intelectual não tem como ser enquadrado no processo do trabalho capitalista, como acontece com outros tipos de trabalho. O trabalho intelectual necessita de um tempo dedicado para a reflexão e para a organização de ideias. Esse tempo deveria está incluso no quadro de horas e ser remunerado, o que é raro ainda hoje essa realidade.

Para Gauthier (1999), o trabalho pedagógico envolve um trabalho emocional que precisa estimular seus alunos a busca pelo conhecimento. “Persuadir é influenciar por meio da palavra e do gesto, é seduzir a mente e o coração ao mesmo tempo. Nesse sentido, o trabalho docente é um verdadeiro trabalho emocional”. (GAUTHIER, 1999, p. 19-20).

Basso (1998) afirma que o trabalho docente por ser um trabalho humano possui condições subjetivas e objetivas, diferente de um trabalho fabril em que limita a autonomia do operário na execução das tarefas, o docente pode avaliar e planejar seu trabalho de forma contínua. Para a autora, o trabalho docente, via Vygotsky,

é considerado em sua totalidade que não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento. A análise do trabalho docente, assim compreendido, pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas - formação do professor - e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática - participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. - até a remuneração do professor. Estamos propondo, como sugere Vygotski (1993, p. 19), uma análise do trabalho docente que considere as propriedades básicas em conjunto, articuladas, e não em elementos separados para uma posterior associação mecânica e externa (BASSO, 1998, p.1).

Basso (1998) afirma que a falta de um maior conhecimento é o que faz o professor não conseguir autonomia das ações que buscam o seu controle, como as ações de controle do Estado. Nas decisões dentro da sala de aula, em que há um certo espaço de autonomia dos professores, se eles não conseguem ir além do prescrito, o controle pode acabar existindo por condições subjetivas, nesse caso, existe carência de formação. Conforme Nóvoa (2003), o magistério ou a licenciatura é apenas um momento da capacitação da docência e a escola é um dos lugares que deve haver capacitação.

A teoria histórico-cultural busca as situações reais para tentar entender a profissão do magistério e sua relação com o ensino. Tardif e Lessard (2008)

criticam a visão normativa do trabalho docente por se basear no que o professor deve fazer e não no que realmente ele é.

O docente encontra na teoria histórico-cultural possibilidades de fazer com que seus alunos tenham um interesse pela atividade proposta e essas devem ter sentido para eles. Sabemos que muitas vezes uma determinada atividade pode fazer sentido para os professores que a aplicam e não faz sentido nenhum para os que estão ali para aprender, dificultando o entendimento da atividade. Segundo Mello (2004), seria interessante que a criança fosse envolvida de alguma forma no processo de planejamento das atividades, pois de acordo com a teoria histórico-cultural, ao responder aos desejos de conhecimento dos alunos se estará promovendo aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento das funções psíquicas, que definirão a inteligência e a personalidade deles.

Um aluno ou uma aluna ao realizar uma atividade não deve simplesmente executá-la, mas precisa entendê-la, ter um motivo e ter um objetivo naquela atividade. Não podemos esquecer que os motivos e interesses humanos são históricos e sociais e a escola pode criar junto com os alunos novos motivos, novos interesses e novas necessidades que promovam seu crescimento e a escola deve ampliar os interesses culturais dos alunos e alunas.

Para Mello (2004, p.150), “o educador é, assim, um criador de necessidades que contribuam para o desenvolvimento humano nas crianças”. Isso não é tarefa fácil, é preciso propor experiências que possam se tornar significativas. Para isso também é importante conhecer a prática social em que os alunos e alunas estão inseridos e os níveis de desenvolvimento real e proximal do grupo em que se vai trabalhar para ajudar no processo de apropriação. Outro fator importante é o ambiente e os materiais de trabalho, que precisam ser de qualidade e suficientes para a realização das atividades.

Segundo Mello (2004, p. 138), o processo de apropriação é sempre um processo de educação. Dessa forma, a educação deve garantir a criação de aptidões que de início são externas aos indivíduos e que estão nos objetos materiais e intelectuais da cultura. O docente tem justamente a função de socializar as aptidões humanas socialmente construídas, participando ativamente na aprendizagem dos alunos, para que estes possam se desenvolver.

Conforme Vygotsky, as funções psíquicas humanas, como a linguagem oral, o pensamento, a memória, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o cálculo, antes de se tornarem internas ao indivíduo, precisam ser vivenciadas nas relações entre as pessoas: não se desenvolvem espontaneamente, não existem no indivíduo como uma potencialidade, mas são experimentadas inicialmente sob a forma de atividade intersíquica (entre pessoas) antes de assumirem a forma de atividade intrapsíquica (dentro da pessoa). Se a apropriação da linguagem oral, do pensamento, da memória, da linguagem escrita e do cálculo resulta de um processo de internalização de processos externos, então a ação do educador é de suma importância para dirigir intencionalmente o processo educativo. O educador não é, pois, um facilitador no sentido de que possibilita um nível de desenvolvimento que aconteceria independentemente da aprendizagem (MELLO, 2004, p. 141).

Para González Rey (2012), os alunos não se definem pelas capacidades e processos cognitivos envolvidos no processo de aprender e sim pelas configurações subjetivas que explicam o desenvolvimento deles. O autor explica que a aprendizagem deve permitir que o sujeito aplique o aprendido em novas situações para o desenvolvimento pessoal. Além disso, o sujeito ao se apropriar da cultura humana que foi criada pelos homens ao longo da história tem todo um aparato para criar novas qualidades humanas. O aprendizado se dá pelo social e se transforma no desenvolvimento pessoal, o que segue a perspectiva de Vygotsky: o desenvolvimento é motivado pela aprendizagem.

As possibilidades criadas no social para o aprendizado é uma questão fundamental a se refletir. Para que um aprendizado aconteça é necessário que as atividades sejam proporcionadas e que elas façam sentido não apenas para os estudantes, mas também para os docentes. Ao pensar a educação nos questionamos como essas atividades se relacionam com a precarização.

A precarização do trabalho também é uma preocupação de Clot (2007). Ele afirma que o trabalho deve se adequar aos trabalhadores e não estes se subordinarem ao trabalho, o autor se preocupa com o que o trabalho precário pode trazer para o trabalhador. Para Clot (2011), no mundo contemporâneo, o trabalho é uma das causas mais frequentes de doenças e por isso a busca por qualidade vem sendo vital para a saúde dos trabalhadores. Athayde e Brito (2003) mostram que os principais pontos prejudiciais a saúde do trabalhador estão o ambiente de

trabalho, as relações intersubjetivas, a intensificação e a ausência de acompanhamento da saúde desse profissional.

Também temos preocupação com a precarização na medida em que ela afeta os docentes e o trabalho educacional como um todo. Quando nos propomos a estudar o desenvolvimento da atividade docente sabemos que além da atividade criativa e de formação, existem fatores de influência para o sucesso ou não dessa atividade, como por exemplo, as dificuldades encontradas no dia-a-dia nas escolas públicas. Veremos que a escola pública na qual realizamos nossa pesquisa sofreu com greve, violência e problemas com a estrutura do prédio, enfim o Estado não dava suporte para que os professores tivessem um ambiente bom e seguro de trabalho e uma formação pedagógica adequada para exercer a função.

Para Clot (2010), a eficiência no trabalho depende da satisfação de quem o realiza. A saúde do trabalhador tem extrema importância para os estudos na Clínica da Atividade. Segundo Clot (2011, p. 72), “atividade e saúde são sinônimos” e se o profissional tem poder de agir no trabalho, por conseguinte, escapa-se de ressentimentos, de mal-estares. Para Clot (2010) o profissional que não pode ou não consegue atuar como gostaria ou deveria, sofre de alguma forma pela situação e faz refletir isso tanto na vida profissional como pessoal.

Segundo Santos (2006), o cansaço nem sempre vem do esgotamento do trabalho em si, podendo ser provocado pelos impedimentos presentes no trabalho; em vez de ser pela realização de atividades, pode ser pela ausência da realização destas. Os impedimentos afetam diretamente o desempenho profissional, pois inviabilizam as possibilidades de fazer o que se gostaria. A precarização do local de trabalho, por exemplo, é um impedimento visível e óbvio. O docente que trabalha com condições adversas para a realização da atividade não tem como realizar com qualidade essa atividade, nem como desenvolver seu estilo. Assim, a precarização pode vir a esconder ou a enfraquecer com o tempo o poder de agir do professor e até trazer uma sensação de incapacidade de promover o desenvolvimento cognitivo de seus estudantes. O estilo sendo uma inovação, uma criação pessoal, depende do estado emocional e o grau de satisfação que o sujeito se encontra para poder ousar e criar frente às novas experiências.

Clot (2010b) afirma também que as limitações impostas sobre o poder de agir de um trabalhador são possíveis causadores de estresse e demais doenças. Segundo Vieira (2010), na realidade da educação brasileira as professoras e os professores estão adoecendo, muitos tirando licença médica por motivo de saúde. Sabemos que o docente que trabalha com condições adversas para a realização da atividade não tem como realizar com qualidade essa atividade.

b) Saberes docentes

De acordo com Tardif (2002), o saber docente tem caráter polissêmico, devido à sua pluralidade e heterogeneidade. Tardif e Borges (2001) explicam que saberes cognitivos, curriculares e disciplinares integram os saberes docentes e são adquiridos no contexto profissional e nas mais variadas interações que ocorrem entre os atores escolares, sendo a escola o local físico e social dessas interações humanas.

A atividade docente está envolvida ao processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos que ocorre nas instituições de ensino. Os professores ainda são os responsáveis pela educação institucionalizada. Conforme Tardif (2005), o professor ideal é

alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2005, p. 39).

O trabalho docente, em sua essência, é dirigido ao outro e deve ter interação com o outro. É um trabalho intelectual que exige constante atualização e dedicação. Para Tardif (2005), o trabalho docente é um trabalho interativo e o professor é um ator competente e sujeito ativo, cercado de saberes, que em seu desempenho se depara com diversas situações para as quais não basta a simples aplicação dos conhecimentos das ciências da educação nem dos saberes específicos ao conteúdo que desenvolve em sua disciplina. Os docentes precisam de saberes que emergem das múltiplas interações entre as fontes de seus saberes, ele tem que aprimorar seus conhecimentos pelo e no exercício de suas práticas cotidianas na escola.

Tardif (2005) explica que a personalidade do professor é um componente de seu trabalho e aponta a dimensão ética fundamental para um trabalho que atinge os indivíduos. O autor (*idem*) afirma que o trabalho docente é complexo e para seu exercício precisa de um domínio de saberes e não são saberes estáveis, sistemáticos e instrumentais. O primeiro saber é o experiencial, que o professor vai adquirindo no cotidiano, quando vai precisando tomar decisões, nas vivências.

Os saberes experienciais estão enraizados no seguinte fato mais amplo: o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. Esses condicionantes não são problemas abstratos como aqueles encontrados pelo cientista, nem problemas técnicos, como aqueles com os quais se deparam os técnicos e os tecnólogos. O cientista e o técnico trabalham a partir de modelos e seus condicionantes resultam da aplicação ou da elaboração desses modelos. Com o docente é diferente. No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite aos docentes desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. (Tardif, 2005, p. 49).

Tardif, Lessard e Lahaye (1991), afirmam que esse saber não quer dizer que a experiência prevalece a teoria e nem o contrário. Tardif (2005) denomina de saberes da formação profissional o saber teórico e de saberes das disciplinas o domínio de conteúdo. Nóvoa (1992) também ressalta a importância da dimensão pessoal e profissional na formação docente e defende que as Universidades precisam abrir espaço para essa discussão.

Tardif (2005) acrescenta mais um saber, que são os saberes curriculares. Os saberes aprendidos durante a formação inicial, que são os saberes da formação profissional e os saberes das disciplinas vão sendo modificados no dia-a-dia da sala de aula pelos saberes curriculares e da experiência.

Pimenta (1999) classifica os saberes docentes como três, que são os saberes da experiência, os saberes pedagógicos, que para ela são os saberes de formação e os saberes do conhecimento, que ela incorpora os saberes disciplinares e curriculares de Tardif.

Todos esses saberes devem ser analisados diante do contexto em que eles devem ser empregados. Libâneo (2000, p.35) ressalta que “A formação teórica e prática implica algo como um vaievem entre o estudar e o fazer, mas cujo resultado é o saber fazer com consciência”.

Segundo Severino e Pimenta (2008), para o trabalho docente ser valorizado implica dar a estes as condições para que eles possam analisar criticamente seu contexto de trabalho.

O ensino, atividade característica dele, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos (SEVERINO, PIMENTA, 2008, p.14 e 15).

Para a teoria histórico-cultural, o desenvolvimento da formação e a apropriação do conhecimento científico da profissão docente deve ser de responsabilidade maior das universidades. Segundo Basso (1994), o significado da prática pedagógica é fundamental para a compreensão da realidade e do ensino escolar, sendo a formação inicial responsável por propiciar a relação entre teoria e prática docente.

As universidades devem buscar através de pesquisas o aprofundamento da prática que vem sendo desenvolvida dentro das escolas para favorecer aos professores formadores novas relações de aproximação entre teoria e prática. Como defende Vygotsky (2008), a apropriação ocorre por meio da atividade, assim o contato com a prática desde a formação estimulará o futuro professor a desenvolver reflexões críticas sobre as teorias. Autores como Nóvoa (1992) e Cunha (1995) realizam investigações sobre formação de professores

e revelam o quanto ainda a teoria e a prática pedagógica se distanciam nos projetos realizados.

Oliveira (2008) destaca a importância da troca de experiências e de teorias pelos profissionais da educação para que reflitam sobre os sentidos das práticas didáticas. Tardif (2005) ressalta que o trabalho docente apesar de ser um trabalho de interação, é um trabalho individualizado dentro das escolas e pela própria natureza do trabalho docente carrega conflitos e ao mesmo tempo negociações e colaborações.

Segundo Nóvoa (2003), as práticas educativas devem ser refletidas e compartilhadas entre os colegas de trabalho, mas nem sempre é possível. Oliveira (2008) afirma que além da formação, a experiência e as interações são fundamentais para a profissionalização dos professores, ela reforça ser a docência um processo grupal de aperfeiçoamento que acontece durante toda a atuação profissional e que a prática sem reflexão é uma contradição no trabalho docente.

Hoffmann (2005) destaca que a reflexão entre colegas de trabalho no magistério irá fazer com que os professores “voltem para si, atentando para o próprio fazer, pensamentos, representações e sentimentos” (HOFFMANN, 2005, p. 14). Pois seu olhar é comprometido, a interpretação dos fatos depende de suas experiências, sentimentos, valores, posturas, concepções e teorias, mas nem sempre ele toma consciência dessa implicação. Assim, em conjunto os professores buscarão consciência sobre suas ações. Para Chauí (1995), para livrar-se do olhar comprometido é preciso sair de si, e a proposta da autoconfrontação de Clot possibilita essa reflexão e faz com que os sujeitos entendam melhor suas ações e compromissos.

3.4. Precarização e implicações para a atividade docente

A reestruturação do trabalho docente e as novas demandas que surgiram a partir do ideário neoliberal dos anos 1990 têm contribuído à precarização da docência. Sampaio e Marin (2004) conceituam como precarização do trabalho escolar as péssimas condições de formação e de trabalho dos professores e das

condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino. Oliveira (2004) afirma que a reestruturação produtiva desenvolveu a desregulamentação da legislação trabalhista e o trabalho docente está incluso nesse movimento. A autora explica que os professores são visados pelos programas governamentais como os principais agentes de mudança durante uma reforma, pressionando esses profissionais a aderirem e garantirem a efetivação dessas mudanças.

O processo de precarização do trabalho docente envolve a questão da identidade docente, ou seja, o que é ser professor ou professora. Os docentes passaram a desempenhar funções que até então não eram prioritárias, tais como de assistente social, enfermeiro, psicólogo, a própria natureza docente é posta em mudanças.

...podemos perceber que o movimento de reformas que toma corpo nos países da América Latina nos anos 1990 traz consequências significativas para a organização e a gestão escolar, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, podemos alterar até sua natureza e definição. O trabalho docente não é mais definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se tornar complexas (OLIVEIRA, 2003, p. 33).

Além disso, as estratégias de gestão, como o comunitarismo e o voluntariado (Amigos da Escola), reforçam o sentimento de desqualificação e desprofissionalização, qualquer pessoa pode entrar e opinar nas decisões da escola e da própria sala de aula. Outra questão importante é a remuneração, o trabalho extra-sala não é contabilizado no trabalho do professor, assim acaba não fazendo parte do salário e devido ao arrocho salarial esses profissionais acabam tendo de executar longas jornadas de trabalho.

Nouroudine (2004) afirma que é nas condições de trabalho que aparece a relação risco/atividade, podendo trazer danos à saúde dos trabalhadores. Em uma fábrica é fácil enxergar os fatores de risco para os operários, mas em um trabalho intelectual como o trabalho docente isso se torna mais oculto. Porém é só analisar

as licenças médicas desses profissionais por esgotamento físico e mental, levando-se em consideração as dificuldades materiais e psicológicas encontradas no exercício da docência.

Oliveira (2004) vem mostrando em várias pesquisas que essa realidade de descuido e má qualidade da educação é um fenômeno de âmbito nacional. As precárias condições físicas e didáticas das escolas são limitações claras para o trabalho docente e fazem parte da totalidade desse trabalho. Tavarayama e Fernandes (2010), após suas pesquisas com a temática da precarização, concluem que são muitas as exigências dos professores, mas poucas são as condições de trabalho necessárias para a execução de suas atividades com qualidade.

A profissão docente é a todo tempo controlada e vigiada pelos governantes e pela sociedade, o que de certa forma pode vir a sufocar o grau de confiança e de autonomia do professor, necessário para o exercício saudável e criativo da profissão. A precarização do trabalho docente está de fato se generalizando nas redes públicas do país, mas as pesquisas educacionais se voltam mais para a problemática da formação docente. Sem dúvida, essa temática deve ser prioridade, mas outras questões interferem tanto quanto na carreira docente, como as condições de trabalho.

Segundo observaram Pizzi, Araujo e Melo (2012), os docentes reclamam de suas condições de trabalho, mas quando questionados sobre os problemas relacionados à execução de suas atividades em sala de aula, não mencionam a precarização das condições de trabalho, como por exemplo, escassez de material didático e de espaço físico. O resultado é que acabam se autoresponsabilizando por pelos resultados gerais do ensino e aprendizado dos alunos e alunas. Essa situação vem se naturalizando na profissão docente em todos os níveis educacionais e os discursos veiculados afirmam que para ser uma boa professora e professor, é necessário saber encarar as dificuldades impostas, especialmente pelo próprio sistema educacional público, ou seja, aceitar trabalhar com mínimas condições. A precarização aparece como se essa já fizesse parte do gênero da profissão docente, como se estivesse incorporada no gênero da profissão docente das escolas públicas brasileiras.

Davis e Aguiar (2010) reforçam que o estilo é a possibilidade do indivíduo de transformar o que está prescrito pelo gênero dependendo dos recursos

disponíveis para a realização da atividade. Assim, a precarização pode vir a esconder do professor o seu poder de agir diferente, afinal uma realidade precária é uma realidade sem recurso. O estilo sendo uma inovação, uma criação pessoal, depende do estado emocional e o grau de satisfação em que o sujeito se encontra para poder ousar e criar frente ao novo. A amputação do poder de agir do trabalhador (CLOT, 2010) ocorre quando ele é retraído. O desgaste, o estresse, o *burnout* se compreendem tanto por aquilo que os professores e professoras fazem quanto pelo o que não fazem ou não podem fazer.

Na maioria das vezes o que ocorre é a culpabilização das deficiências da educação cair sobre as professoras e os professores, afetando de forma contundente a qualidade de seu trabalho. De acordo com Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), a auto-intensificação do trabalho afeta a identidade docente e prejudica na autonomia das professoras e professores. As poucas condições de estrutura física das escolas, os baixos salários dos professores, a intensificação e a falta de respeito pelo trabalho docente são vistos no dia-a-dia da maioria das escolas brasileiras em todas as regiões. Podemos acrescentar ainda a formação inadequada e as formas de contratação para o exercício do magistério, promovidas pelas secretarias estaduais e municipais de educação, como parte desse processo de precarização e gerando achatamento salarial e insegurança na profissão. Sampaio e Marin (2004) afirmam que a situação precária do trabalho docente começa na própria legislação vigente do Brasil.

Segundo Dal Rosso (2008), a intensificação exige do docente um empenho maior, seja físico, intelectual ou psíquico ou uma combinação desses elementos. Para Apple (1989), a intensificação inclui desde a falta de tempo de relaxar até uma ausência total de tempo para se manter atualizado no próprio campo profissional.

A autonomia pedagógica, segundo Apple (1995), tende a declinar com o aumento do controle externo sobre a atividade dos docentes. Segundo Nóvoa (1991), desde a estatização da educação no século XVIII o Estado busca controlar a educação e a profissionalização docente, limitando a autonomia dos docentes, uma das faces mais cruéis da proletarização, afetando diretamente o poder de agir docente. Como explica Contreras (2002), a autonomia é uma das qualidades do ofício docente que fazem desses profissionais intelectuais. Por isso, a perda da

autonomia tende a provocar a desestabilização da profissão. Esse tipo de perda, essas transformações em que sofreram ou vem sofrendo a categoria docente é o que Contreras (2002) afirma ser proletarização, fenômeno que aproxima os professores das condições da classe operária.

O poder de criar estratégias e solucionar problemas é uma característica imprescindível da profissão docente, que vem sendo sufocada e intensificada pelas políticas educacionais neoliberais das últimas décadas. Os recursos disponíveis para a realização da atividade, por exemplo, vêm sendo cada vez mais sucateados ou servem apenas de ilusões dentro das escolas, como por vezes existem materiais, mas não existe espaço apropriado, nem um profissional especializado para usar o recurso que chega. Para Clot (2010), os instrumentos são reais condições de realização efetiva do trabalho ou não, dependendo da qualidade e adequação desses materiais. Segundo Pizzi, Araujo e Melo (2012), com a precarização o próprio professor, seu corpo e seu desempenho pessoal, se tornou o instrumento didático mais importante, provocando-lhe um grande desgaste físico e mental.

Para Clot (2010), em cada trabalhador existe suas experiências, identidades, responsabilidades, sentimentos, desejos, frustrações. E nas atividades estão presentes as dimensões afetivas e cognitivas dos sujeitos, que englobam suas ações ou a ausência delas, com vistas a atingir determinados objetivos. Clot (2005, 2010) defende que a cognição e a emoção são dimensões importantes em todas as atividades, não sendo aspectos independentes, assim como não possuem uma relação estável entre si. Ambas estão presentes no sentido que o sujeito confere ao seu trabalho.

De um lado, emoção e cognição estão envolvidas em um círculo psicológico virtuoso, cultivando-se mutuamente; do outro, elas são puxadas para baixo, conjuntamente, por um círculo vicioso. No decorrer da atividade, as relações entre cognição e emoção variam, assim, em função da posição que elas ocupam nessa última. Suas relações interfuncionais dependem delas. Ou, de preferência, o conflito, opondo a atividade desses operadores a si mesma, segundo os diferentes destinatários, é que modifica seu sentido para eles. Portanto, a transformação do sentido da atividade é que leva a mudança das relações entre emoção e cognições (CLOT, 2010, p. 5).

Conforme Clot (2010), o intelecto e o sentimento fazem parte da plasticidade funcional do sujeito. Dependendo dos obstáculos que o sujeito deve enfrentar e de cada história singular, haverá maior ou menor resistência à amputação do poder de agir e isso refletirá no sentimento de impotência e em sua saúde. Dessa forma, ao engajar-se em sua atividade o docente pode vir a ter suas ações inibidas, inibindo o desenvolvimento do seu estilo profissional. Esse fato pode acabar prejudicando o desenvolvimento dessas atividades e a si próprio, ao restringir sua capacidade e possibilidades de agir.

A precarização do trabalho docente também está ligada às formas de contrato que os professores hoje estão sendo submetidos. Os contratos temporários têm mão de obra barata e não dão direitos aos trabalhadores. O monitor, nome dado ao professor terceirizado na rede estadual de ensino em Alagoas, é um exemplo disso. Esse profissional é um professor contratado temporariamente via edital, constituindo-se em profissionais terceirizados e flexibilizados e sem direitos trabalhistas da profissão. A contratação temporária surgiu como uma forma de amenizar a crise do emprego dos anos 90, mas não garantiu acesso aos direitos trabalhistas a esses trabalhadores. Através desse processo de forte desprofissionalização, a categoria docente vai sendo enfraquecida ainda mais. No Estado de Alagoas passou a ser usual a partir dos anos 90 a atuação do monitor nas escolas públicas e sua contratação vem crescendo a cada ano, os recém-formados acabam por aceitar essa seleção com medo do desemprego. A situação da educação pública de Alagoas é caótica. Buonfiglio (2001) alerta sobre esse fenômeno no final do século XX

...depois da onda de neoliberalismo e de reestruturação produtiva, num contexto de competitividade e expansão capitalista (globalização), mostra no âmbito do trabalho, duas questões centrais: o desemprego e a precarização. (BUONFIGLIO, 2001, p.48).

A precarização se faz presente hoje na atividade docente e prejudica além da identidade docente e do ensino, toda uma sociedade.

4 A AUTOCONFRONTAÇÃO NA DOCÊNCIA

4.1 A Pesquisa

Esta é uma pesquisa qualitativa baseada em Vygotsky, em que utilizamos principalmente a estratégia da autoconfrontação simples, criada na Clínica da Atividade (CNAM/Paris). Essa estratégia foi combinada com outras, tais como a observações da escola e da sala de aula escolhida e, por fim, pela narrativa de história de vida docente através de uma entrevista com a professora participante da pesquisa.

A autoconfrontação é uma estratégia de coleta de dados que favorece a análise da atividade utilizando a imagem como apoio principal de observações e tem a singularidade como centro. O sujeito se torna observador de sua própria atividade. Cria-se um quadro que possibilita ao trabalhador ter sua experiência profissional discutida, por meio de uma prática de co-análise. Para Clot (2010), a autoconfrontação encontra sua justificativa no exterior de si mesma, uma vez que permite que o indivíduo entre em contato com o exterior e consigo mesmo.

Clot (2007) não queria explicações dadas por pesquisadores, nem que os sujeitos fizessem uma simples descrição do vivido. Para o autor, uma re-descrição, realizada em conjunto pelo pesquisador e pelos trabalhadores, seria a boa descrição. Conforme Clot e colaboradores (2000) é necessário compreender para transformar, pois a compreensão possibilita circunscrever o alcance do agir no trabalho, ao compreender que os profissionais têm a oportunidade de desenvolver seu poder de agir. Clot (2010) explica também que durante a autoconfrontação e através da retomada da ação pelo profissional, a transformação se torna um instrumento de conhecimento da atividade e o pesquisador passa a compreender melhor a situação de trabalho, compreendendo

“como se produz, ou não, o desenvolvimento” (CLOT, 2010, p. 38). Dessa forma, também é “necessário transformar para compreender e não apenas compreender para transformar” (CLOT, *idem*).

Segundo Ghedin e Franco (2008), a pesquisa em educação é um processo tanto objetivo quanto subjetivo, pois a construção da realidade educativa tem um caráter dialético e dialógico. Não se deve esquecer que no fenômeno educativo, além do sujeito professor existem os sujeitos alunos. Para os autores (*idem*), a complexidade do fenômeno educativo se dá pelo fato de ser um objeto multidimensional, mutante, metamórfico, carregado de valores, intencionalidade, finalidades, projetos implícitos e de subjetividades. Ghedin e Franco (*idem*) afirmam que a pesquisa em educação é um desafio e que para superá-lo é preciso usar a intercomunicação entre objeto e método de pesquisa. Para os autores (*idem*), fazer

[...] pesquisa científica em educação implica estabelecer recortes, assumir valores, selecionar prioridades, atitudes que inevitavelmente conferem à ação investigativa um caráter implicitamente político e aos produtos da pesquisa um conhecimento datado, situado, histórico e provisório (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 106).

Para Ghedin e Franco, a metodologia deve ser um “processo que organiza cientificamente todo o movimento reflexivo” (2008, p. 107), não é apenas um manual que o pesquisador deve seguir, nem muito menos um caminho engessado, é um organizador do pensamento reflexivo-investigativo em torno de um quadro de referências. Os autores (2008) defendem o modelo dialético de pesquisa por superar a dicotomia entre abordagens objetivistas e subjetivistas e por incorporar

[...] o caráter sócio-histórico e dialético da realidade social, compreendendo o ser humano como transformador e criador de seus contextos. Os princípios básicos dessa concepção são a historicidade como condição para a compreensão do conhecimento e a realidade como um processo histórico constituído, a cada momento, por múltiplas determinações, fruto das forças contraditórias existentes no interior de si própria (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 118).

Esta pesquisa procurou entrar no universo complexo da atividade do professor. Portanto, não observamos apenas as aulas em si, buscamos entender no que se baseia uma determinada aula, como ela se constitui, o que a professora pensou e o que ela tinha à disposição para realizar aquela aula, dentro de um processo, considerando uma certa permanência de estilo, do estilo da docente, dentro dos limites impostos pela realização deste estudo.

A escolha da base teórica histórico-cultural, tem se mostrado um caminho rico para interpretar a atividade docente. As idéias de Vygotsky (1989, 1991, 1994, 1995, 1999, 2001, 2001a, 2008) e de sua escola psicológica, aliadas aos trabalhos da Clínica da Atividade de Clot (2001, 2001a, 2005, 2005a, 2007, 2010) podem contribuir para aprofundar nossas reflexões, especialmente num contexto como o alagoano de precárias condições nas escolas públicas.

Para nós, os professores são agentes sociais importantes e devem acreditar na possibilidade de transformações no sentido de promover uma sociedade mais igualitária e conseqüentemente melhor para todos. Mas seu papel transformador só poderá ser realizado se suas condições profissionais permitirem. Ressaltamos, portanto, que essa transformação não depende do professor e da professora que trabalham 60 horas por semana para conseguir manter sua família. Por outro lado, os professores, enquanto categoria profissional, precisam perceber seu potencial na sociedade e diante o contexto atual no Brasil, na qual os professores estão sendo sempre avaliados e cada vez mais expostos a modos de controle permanente, ou seja, de controle externo da sua atividade docente.

Os docentes vêm sofrendo sistematicamente os efeitos danosos das políticas neoliberais atuais e com isso são afetados pela realidade que vivem, limitando seu poder de agir em suas profissões, adoecendo e, muitas vezes, perdendo o gosto pelo ensinar.

Esta pesquisa buscará dar voz a uma professora e com ela refletirmos sobre sua prática. Através da autoconfrontação, procuramos desnaturalizar ações e resgatar a sua história de vida, como forma de encontrar respostas para formas de pensar e agir docente.

Conforme a Teoria Histórico-Cultural e a Clínica da Atividade, nosso objetivo é problematizar a real situação da atividade docente e analisar o desenvolvimento desta, que é uma atividade de ensino e criação.

O problema desta pesquisa está assim colocado: Como uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental desenvolve o estilo e a catacrese em contextos de precarização do seu trabalho?

Nosso principal objetivo é entender como essas categorias de (re)criações se desenvolvem na atividade de uma professora estando em precárias condições de trabalho.

O espaço de investigação é uma escola da Rede Pública Estadual de ensino de Maceió-AL. Vejamos os passos da pesquisa:

- Contato com a escola escolhida, apresentação da pesquisa e assinatura de termo de consentimento livre esclarecido.
- Observação do espaço físico da escola.
- Escolha de um docente da escola.
- História de vida da professora sujeito da pesquisa.
- Entrevista com a professora sujeito da pesquisa.
- Os documentos institucionais disponibilizados são analisados, como Projeto Político Pedagógico da escola, planejamentos de aulas e outros documentos eventualmente relacionados a prescrições do trabalho dos professores. A análise desses documentos fornece importantes elementos para melhor compreendermos a organização do processo pedagógico na escola e, por conseguinte, do trabalho docente, para que se possa promover confrontações entre essas normas antecedentes e o trabalho real dos professores.
- Observação e filmagens das atividades docente (aulas) da professora sujeito da pesquisa.
- Também foram ouvidos (áudio) alunos e pais da escola, professores e as bolsistas do PIBID.
- Seleção dos episódios para as autoconfrontações.
- Autoconfrontação Simples com a professora sujeito da pesquisa.

- Análises: ocorre a apropriação diferenciada do objeto pela equipe de pesquisa, pesquisadora e orientadora. Tem-se, então, a atividade docente em vários ângulos, revisitando os materiais produzidos nas fases anteriores.

4.2 Os Objetivos

4.2.1 Objetivo Geral

Nosso objetivo é buscar entender as categorias estudadas, estilo e catacrese, como se realizam na atividade docente estando em contextos de precarização. Temos, portanto, como objetivo geral:

- Analisar como uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental realiza o estilo e a catacrese na sua atividade docente estando em contextos de precarização.

Segundo Clot (2007), o profissional com estilo de ação e que pode construir catacreses teve apoderamento de sua profissão, obteve poder de agir e analisaremos esse poder de agir com a precarização docente. Para Vygotsky (1994), devem-se analisar os processos e suas histórias constituintes de forma integrada, nesse sentido queremos que nossas análises não fiquem apenas no que Clot (2007) chama de atividade realizada, que é o que se faz na atividade de forma observável. Queremos não só descrever fatos, mas também analisar as relações dinâmicas dos processos pesquisados.

Dessa forma, iremos analisar via a teoria histórico-cultural, que inspirou as pesquisas sobre o trabalho de Clot, como o estilo e a catacrese, categorias da clínica da atividade, interferem na atividade docente. Esse é nosso principal objetivo, pois são categorias que podem trazer uma liberdade de atuação profissional.

4.2.2 Objetivos Específicos

Ao analisar o estilo da professora e a catacrese na sua atividade, também buscaremos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar como a professora se apropria do gênero da profissão docente;
- Identificar quais estratégias encontradas pela professora para a realização do seu estilo e catacrese presentes na sua atividade docente diante dos desafios;
- Analisar o efeito da precarização docente no estilo da professora e na atividade docente em si.

4.3 A Autoconfrontação

A autoconfrontação se realiza em conformidade com a perspectiva de um profissional ativo e reflexivo e é uma experimentação dialógica que pode contribuir para a transformação dos sentidos que o sujeito tem de sua atividade.

Clot, assim como Vygotsky, não queria apenas pesquisar a realidade que se mostra de imediato. Para Vygotsky (1989) uma mera descrição externa não revela as relações existentes “e para estudar um problema sob o ponto de vista do desenvolvimento, seria necessário procurar a essência dos fenômenos psicológicos” (VYGOTSKY, 1989, p. 71). Clot persegue essa mesma ideia. Quando Vygotsky (1978) afirma que é necessário o movimento para que um corpo mostre o que é, está considerando também que é preciso a experiência de transformação. Portanto, Clot conclui que o desenvolvimento

[...] só pode ser objeto da psicologia se ele é, também, seu método: um método que, para os sujeitos, seja o meio de descobrir suas capacidades ao se avaliarem diante do que eles fazem. Concebido, não para saber o que são, mas para experimentar, com eles, o que poderiam vir a ser. Em vez de procurar a explicação do que é eterno, a psicologia de Vygotsky tenta encontrar as condições gerais mediante as quais se produz algo de novo (CLOT, 2010, p. 63 e 64).

Clot (2007, 2010) preocupado com a psicologia do trabalho criou estratégias que contribuíssem para a ampliação do poder de agir dos

trabalhadores, na qual possam entrar em contato com a própria atividade. A autoconfrontação é

um diálogo entre dois profissionais, estimulado por um vídeo da atividade, com o propósito de recuperar as controvérsias sobre esta última e de estimular sua apropriação pelos sujeitos (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011, P. 11).

A estratégia da autoconfrontação foi desenvolvida por Clot (2007) e permite que os profissionais assistam a imagens de sua atividade real e passem a refletir sobre ela, podendo discutir tópicos relacionados ao real da atividade e sobre o desenvolvimento da atividade em geral. Segundo Oliveira (2008), os professores têm forte tendência a repetir suas próprias experiências na relação com seus alunos e alunas e por isso, devem confrontar-se em grupos de formação profissional e reconhecer suas emoções, frustrações e agressividades para assim poder construir conhecimento com a criança. Para ela, os professores devem ter “capacidade para tomada de decisões com base em permanente reflexão acerca de sua própria prática pedagógica”.

De acordo com os estudos de Vygotsky (1994; 2008), para que se compreenda a fala de alguém é preciso antes entender o seu pensamento. Clot (2007) buscou essa base ao propor a autoconfrontação para analisar a atividade na Clínica da Atividade. Dessa forma, entendemos que para compreender o que um professor diz é necessário buscar compreender o seu pensamento e não só isso, como explicita Vygotsky (2001), é preciso ir além, pois só isso não é suficiente. É necessário conhecer também a sua motivação, ou seja, conhecer o motivo que o levou a tal pensamento, quais foram os significados e sentidos atribuídos a esse pensamento e a essa fala.

Castro (2010) defende que os professores são profissionais que podem rever suas práticas e teorias a partir de confrontos com suas atividades cotidianas, podendo as pesquisas sobre a prática docente utilizarem a autoconfrontação. Nóvoa (1992), ao estudar as dimensões pessoais e profissionais dos professores, mostra que tende a haver uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Ele defende uma formação “através de um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (p.71),

a partir de três eixos: a pessoa do professor e sua experiência; a profissão e seus saberes, e a escola e seus projetos.

A autoconfrontação é uma estratégia de pesquisa que se vale de filmagens do sujeito pesquisado em atividade, nos momentos em que desenvolve suas atividades em sala de aula. Também procura traçar as experiências pessoais que de alguma forma estão presentes na sua atividade. Após o pesquisador realizar as filmagens e estudar o conjunto dessas imagens, faz a seleção das cenas para poder depois passar para fase propriamente dita da autoconfrontação. A seleção das imagens deve ser orientada pelo objetivo da pesquisa, ou seja, neste caso, buscar aquelas cenas nas quais pudessem ser observadas de forma mais clara possível a catacrese sendo aplicada na sala de aula na atividade da professora com seus/as alunos. O estilo, por ser uma categoria mais ampla, se valeu de todos os instrumentos de coleta de dados. O professor assiste essas cenas selecionadas para que possa refletir juntamente com as pesquisadoras sobre sua própria atividade.

A metodologia está em ação quando os profissionais em questão estão envolvidos pessoalmente em atividades de observação e de interpretação da própria situação. Nesse caso, o objetivo é que eles se liberem, tanto quanto possível, de suas maneiras habituais de pensar e dizer suas atividades. Utilizando outro vocabulário, o profissional deve ter a oportunidade de poder liberar-se de suas reflexões usuais para agir. (CLOT, 2010, p. 37).

Faita e Maggi (2007) afirmam que a autoconfrontação é um método discutível e discutido a serviço do objeto de estudo. Clot (2010) explica que a Clínica da Atividade tem a pretensão de realizar a retomada do trabalho reflexivo, pois os profissionais perdem essa importante atividade diante as saturações do trabalho. Ele afirma ainda que a autoconfrontação, simples e cruzada é composta de estratégias de ação destinadas “a restaurar o poder de agir dos profissionais em situação real” (CLOT, 2010, p. 37).

Clot denomina autoconfrontação simples “a combinação sujeito/pesquisador/imagens” (CLOT, 2007, p. 136). As imagens são mostradas ao sujeito pesquisado para que ele comente, relate, analise sua atividade. Os comentários feitos pelo professor durante a sessão da autoconfrontação também

são filmados para fins de análise. Segundo Clot (idem), esse momento propicia a re-descrição e possibilita que se chegue ao real da atividade, ultrapassando a tarefa prescrita e também a própria atividade realizada. Para Clot (2007), a autoconfrontação é uma atividade dirigida, na qual a linguagem se torna um meio de levar o sujeito a pensar, sentir, falar e agir.

Clot propõe ainda a autoconfrontação cruzada. Nessa fase, participam “dois sujeitos/pesquisador/imagens” (CLOT, 2007, p. 136). O segundo sujeito é um convidado que possua a mesma profissão e compartilhe do mesmo gênero do sujeito pesquisado. O convidado assiste as mesmas cenas vistas na autoconfrontação simples e faz comentários destas, tendo concomitantemente comentários do sujeito observado. Vejamos as colocações de Clot (2007, p. 135) a respeito dos efeitos causados pela mudança de destinatário.

[...] Faz-se a prova do poder de um tal fenômeno justamente quando se pratica uma autoconfrontação cruzada, isto é, quando se retoma a análise em comum da mesma gravação em vídeo com um outro especialista do domínio (campo), um colega de trabalho com o mesmo nível de especialização, por exemplo. A mudança de destinatário da análise modifica a análise. A atividade de comentário ou de verbalização dos dados registrados, que varia conforme se dirija ao psicólogo ou aos pares, dá um acesso diferente ao real da atividade do sujeito. Ela é em cada caso re-direcionada a um dado destinatário.

Como uma professora faz com seus alunos e alunas e busca a zona de desenvolvimento proximal, a pesquisadora busca na autoconfrontação uma maior reflexão do sujeito pesquisado, fazendo com que seja atingido o real da atividade. Clot (2010) explica que a autoconfrontação busca a discussão sobre o desenvolvimento da atividade comum e essa ação visa a mudança de artefatos do trabalho.

Nesta pesquisa realizamos apenas a autoconfrontação simples e de forma adaptada, pela experiência adquirida em outras pesquisas nas quais fizemos também autoconfrontações. Aprofundamos o momento de reflexão com a docente participante da pesquisa durante a autoconfrontação simples, focado nos problemas encontrados. Foi elaborado um roteiro tomando por base nossas questões de interesse. Buscamos refletir através do diálogo, “... quando o diálogo é autêntico é a diferença que é fonte de pensamento” (CLOT, 2011, p. 81), sobre

as implicações das estratégias adotadas, em particular aquelas relacionadas à catacrese, que por sua vez, influenciam seu estilo profissional.

4.4 História de Vida

Segundo Josso (2006), as histórias de vida passaram a ser método de pesquisa no início do século XX e no início da década de 1980 passou a ser utilizada na área educacional. Benelli (2014) afirma ser fundamental hoje a utilização da metodologia narrativa e autobiográfica como reflexão e autoavaliação, para que se possa identificar o conhecimento, a teoria e os valores que guiam os docentes no próprio agir profissional. Dessa forma, os docentes

são chamados a gerir processos formativos nos quais se atribui enorme importância às crenças, representações, teorias que eles têm sobre a experiência educacional dentro de sua biografia pessoal e profissional. No agir educativo dos docentes é possível reconhecer, além do mais, teorias implícitas e tácitas construídas no tempo e que condicionam o próprio estilo de ensinar (BENELLI, 2014).

Assim como em nossa pesquisa, também em Araujo (2010) e Melo (2012), que trabalharam com história de vida e autoconfrontação, foi clara a importância da biografia pessoal na vida profissional. As professoras recorriam a experiências de suas vidas para aplicar a novas situações na sala de aula, muitas questões sem ser resignificadas, as professoras continuavam a dar o mesmo sentido do fato passado quando transportado para o momento presente. Conforme Benelli (2014), é preciso identificar esses valores para que se possa reconhecer o agir docente. Com a autoconfrontação e a história de vida dessas professoras podemos proporcionar essa reflexão e autoavaliação.

Assim, como afirma Clot (1992), o trabalho está situado entre a atividade e a subjetividade. O autor explica (2001), que o trabalho não é apenas o que se vê o profissional fazendo em atividade, pois é tudo que constitui na subjetividade dele, como as lembranças, por exemplo. Clot (2010) acrescenta que a subjetividade pode vir a atrapalhar quando não é uma mobilização para a ação e que se houver reflexão aliada à dialogicidade, essa subjetividade pode ajudar na atividade do sujeito sem se transformar invasiva. Para Aguiar (2009), os sentidos e os

significados são momentos do processo de construção do real e do sujeito, assim como também a objetividade e a subjetividade são âmbitos desse processo de transformação do mundo e constituição dos humanos.

Para uma pesquisa que busca aproximar-se do estilo docente desenvolvido em sala de aula através da autoconfrontação, as zonas dos sentidos são de extrema importância. Não há como chegar às zonas dos sentidos sem ter contato com o meio social, histórico e individual do sujeito e para isso são necessárias entrevistas, observações e narrativa de história de vida que foram fundamentais para complementar o momento da autoconfrontação e entendermos a subjetividade pessoal presentes na atividade da docente. Sem a história de vida não teríamos como entender determinadas ações da professora. Inclusive as zonas dos sentidos também precisam ser desveladas não só para o pesquisador, mas também para a própria professora participante da pesquisa, pois para a pesquisadora analisar a autoconfrontação e para o sujeito refletir em uma autoanálise foi necessário ter o contato com as zonas do sentido desse sujeito. São essas zonas de sentido que nos permite nos aproximarmos do real da atividade e da sua subjetividade.

Para Araujo (2010), Clot utiliza a narrativa de história de vida na Clínica da Atividade para buscar entender a singularidade do sujeito. As categorias sentidos e significados contribuem para compreender um pouco da subjetividade do docente e através da narrativa de história de vida a própria professora é quem vai descobrindo e desvelando as suas significações e conexões, desencadeando um processo reflexivo, que visa avaliar as implicações das suas estratégias didáticas para a aprendizagem e o desenvolvimento de seus estudantes. Bolívar (2002, p. 99) enfoca que “baseada na continuidade e na globalidade dos processos de formação dentro de uma vida, para ser significativa ela requer que cada adulto compreenda, se aproprie de sua própria formação e a reconstrua a partir de sua história de vida”.

Os sentidos transformam-se em objetos reveladores das práticas docentes, permitindo um olhar além do observável da ação pedagógica. Como afirma Mello (2004), a compreensão de como o ser humano se constitui ser humano e de sua relação com a cultura traz uma nova compreensão da relação entre aprendizado e desenvolvimento.

Resgatar as experiências pessoais são fundamentais para que os professores venham a se tornar reflexivos de sua própria prática. Schön (2000) formulou três aspectos para que o docente seja um professor reflexivo: “reflexão da prática, reflexão sobre a prática e sobre a reflexão sobre a prática”. A reflexão na ação se dá quando o professor reflete ao mesmo tempo em que está vivenciando a situação. Quando esta reflexão é feita após a ação, é a reflexão sobre a ação. Schön (2000) traz também a chamada reflexão sobre a reflexão na ação, realiza-se em um processo mais elaborado, o professor procura compreender a ação, interpretando-a e pode vir a criar outra alternativa para aquela situação. Clot (2010) busca essa reflexão através das autoconfrontações, um momento de reflexão e dialogo e a narrativa de história de vida ajuda aos professores a se autoanalisar.

4.5 Etapas do Procedimento Metodológico

Todas as etapas da pesquisa foram realizadas com engajamento e paciência. A pesquisa de campo foi realizada nos anos de 2011 e 2012 em uma Escola Pública Estadual de Alagoas, localizada em um bairro de classe média na capital Maceió. Portanto, todos os dados da escola se referem aos anos citados.

1ª Etapa: Primeiros Passos da Pesquisa

- Escolha da escola e da professora

Escolhemos uma escola estadual de um bairro central, situado na orla da cidade aleatoriamente. Já tínhamos experiências anteriores⁷ com escolas de periferia, para realizarmos nossa pesquisa. Quando escolhemos essa escola, que chamaremos de escola A, não imaginávamos quanto material rico teríamos para trabalhar. Relataremos os acontecimentos no desenrolar da metodologia. Devido a problemas estruturais com a escola A iremos continuar a pesquisa em outra escola também estadual que chamaremos de escola B, na qual a turma da

⁷ No mestrado utilizamos escolas municipais de periferia da cidade.

professora sujeito da pesquisa foi transferida enquanto a escola A era reestruturada.

Em abril de 2011, fizemos o primeiro contato com a escola A, apresentando o projeto da pesquisa e o material do Conselho de Ética⁸ para a diretora e a coordenadora da escola, que nos ajudaram a escolher a professora. A professora foi indicada, primeiro por ser receptiva e segundo por ser uma das poucas pertencentes ao quadro efetivo de professores concursados da escola. Na época a maior parte dos docentes era contratada temporariamente como Monitor.

Aqui a maioria são monitores, isso é muito ruim, quando eu estou me entrosando com os colegas eles mudam de escola, é um vai e vem tão grande, eu tenho pena deles, nem das greves podem participar e quem é efetivo também é ruim porque fica na luta sozinho, não é fácil não, fica passando no jornal que os professores querem greve, como se fosse a gente que gosta dessa situação, aí a população fica contra nós, um ou outro pai que entende (fala da professora sujeito da pesquisa em maio/2011).

O início do ano letivo de 2011 na escola A foi no mês de Abril. Percebemos que até o meio do ano ainda faltavam professores de disciplinas isoladas. Ela também foi indicada por ser considerada uma boa professora. A partir de agora chamaremos ficticiamente a professora pelo nome de Maria.

2ª Etapa: Caracterização geral da escola: observação e filmagens

1- A escola A

Fazemos aqui a caracterização da escola A, campo de pesquisa de origem, que foi a escola de fato escolhida para a realização da pesquisa:

▪ Estrutura física

A caracterização do prédio da escola foi realizada no mês de maio/2011. A escola era grande e com uma estrutura física visivelmente boa, porém com problemas estruturais antigos, que mesmo com a reforma por qual passou em 2010, não foram resolvidos, tais como o problema na eletricidade e a falta de

⁸ A pesquisa tem registro no CEP e aprovação pelo processo nº 013610/2011-85.

cobertura da quadra de esportes. Os alunos ficavam no sol ou na chuva para poder realizar as atividades esportivas.

Os alunos voltam suados demais, porque fazem o esporte no sol e quando chovem não fazem, a professora junta duas, três turmas para fazer a aula, aí acabam brigando, uma loucura, eles ficam eufóricos e imagine só depois voltar para a sala, eles já estão cansados e não querem fazer mais nada, reclamam logo se eu fizer atividade, já falei com a direção para colocar a educação física por última, mas aí outra turma que foi contemplada, daí eu faço atividades mais leves após a educação física deles, é o jeito, pelo contrário eles não conseguem fazer (fala de Maria no mês de maio de 2011 no final de uma aula que estava sendo filmada).

Havia ainda outros pontos negativos referentes à estrutura, tais como, a sala de leitura que ficava fechada por não ter funcionário responsável. O acervo de livros era bem variado e de ótima qualidade, mas permanecia sem uso. O laboratório de ciências também vivia fechado e sujo, com muitos materiais com prazo de validade vencido, que deveriam ter sido usados pelos alunos, mas que aparentemente nunca haviam sido manipulados. O retroprojetor estava sempre quebrado. A copiadora raramente tinha tinta. A sala de vídeo estava ocupada guardando materiais escolares, servindo de almoxarifado. A sala de informática não funcionava porque quando os computadores estavam ligados, a energia da escola não suportava a carga e desligava todo sistema elétrico da escola. Na reforma realizada em 2010 foram refeitas a parte elétrica da escola, mas o problema não foi solucionado.

São ótimos os livros que tem na biblioteca daqui, tem livros superinteressantes, mas ficam lá nas estantes porque a biblioteca vive fechada né e eu fiquei impressionada com a sujeira que estava no laboratório de ciências, sem falar que a maioria dos produtos estava fora da validade. Isso é um absurdo, porque não é toda escola que tem um laboratório e o daqui até que é bom, eles deviam aproveitar isso já que tem, é colocada uma burocracia e ninguém quer quebrar, a própria coordenadora devia fazer uma organização a favor de atividades que utilizassem tanta a biblioteca como o laboratório, mas até a copiadora tem limites para o uso e os professores deixam para lá (Fala de uma das bolsistas do PIBID que estagiava na sala de Maria no mês de maio de 2011).

- Funcionamento

A escola possui turmas do 3º ano do ensino fundamental até o ensino médio. Segundo a política educacional adotada no Estado de Alagoas, a pretensão era que as escolas municipais de Maceió ficassem responsáveis pelos anos iniciais do ensino fundamental e que as escolas estaduais se responsabilizassem do 6º ano ao ensino médio. Dessa forma 2011 foi o último ano na escola que teve o 3º ano do ensino fundamental, sendo em 2012 a última turma a formar de 4º ano e em 2013 conseqüentemente a última de 5º ano, até finalizarem todas as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental na escola A, pertencente à rede estadual de educação. Esse fato explica a grande quantidade de Monitores e sugere que o Estado de Alagoas não deve realizar concurso efetivo para docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, a não ser que haja alguma mudança nesse acordo.

Eu não sei como vai ficar de fato minha situação, porque quando aqui só tiver mesmo a partir do 6º ano eu vou ter que ensinar história e eu não queria, eu nunca ensinei história e nunca ensinei adolescentes, mas minha graduação foi em história porque foi pela oportunidade de fazer, só que eu entrei no Estado com o magistério para ensinar o fundamental menor (Fala de Maria em maio de 2011).

Maria se encontrava numa situação de insegurança e incertezas. Ela demonstrava irritação por não saber como seria seu futuro profissional.

- Professores da escola

A maioria do corpo docente no ano de 2011 era composta por professores Monitores (contratados temporariamente e sem vínculo empregatício). A maior reclamação deles era o fato de mudarem muito de escola e de não possuírem direitos como os professores efetivos. A professora participante da pesquisa é uma das professoras da escola que é realmente efetiva da rede estadual. Esse problema vem se agravando no estado por falta de concurso público na educação, decorrente de um acordo com os municípios que gradualmente se responsabilizarão pela educação infantil e o ensino fundamental I, saindo do âmbito do governo estadual. Tem sido realizada seleção apenas para Monitores, ocorrendo assim, o desmonte do magistério em Alagoas.

A professora de educação física dava uma aula para 3 turmas ao mesmo tempo por falta de outro professor.

Eu sou quem menos gosto dessa situação, porque só quem é professor sabe o que é passar por isso, me formei para ser uma boa profissional e não para brincar de ensinar e educação física não é brincar como muitos pensam. A diretora pede para juntar, eu aceito em nome dos alunos, mas na verdade isso é um desrespeito a eles (Fala da professora de educação física no dia 16 do mês de maio de 2011).

A professora de educação física ficava chateada com a falta de respeito com sua profissão e sua disciplina. Por esses motivos disse achar melhor dar aulas em academias de musculação.

Tem um dia na semana que minha filha vem para escola só para ter aula de inglês, porque não tem professor aqui nessa escola e nós moramos longe. Isso não é justo, ela tem que ficar esperando o ônibus (transporte escolar do estado) sair de 11h30min ou então eu tenho que vir buscar (Fala do pai de uma aluna do 6º ano do ensino fundamental na portaria da escola para professora Maria na hora da saída no dia 16 do mês de maio de 2011).

Toda essa situação precária de professores reflete no comportamento dos pais e dos alunos.

A pior coisa moça é a esse negócio de troca de professor, quando a pessoa vai se acostumando com um, ele sai e vem outro. Isso é uma presepada, porque teve um que já chegou fazendo prova, aí a gente bagunça mesmo (Fala de uma aluna do 6º ano do Ensino Fundamental no intervalo do dia 16 de maio de 2011).

Esse era o clima na escola, sempre havia uma professora, um pai de aluno ou aluno reclamando de alguma coisa. Essa vem sendo a realidade das escolas estaduais em Alagoas desde a década de 90.

2 - A professora Maria

A professora participante de nossa pesquisa e que estamos chamando ficticiamente por Maria⁹ é professora da rede estadual desde 1985. Tinha 45 anos

⁹ Nome fictício para preservar sua identificação. A história de vida da professora trazemos de forma detalhada no 5º capítulo, na qual iremos discutir seu estilo docente e todas as transcrições encontra-se nos anexos.

de idade e 26 anos de experiência no magistério no período da coleta de dados da pesquisa. Era viúva e tinha 2 filhos, uma moça de 23 anos que já trabalha e um rapaz de 18 anos que fazia faculdade. Ela morava perto da escola, no mesmo bairro. Ela ia e voltava do trabalho usualmente a pé ou em carro próprio. A turma que lecionava era o 3º ano do ensino fundamental do turno matutino.

Durante as observações e filmagens da atividade docente de Maria, foi possível perceber que ela seguia um livro didático e notadamente procurava se adaptar às suas condições de trabalho. Exigia sempre resultados dos alunos e das alunas e constantemente questionava em sala de aula o papel da família dos alunos por não os acompanhar nos estudos. Avaliava os alunos frequentemente e tinha o hábito de dar presentes para seus/as alunos e alunas.

Maria circulava bastante pela sala de aula. Um fator que frequentemente atrapalhava o decorrer das atividades eram as interferências na aula de funcionários ou alunos que abriam a porta da sala, por motivos diversos. A professora Maria, a partir do segundo dia de contato com a pesquisadora passou a comentar com mais frequência seu descontentamento com as condições da escola, contando os fatos que ocorriam na escola e a situação geral que tanto lhe afligiam da educação no estado de Alagoas.

Maria parecia ser uma professora calma, mas durante as aulas observadas e filmadas, foi possível perceber que sempre demonstrava irritação quando precisa explicar várias vezes o mesmo assunto para seus alunos. Ela por muitas vezes acabou perdendo o controle e realizando sermões que responsabilizavam os alunos e seus pais pelos comportamentos que considerava que deveriam ser desejáveis para um bom andamento das atividades por parte dos estudantes, sem ser atendida. Reclamava constantemente, atribuindo como irresponsáveis tanto os alunos quanto os seus pais, por não os colocar para estudar e realizar as tarefas que ela destinava a serem feitas em casa. Maria reclamava por não ver progresso na aprendizagem de alguns de seus alunos e muitas vezes externou sua fala de forma agressiva diante de sua turma, que assistia passivamente. Esses episódios foram todos filmados.

O barulho que vinha do corredor da escola atrapalhava a aula. Os alunos do 6º e do 7º ano, como estavam sem professores em muitas disciplinas, brincavam no corredor. A professora, às vezes, precisava gritar para que os

alunos a escutassem. Quase todo dia tinha briga na escola entre alunos, inclusive entre os do 3º ano matutino.

Você está vendo como é né? Tem hora que eu preciso gritar por causa desse barulho que vem lá de fora. E essas brigas dos alunos são absurdas, mas sabe o que é isso, a escola é vista como um depósito, os pais jogam os filhos aqui, não educam e acham que nós temos que nos virar. Eu não digo que o professor tem que ser duro, mas sou a favor de ser rígido porque senão eles não deixam nem a gente trabalhar. Só sabe como é a rotina quem está dentro da sala de aula. Muitos acham que a professora é chata, mas só consegue realizar as atividades planejadas se houverem as regrinhas, por isso eu converso muito com eles, para poder entrar em acordos (MARIA, 2011).

A turma de Maria contava com duas bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID¹⁰ da Universidade Federal de Alagoas - UFAL. As duas bolsistas são importantes na turma de Maria porque apesar dela ter alunos deficientes não tem auxiliar de sala e as estudantes de Pedagogia bolsistas de PIBID ajudavam Maria a conduzir algumas atividades com esses/as alunos/as especiais. As bolsistas do PIBID serviam de ajudantes da professora por falta de auxiliares de sala, a própria professora afirmou isso e a seu pedido, as bolsistas dão reforço nos dias de sexta para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Tenho 3 alunos especiais. Um tem 13 anos e ainda não é alfabetizado e eu não tenho auxiliar de sala, então as meninas do PIBID me ajudam, mas depois que elas forem embora vai complicar demais (MARIA, 2011).

¹⁰ O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava séries do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio. Os coordenadores de áreas do conhecimento recebem bolsas mensais de R\$ 1,2 mil. Os alunos dos cursos de licenciatura têm direito a bolsa de R\$ 350 e os supervisores, que são os professores das disciplinas nas escolas onde os estudantes universitários vão estagiar, recebem bolsa de R\$ 600 por mês (Portal do MEC).

A professora Maria na maioria das vezes perdia muito tempo após o recreio para organizar a aula (aproximadamente 15 minutos), e o mesmo ocorria após as aulas após a educação física, em que a maioria deles chegava suada e eufórica. Ela conversava e acalmava os alunos. Segundo a própria professora, esse momento, que pode parecer um desperdício era importante para ela acalmar e trazer os alunos para o universo da sala de aula, exigindo foco e concentração.

Maria costumava realizar atividades de cópia no quadro antes do intervalo e após o recreio costumava utilizar o livro didático. Sua forma predominante de transmitir os conteúdos das aulas era expositiva, com exercícios na lousa.

3 - A turma da Maria na escola A: 3º Ano Matutino

A sala de aula era espaçosa, havia cadeiras sobrando e um armário e a mesa da professora na frente, ela guardava alguns materiais como cola e tesoura no armário. A sala ficava de frente para o corredor e quando os alunos de outras turmas passavam fazia muito barulho. As carteiras dos alunos ficavam dispostas em fileiras. Cada aluno/a na sua carteira. O único movimento permitido era de rotação. Permaneciam sentados praticamente durante toda a aula de Maria.

Na turma havia 31 alunos matriculados e 28 frequentando (10 meninas e 18 meninos). Os alunos tinham entre 8 e 13 anos e 3 eram alunos especiais, que, segundo a professora, o diagnóstico era de deficiência intelectual. A turma parecia em primeiras impressões ser calma, porém durante o ano letivo houve alguns episódios de violência dentro da sala de aula, envolvendo alunos e até alguns pais de alunos, que iam à escola para brigar com outros alunos.

Em relação à situação socioeconômica, foi possível perceber que a maioria do alunado era bem carente. Moravam nas periferias de classes baixas e 100% recebia bolsa-família.

Eu moro na Grota do São Rafael com minha avó, minha mãe, meu pai e meus 3 irmãos e minha tia. Eu gosto de lá, eu solto pipa com meus amigos e às vezes eu vou com meu pai vender amendoim na praia. Eu gosto e ele me dá dinheiro para eu lanchar e comprar figurinha (Fala de um aluno da sala).

Poucos alunos moravam perto da escola, pois a orla de Maceió é habitada por moradores das classes média e alta. Por morarem longe, os alunos e alunas precisavam utilizar o transporte escolar que o Estado oferecia. Segundo Maria, a maioria desses alunos tinha uma baixa autoestima e não tinham acompanhamento familiar nos estudos.

Hoje em dia melhorou muito. A gente não vê com frequência os alunos chegando com fome e isso se deve ao bolsa família. A gente sabe que muitos usam o dinheiro errado, tem criança aqui que não tem um lápis e isso é um absurdo e os pais não compram porque acham que a escola é quem tem que dar. Uma vez uma mãe me disse isso, acredita? Que a escola devia dar todo material. Aí eu disse a ela que o bolsa era para isso. No outro dia num instante ela mandou um lápis e uma borracha, às vezes é preciso dizer a eles essas coisas (MARIA, 2012).

Maria sempre reclamava da família dos alunos por eles não acompanhar os filhos como deviam, na concepção dela.

4- Eventos marcantes da escola A e início das filmagens

As observações na sala de aula do 3º ano da professora Maria se iniciaram no mês de maio de 2011 e algumas filmagens de testes também foram feitas no mesmo mês, quando os/as alunos/as puderam se ver nas filmagens. Os/as alunos/as mais curiosos/as ajudaram a pesquisadora a filmar a professora em alguns momentos. Nos primeiros dias, apesar da diretora e da professora explicarem a pesquisa, alguns alunos e alunas achavam que a pesquisadora, na qual alguns chamavam de tia, era uma jornalista e foi preciso repetir bastante para todos/as o que a pesquisadora de fato estava fazendo lá.

A partir do mês de junho/2011 a março/2012 foram realizadas observações e filmagens da atividade docente de Maria numa média de 3 vezes por semana. Além da filmadora, foi utilizado durante todo o tempo um diário de campo, onde eram registrados os principais acontecimentos e algumas falas de alunos, docentes e pais. Durante esse tempo, houve várias paralisações das atividades de Maria, devido a muitos motivos que iremos explicar adiante. Para nós, as descrições de fatos ocorridos revelam acontecimentos, movimentos e lutas que registram a forma como a educação pública vem sendo tratada, por parte dos

dirigentes do Estado de Alagoas e mostram toda a precariedade que os docentes estão sendo submetidos há muito tempo, tanto na capital quanto nas cidades do interior do Estado. Apesar de conhecedoras da realidade local, a situação educacional daquela escola em particular nos surpreendeu, pois estava ainda mais precária do que achávamos que estivesse, especialmente por não ser considerada uma escola de periferia, ainda que os/as alunos/as sejam.

Traçamos agora o percurso do tumultuado ano letivo/2011:

No dia 11 de maio/2011 houve uma paralisação do professorado do Estado de Alagoas para reivindicar aumento de salário e o então governador Teotônio Vilela Filho do PSDB concedeu um aumento de 5,19% dividido em duas vezes, o que provocou grande descontentamento entre os professores. Então de 19/05 a 26/05 foi decretada greve dos professores da rede estadual, sendo a principal causa a falta de aumento de salário há 5 anos e a falta de concurso para contratar mais professores efetivos. Os professores também ficaram revoltados com algumas declarações na imprensa do governador do estado, que deixou claro que não pretendia negociar com a categoria. Dessa forma, o sindicato dos professores resolveu manter a greve sem data de término.

Depois de 5 anos sem aumento receber uma proposta de 5,19% dividido de duas vezes. Isso não existe. E os monitores, quando estão de férias não recebem, como pode isso ser certo? Nem de greve podem participar. Sem falar que isso enfraquece nossa greve e nos coloca contra a sociedade. Nós realmente precisamos lutar por melhoras, é só isso que eu sei (MARIA,16/05/2011).

O fim da greve ocorreu no dia 10/06/11, com um acordo de aumento salarial de 7%, apesar da maioria dos professores não ter ficado satisfeita. Alguns professores ficaram com medo e não aderiram à greve, porque na greve anterior, no ano de 2009, o mesmo governador descontou cada dia de greve do salário dos grevistas. Já os professores monitores não puderam participar por não terem direito legal à greve.

O clima na escola entre os professores era de revolta com o governo. Na sala dos professores só se falava do descaso com a educação. Muitos professores ficaram frustrados com a posição do governo e com o conformismo de alguns

colegas. Alguns familiares dos alunos também demonstraram o sentimento de revolta diante a situação que a escola se encontrava.

Veja que situação a nossa, ainda ficamos como se fossemos os ruins porque estávamos de greve, os professores não estão tolerando mais isso, tem gente aqui que já está fazendo outra graduação para depois poder trabalhar em outra coisa que seja melhor, porque o descaso é total. É salário abaixo, é trabalho demais, por isso os professores perdem o animo, a paciência, os alunos e as famílias também não ajudam, a maioria não dá valor ao nosso trabalho, tem pai que só quer jogar o filho aqui para se ver livre e tem aluno que não está nem aí para aprender, mas meu papel eu faço (MARIA, 2011).

No dia 17 de maio/2011 aconteceu um fato inusitado na sala de Maria: uma mãe de aluno entrou na sala de aula para brigar com um colega do filho dela. Maria ficou muito nervosa e chegou até a chorar. Inclusive se machucou ao tentar segurar o aluno agredido verbalmente e foi preciso outra professora da sala ao lado também ajudar a tirar a mãe de dentro da sala, que estava visivelmente alterada, agressiva e fora de controle.

Agora eu virei mesmo juiz de briga, meu deus! A mãe entra desse jeito na escola, não pede licença e faz uma confusão dessas. Eu vou conversar seriamente com a direção e coordenação sobre isso. Não quero ninguém invadindo minha sala mais não. As crianças ficaram assustadas e mais ainda eu. Agora veja só o exemplo dessa mãe, por isso eu digo que não tem como deixar essas coisas para lá. Antigamente uma coisa dessa o aluno levava logo uma advertência, hoje em dia podem tudo, sabem que podem fazer tudo o que quiserem e o professor tem que aguentar. Eu não sou a favor disso (MARIA, 2011).

Maria manifesta claramente seu saudosismo da época em que a escola adotava práticas disciplinares mais rígidas.

No dia 16 de junho/2011 ocorreu mais um fato de violência. Um dos alunos mais complicados da sala agrediu Maria fisicamente porque ela o havia mandado se sentar. Maria ficou chocada com a situação e a direção da escola resolveu transferir o aluno para outra escola da rede estadual.

Sempre tem briga aqui na escola, mas não temos psicólogo, nem assistente social. Nós só temos a psicopedagoga que faz avaliações com os alunos especiais. Então é necessário que eu

converse sempre com os alunos, porque senão foge do controle. Por exemplo, quase toda vez tem alguma confusão para resolver quando eles voltam da educação física. Chega a ser impossível dar aula. Então é preciso parar e resolver. Eu até já reclamei, mas a professora não tem culpa, porque ela dá aula para três turmas ao mesmo tempo (MARIA, 2011).

No dia 15 de agosto aconteceu um fato de muita violência dentro da escola, com repercussão em jornais de todo o país, deixando a sociedade alagoana assustada, mas principalmente os alunos, seus familiares e os funcionários da escola: um jovem, que não era aluno da escola, entrou armado com pretensão de matar um aluno do 8º ano e acabou baleando uma colega de sala desse aluno e um funcionário dos serviços gerais da escola, que estava com desvio de função, atuando como porteiro. O funcionário, após passar por cinco cirurgias veio a falecer.

Eu estou assustada de verdade porque quando não é uma coisa é outra pior. Dessa vez foi demais. A gente não sabe mais o que fazer (MARIA, 2011).

Após promessa do governador de mandar três seguranças para a escola, um para cada turno, as aulas, que ficaram suspensas por uma semana para trabalho de perícia da polícia, teriam retornado no dia 22 de agosto/2011 se não tivesse acontecido um acidente na estrutura física da escola. Parte do teto caiu. Mais uma vez a escola paralisou suas atividades forçadamente sem previsão de retorno e o calendário escolar, que já estava atrasado, ficou ainda mais prejudicado.

Agora eu não falo mais nada porque não tem nem o que falar. Parece brincadeira uma coisa dessas. Esse ano está demais, até tiro e teto caindo, realmente a situação da educação pública estadual daqui é aberrante (MARIA, 2011).

A escola, que estava fechada desde o dia 15 de agosto/2011, retornou suas atividades no dia 21 de setembro/2011. Parte da escola continuou interditada e algumas turmas foram transferidas para outra escola estadual do mesmo bairro (escola B), entre as quais a turma de Maria, e sem previsão de quando poderiam voltar para a escola origem (escola A).

Todos estão muito ansiosos para a volta, alunos e funcionários. Eu não estava nem dormindo direito (MARIA, 2011).

Os alunos voltaram às suas atividades mais calados, no primeiro dia ouviam a professora com mais atenção.

Eu estava com saudades da escola, da tia, dos amiguinhos, mas minha avó disse que essa escola tá prestando mais não. Minha mãe estudou aqui e não era assim, eu gosto daqui mas falta muita aula e minha mãe disse que agora que ela está de carteira assinada ela vai pagar uma escola que tem lá perto da feirinha pra mim, porque meu irmão pequeno o meu padrasto já está pagando a creche pra ele (Fala de uma aluna da turma de Maria em 21 de setembro de 2011).

A maioria dos alunos e alunas disseram não ter lido nada durante esse tempo que a escola estava parada e Maria ficou preocupada em não conseguir dar continuidade aos assuntos.

5- A escola B

▪ Estrutura física da escola B

Após o grave acidente na estrutura física da escola A no meio do ano letivo, em que parte do teto ruiu, a turma de Maria foi transferida para a escola B. A escola B também era da rede Estadual e também tinha um prédio grande e com uma estrutura física visivelmente boa, porém com aspecto envelhecido. Os alunos da escola A não podiam utilizar os espaços de recreação e nem da quadra esportiva da escola B para não atrapalhar a rotina. Inclusive passaram a não ter recreação (intervalo) e por isso eram liberados para irem para casa mais cedo. Apesar da escola B ser bem espaçosa os alunos da escola A não foram autorizados pela direção a circular livremente nas suas dependências. Havia um limite para eles. Só podiam utilizar o espaço por perto de suas salas de aula, o que gerava um sentimento de não pertencimento a escola que estavam frequentando diariamente naquele momento, ainda que de forma provisória. Todo o restante da coleta de dados da pesquisa foi feito com a turma instalada provisoriamente na escola B.

Eu prefiro a outra escola porque eu já sou acostumado. A tia e os alunos daqui gostam da gente não, sabia? O menino olhou para a

gente de cara feia hoje e a gente aqui mal pode sair da sala para não fazer barulho. E a gente vai ficar mudo agora, é? A gente é criança, a gente quer brincar também, eu só vou vim porque eu quero passar de ano (Fala de um aluno de Maria).

Quando Maria foi transferida com sua turma para a escola B, além de estar em um espaço emprestado ficou sem a equipe de profissionais de apoio e de trabalho, ficando isolada. Foram para escola B três turmas da escola A, que se resumia em três professoras e seus respectivos alunos e alunas. As três professoras reclamavam bastante da ausência da direção da escola e dos demais funcionários.

A escola B apenas cedeu o espaço de três salas de aula. Todos estavam muito preocupados em não incomodar. A todo o momento a professora Maria lembrava aos alunos de que não estavam na escola deles e que era preciso se comportar. Os alunos não podiam fazer barulho nenhum. A escola A tinha que se responsabilizar em enviar todos os dias o lanche dos seus alunos e também mandar os funcionários para a limpeza das salas que iam utilizar, mas como são poucos os funcionários de serviços gerais na escola A, ficou decidido que os próprios professores e os alunos iriam fazer a limpeza. Maria passou a varrer a sala no término da aula, enfim mais uma tarefa era criada para professora Maria.

Maria demonstrava seu descontentamento com a situação frequentemente com a pesquisadora. Reclamava dos acontecimentos, de toda precariedade e demonstrava preocupação com os alunos e com a situação.

Eu não posso deixar os alunos perceberem minha indignação. Eu estou tentando me conter e vou fazer o possível para que eles se sintam bem e não percam o gosto por estudar, mas estão todos os funcionários angustiados com a situação, os pais também, os mais preocupados estão agora tendo até medo. Uma mãe me disse que só não tira o filho porque não tem condições agora de pagar (MARIA, 2011).

- Caracterização da sala de aula da escola B

A sala de aula também era espaçosa, havia bastante espaço para as cadeiras, mas não havia armário como na escola A. A sala de Maria ficava mais recuada, no final de um corredor. Tinha um aspecto mais velho, afinal a escola A,

apesar de parte do teto da escola ter caído, havia passado por uma reforma há pouco tempo o que melhorava significativamente sua aparência.

Aqui é bonzinho, mas não é o nosso lugar. Sabe quando você se sente que não está no lugar certo? Eu percebo que os meninos também sentem isso, eles estão mais contidos, não temos espaço quase nenhum. Estamos de favor aqui. Depois de tantos acontecimentos tenho medo até que aconteça mais alguma coisa de surpresa (risos), aí já ia dar uma novela, né? Ou um filme de drama (MARIA, 2011).

E de fato veio mesmo a acontecer. Vejamos adiante.

6- **Eventos marcantes da escola B e continuação das filmagens**

A coordenadora adoeceu no final de setembro/2011 e mais um problema chegou para as professoras e professores da escola: ficaram sem coordenação pedagógica até o final do ano letivo de 2011.

Eu acho que ela adoeceu de tanta preocupação, por isso eu não quero absorver isso não. Estou procurando ter até mais lazer e não estou mais falando sobre esses assuntos com os amigos porque se não a gente só pensa nisso e adoce mesmo. Eu fiquei preocupada de ter que ir trabalhar muito longe, ia modificar minha vida e ainda não sei como vai ficar, mas vou ficar doente por isso não... e os alunos precisam de mim (MARIA, 2012).

Após o recesso natalino, as atividades voltaram a funcionar no dia 10 de janeiro de 2012, entretanto os professores que estavam trabalhando na escola B receberam a notícia que talvez tivessem que trocar novamente de espaço de trabalho e que isso dependeria da quantidade de matriculados para o ano letivo de 2012. O diretor da escola B explicou que não teria mais como acolher as turmas da escola A, por falta de salas de aula disponíveis. Os professores ficaram muito receosos em ter que sair de lá.

Eu acho que devíamos fazer um livro, eu faço questão que você descreva tudo e explique nossa situação precária. Alguém tem que contar isso mesmo, colocar a boca no trombone, a imprensa é que não faz, até faz, mas do jeito deles e o jeito deles não é definitivamente o que nós precisamos (MARIA, 2012).

Maria ficou preocupada com a indefinição da situação e com medo de ter que ir trabalhar longe, pois ela reside no mesmo bairro de sua escola origem e da

escola que foi parcialmente transferida. Porém mais essa troca de escola não veio realmente a acontecer. A turma de Maria precisou passar o último mês letivo instalada no laboratório de informática, mas sem autorização para usar os computadores. A própria professora afirmou ter sido uma experiência péssima e que não sabia bem o que fazer, ela não tinha nem mais um espaço adequado para ensinar, nem fazer intervalo e lanchar.

Nós corremos o risco de ir terminar as aulas em umas salas tendas. Imagine só o que é isso, uma sala montada de material de PVC. Deus me livre! Eu não mereço isso e os alunos também não, ficar no laboratório de informática já foi péssimo, mas foi melhor para terminar. Fiz o que pude e sinceramente muita coisa não pude. Esse final a gente estava esgotado, mas acredito que meu trabalho foi satisfatório na medida do possível. Você sabe da batalha que foi e acho que foi bom demais você estar aqui documentando tudo isso. Não deixe essa minha fala de fora. O que nós professores queremos é ter condições de trabalhar, só isso, educação não se faz de qualquer jeito, não tem planejamento que dê conta de tanta turbulência, mas os conteúdos foram dados, sei que não como deviam, mas fomos vencedores apesar de tudo. Estou feliz de estarmos terminando o ano letivo e não termos perdido o foco do processo do ensino e aprendizado (MARIA, 2012).

O ano letivo de 2011 terminou em 13 de março de 2012 faltando ainda quatro dias para de fato completar os dias necessários, isso porque a Escola B precisou do seu espaço para realizar atividades. Por falta de lugar para concluir o ano, esses quatro dias foram registrados como dia normal de aula e a professora passou atividades extras para os alunos. Com a reforma da escola A, não havia previsão de data para o início do ano letivo de 2012.

No mês de novembro de 2012 os docentes da Rede Estadual voltaram a fazer greve.

3ª Etapa: Seleção das Filmagens e Construção dos Roteiros

Nós criamos critérios para fazer as seleções das aulas filmadas em função dos objetivos da pesquisa, que eram focados no desenvolvimento do estilo e na utilização de estratégias da catacrese por parte da professora filmada. Do total das filmagens, montamos 16 episódios e escolhemos dois que representassem com

maior clareza o estilo e a catacrese desenvolvidos pela professora Maria nas aulas filmadas. Esses dois episódios são meio que um resumo do que podemos observar durante todo o tempo de pesquisa de campo.

Ao escolhermos as aulas para fazermos as autoconfrontações, além de nos guiarmos pelos nossos objetivos também levamos em conta a frequência dos alunos nas aulas de Maria. As estratégias mais frequentes poderiam nos fornecer pistas importantes a respeito do estilo predominante da professora.

A aula de Português do dia 08 de novembro de 2011 ilustra bem alguns pontos que não eram casuais: a predominância das cópias solicitadas aos/às alunos/as, os presentes e junto a isso, as precárias condições de trabalho.

O assunto dessa aula era sobre ortografia de palavras com R e RR. A professora Maria fez uma cruzadinha no quadro, gastando mais de meia hora da aula desenhando os quadrinhos que os/as alunos/as deveriam copiar. Era perceptível a dificuldade dos/as alunos/as em fazer a cópia da cruzadinha no próprio caderno, pois a tarefa exigia que contassem os quadrinhos das letras e demoraram muito nessa atividade de cópia. Quando a aula já estava acabando, Maria colocou as respostas no quadro. No entanto, a maioria dos alunos ainda estava copiando o esboço da cruzadinha e apenas um tinha respondido. A professora tinha levado um “presentinho” para dar ao aluno que lesse melhor, mas não deu tempo também de fazer a leitura e o presente ficou para outro dia.

Junto às cópias frequentes, o “presentinho” foi um ponto que nos chamou muito a atenção. A professora gostava de presentear os melhores alunos e alunas da turma, pelo seu desempenho nas tarefas propostas por ela. Entendemos isso melhor quando realizamos a narrativa de história de vida e ela própria nos contou que uma professora dela do ensino fundamental também presenteava os melhores alunos e que ela era uma dessas alunas que recebia sistematicamente os presentes, o que lhe causava muita satisfação pessoal. Mas ela disse que tinha muitas colegas que reclamavam disso, pois nunca ganhavam os presentes, mas pontuou que achava justo. Ela não disse diretamente que fazia a mesma coisa agora como professora, mas repetiu que achava importante um incentivo para que os alunos buscassem melhorar. Nas autoconfrontações voltaremos a esse assunto.

De acordo com essas observações fizemos as seleções das filmagens e denominamos as duas aulas escolhidas para as autoconfrontações de: “Reconto ou cópia?”, com 02h17min e “Presentinhos para os melhores alunos”, com 01h17min. De acordo com esse material e nossos objetivos de pesquisa, fizemos a construção do roteiro para a narrativa de história de vida, para a entrevista e para as sessões de autoconfrontação simples¹¹. Essas etapas foram de extrema importância para aprofundarmos as questões principais de nossa pesquisa. Na autoconfrontação 1 a professora começou a refletir sobre sua atividade e nesse momento passou pelo primeiro confronto com suas próprias falas.

Devido as nossas experiências anteriores¹² com a autoconfrontação, realizamos roteiros mais focados nas temáticas de interesses e das cenas mais significativas para análise do que nas outras pesquisas que realizamos, inclusive mudamos a nossa própria forma de interagir com a professora participante da pesquisa a partir desses roteiros. Na pesquisa anterior, a história de vida foi feita antes da escolha das cenas a serem analisadas e não realizamos perguntas diretas ao objetivo da cena. Acreditamos que por vezes, em função disso, ficamos sem respostas para questões importantes a serem analisadas junto à professora. Outra mudança que realizamos foi na montagem dos episódios, pois preferimos não realizar recortes nas filmagens, que poderiam reduzir demais a aula a ponto da professora não recordar de algumas coisas. Optamos por fazer com que a professora assistisse grande parte da aula que ela planejou e desenvolveu. Assim a professora teve uma visão geral da aula que realizou.

4ª Etapa: Realização da História de Vida

Realizamos a história de vida com a professora Maria em 12 de janeiro de 2012. Ela nos contou sobre sua família, sua vida como aluna, como foi fazer o magistério, casamento, filhos, profissão. Com a história de vida podemos entender mais sobre Maria. Ela própria disse ter gostado muito de fazer uma narrativa de sua vida.

¹¹ Os roteiros estão nos anexos.

¹² ARAUJO, Isabela R. L. Sentidos e significados da atividade prescrita e realizada: analisando o processo da alfabetização e letramento. Dissertação de mestrado (Educação). Maceió: UFAL-AL, 2010.

5ª Etapa: Realização da Entrevista Centralizada

A entrevista também foi realizada em 12 de janeiro de 2012. Percebemos que para Maria a entrevista foi uma espécie de desabafo, pela intimidade que foi sendo criada pela convivência com a pesquisadora. A professora dava respostas compridas e por vezes dizia “você sabe como é”, referindo-se ao fato de termos presenciado vários eventos difíceis da escola durante os meses em que ficamos coletando dados.

Seguimos todo o roteiro planejado.

6ª Etapa: Realização das Autoconfrontações simples

As duas autoconfrontações foram realizadas em 15 de março de 2012, abordaremos no capítulo seguinte.

5 ESTILO E CATACRESE EM CONTEXTO DE PRECARIZAÇÃO

A partir das leituras das transcrições da história de vida, da entrevista e das autoconfrontações realizadas foi que construímos o processo de análise através do núcleo de significação. Todo o material de coleta foi analisado e interpretado a luz das teorias histórico-cultural e da Clínica da Atividade. Essas análises são de ordem construtiva e interpretativa, tendo como base o que foi observado, filmado e as falas e depoimentos fornecidos pela atriz central, a professora Maria, em cada etapa da pesquisa para verificar quais são as mudanças e permanências de seu pensamento durante todas as etapas da pesquisa. Verificamos o que mudou nas falas, o que continuou reafirmando, o que a professora buscou reformular no discurso, os significados do que ela sentiu necessidade de explicar mais, o que ela defendeu diante das imagens vistas e o que provocou conflito. Todo esse movimento foi registrado durante a autoconfrontação simples, quando Maria foi questionada a respeito de uma ou mais cenas das suas aulas posteriormente assistidas e analisadas. Em última análise, buscamos problematizar todos os elementos que poderiam nos aproximar do que seria o real da atividade da professora Maria diante das condições de trabalho em que se encontrava.

Dessa forma, foi possível verificar os movimentos das reflexões por parte da professora Maria, no sentido de analisar suas mudanças, conflitos, indecisões, certezas, ambiguidades. Além do registro das falas, as imagens filmadas e as anotações do diário de campo que fizemos ajudaram nas análises. Diante dos nossos objetivos damos ênfase a algumas afirmações e destacamos para nível de análise, sem perdermos o contexto de como e porque foi dito aquilo.

5.1. História de vida da professora

Diante a importância das experiências pessoais para as nossas análises a história de vida é uma coleta fundamental para esta pesquisa. Realizamos a história de vida de Maria em 12 de janeiro de 2012 na casa da pesquisadora¹³.

a) Infância e primeiras experiências escolares

Maria é do interior de Alagoas. Maria veio de uma família grande de onze irmãos. Seu pai era agricultor e tinha um terreno e sua mãe era dedicada apenas ao lar. Maria afirmou que apesar dos pais não terem estudado incentivaram os filhos a estudar. Em sua casa havia divisão de tarefas para ajudar a mãe entre ela e seus irmãos e tinha a hora de estudar.

Eu não sou daqui. Eu sou do interior, de uma cidadezinha pequena do sertão. Eu vim de uma família grande, enorme, de 11 irmãos, eu tinha 10 irmãos e comigo era 11 e tinha mais, foi porque morreram 4. Meu pai era agricultor, tinha um terrenozinho. Tem até hoje. Ele vivia plantando. Ele não teve oportunidade de estudar, a minha mãe não teve também. A minha mãe era de uma família que na época tinha alguma coisa, mas que não souberam administrar. A minha avó era muito nova para meu avô e naquela época se separar era um absurdo, mas minha avó enfrentou e se separou e minha mãe acabou sendo criada com madrasta, minha avó levou os filhos, mas em umas férias que vieram para casa do pai não voltaram mais, minha avó ficou com os filhos homens e meu avô com as duas mulheres, então minha mãe acabou de ser criada com madrasta. Ela casou cedo e assim como meu pai não estudou. Meu pai é muito inteligente, pena que ele não teve oportunidade de estudar, mas ele e minha mãe sempre incentivaram para que todos os filhos estudassem, só teve um que só fez até o 1º ano da escola técnica de Satuba-AL, mas meu pai insistiu para ele terminar, só que ele não quis.

Eu tive uma infância muito boa, foi lá em minha cidade, lá em casa tinha horário para tudo, tinha divisão de tarefas do lar e tinha a hora de estudar. Mamãe nunca deixou a gente ir para o terreno, as vezes papai queria levar a gente, mas aí ela dizia que não, que isso não era tarefa para a gente. A minha irmã mais velha foi morar com uma tia minha em Arapiraca para estudar, lá passou por muitas provas, mas nunca desistiu, aí ela casou e virou professora (MARIA).

Maria estudou em sua cidade natal até a 4ª série na única escola da cidade, que era uma escola Estadual, Grupo Escolar que só tinha até a quarta série, depois seguiu os passos da irmã mais velha e foi estudar em uma cidade próxima e com mais estrutura, onde fez o ensino médio e o pedagógico, que era o magistério da época. Segundo Maria, ela era uma aluna aplicada. Não era uma

¹³ A transcrição completa encontra-se nos anexos.

aluna nota 10, mas conseguia ficar em segundo lugar e ganhar presentes da professora de uma de suas professoras que presenteava os melhores alunos.

Na minha cidade eu estudei até a 4ª série, lá só tinha uma escola, que era uma escola de Estado. Todo mundo estudava lá, tanto quem tinha, tanto quem não tinha, era um Grupo Escolar. **Eu era uma aluna aplicada, eu não era uma aluna nota 10... A professora levava presente para primeiro lugar, segundo, terceiro, ela levava, eu estudei com essa professora na segunda e na terceira serie, que hoje é 4º ano ou foi 3ª e 4ª série.** Eu estudei com Dona Ana (os nomes apresentados são fictício), depois com Dona Zelda e Dona Carmem... eu sempre ganhava, eu era a segunda, a Angélica era primeiro lugar, eu era segundo e Francisca era terceira das meninas. Ela sempre levava. **Eu ganhava sabonete, todos os brindes que ela pudesse ela levava para incentivar os alunos, eu achava bom esse lado dela, que até gerava um pouquinho de ciúmes das colegas da gente, tinha até uma menina lá, a Sônia, que dizia que achava muito errado aquilo. Dizia, mas aí a gente dizia que não achava não porque ela dava oportunidade a todo mundo da sala, era quem estudasse mais e a gente era assim, aí a gente sempre ganhava, mas eu nunca fui para o primeiro e a Angélica nunca saiu do primeiro lugar, ela sempre era primeiro lugar, eu sempre ficava em segundo ou terceiro, quando eu ia para o terceiro a Francisca ia para o segundo e quando eu ia para o segundo a Francisca ia para o terceiro e assim a gente ficava, a gente oscilava. Foi uma infância muito boa de 1ª a 4ª série.** Eu era pontual no horário, eu fazia todas as atividades, fazia as tarefas de casa, eu sabia a hora de brincar, eu nunca fui traquina no colégio, então eu tive um primário maravilhoso, que assim eu vejo... (MARIA, grifos nossos)

No geral, suas lembranças de primeira a quarta série são boas, ela era uma menina tranquila, só achou que na parte de redação o ensino foi fraco, pois não havia contextualização. Ela nos disse que na naquela época as escolas eram mais organizadas e que as professoras ensinavam a ter respeito e ser humilde com o próximo. Maria passou no primeiro teste que fez de admissão para ir para a antiga quinta série, que hoje é o sexto ano, ela tem orgulho de ter conseguido passar na primeira tentativa.

o que eu senti falta foi da parte da redação, na época as coisas não eram contextualizadas, eram mais assim... os livros eram... o método era meio... assim, eu sei que deixou a desejar a parte de redação e eu nunca fui muita boa na redação, me faltou, na época a gente chamava de composição, uma vez por semana tinha composição, ela mostrava uma figura e dali a gente tinha que

fazer..., mas daí a gente não tinha muito argumento para falar porque faltava subsídio, era aquela figura e mais nada, mas era tudo muito organizado, tem gente que diz que naquele tempo teve muito trauma, que não aprendeu. Eu não, eu aprendi muita coisa, a interagir com o outro, a professora ensinava a criança a ter respeito, a ser humilde, que fosse crítica, tudo isso ela transmitia para gente e eu passei de primeiro no teste de admissão, que era um teste para passar para a 5ª série, hoje o 6º ano. A criança que não passasse se atrasava, porque era que nem um vestibular, tinha que passar e eu passei de primeira (MARIA).

Na cidade vizinha Maria foi estudar em um colégio Cenecista¹⁴ porque o pai não conseguiu vaga na escola pública e lá a mensalidade era mais barata. Ela ia e vinha todos os dias em uma caminhonete da prefeitura, mas o pai também pagava, só era gratuito para os mais pobres. Conforme Maria, o colégio Cenecista era muito rígido. Sua amiga levou suspensão só porque fez barulho no corredor com o salto do tamanco e ela e seu paquera levaram suspensão uma vez porque estavam apenas conversando. Ela acabou levando uma surra da mãe, que também era muito rígida.

Aí depois eu fui estudar em Olho D'Água das Flores até o ensino médio, porque na minha cidade não tinha a 5ª série, então eu fui estudar lá em um colégio cenecista. Meu pai pagava lá uma parte, porque não conseguiu vaga na escola pública de lá, era muita gente para pouca vaga e a escola cenecista era boa e a mensalidade era pouca. Qualquer pessoa podia pagar, então meu pai pagava essa mensalidade e o transporte, que na época era uma caminhonete. A prefeitura só pagava transporte para quem não tinha de jeito nenhum. Aí eu estudei lá em Olho D'Água até o ensino médio e eu fiz o pedagógico, que era mesmo que o magistério, porque mudava de nome, mas era o magistério... (MARIA)

Maria resumiu sua infância como sendo muito boa e que tem ótimas lembranças. Ela não teceu nenhum comentário negativo a respeito da rigidez disciplinar familiar. As lembranças dos presentes que a professora distribuía aos melhores, são claramente positivas.

b) Vida adulta e ingresso na profissão até hoje.

¹⁴ Escola sem fins lucrativos.

No ensino médio Maria fez o pedagógico. Ela afirmou que queria fazer concurso e ser professora, mas que também essa era a única opção, pois em Olho D'Água não tinha o científico. As opções educacionais se resumiam a duas, ou era pedagógico ou contabilidade. Segundo ela as mulheres faziam pedagógico e os homens contabilidade. De suas amigas só a que ganhava presentes em primeiro lugar na época do ensino fundamental foi quem veio para capital, estudar enfermagem na Universidade Federal de Alagoas, de certa forma reforçando de forma positiva os resultados da prática de premiar alunos com presentinhos da sua antiga professora.

Maria diz ter ficado satisfeita com o pedagógico, porém diz que gostaria de ter estudado mais. Maria trabalhou em um posto de saúde por três anos na minha cidade e depois que terminou o pedagógico, aos 18 anos, foi contratada, sem concurso, pelo Estado como professora em 1985, na qual mais tarde veio a ser regularizada. Maria casou com 20 anos e teve dois filhos, uma menina e um menino.

No início da carreira como professora ela foi trabalhar no Grupo na qual havia estudado e uma de suas professoras era a diretora na época. Lá ficou por oito anos. O marido de Maria trabalhava no Bradesco, só que depois que a agência fechou foi trabalhar como gerente na distribuidora de bebidas Brahma na cidade de Palmeira dos Índios – AL, onde foram morar em 1993. Depois de um tempo ele foi trabalhar em outra distribuidora lá na nossa cidade e logo depois em Arapiraca – AL, mas Maria continuou com os filhos em Palmeira dos Índios por causa do estudo deles.

Na época em que morava em Palmeira dos Índios, Maria foi fazer o curso de graduação em história em uma faculdade particular na cidade de Belo Jardim – PE. Segundo ela, não havia pedagogia e história era a que mais ela se identificava, mas nunca lecionou a disciplina e afirma não ter vontade. Eram 6 horas de viagem para fazer o curso, mas ela ia só quinzenalmente (era semi-presencial) e nessa época ela não estava em sala de aula, trabalhava na secretaria de educação de Palmeira dos Índios. O esposo dela sofreu um acidente de moto em 2002 e veio a falecer. Maria continuou em Palmeira por três anos com os filhos e quando a filha mais velha terminou o ensino médio em 2005 ela decidiu vim morar em Maceió para eles fazerem faculdade e ela se sentia muito sozinha

lá. Alguns de seus irmãos moravam em sua cidade natal e outros na capital, ela não via mais sentido em ficar morando em Palmeira dos Índios.

Eu terminei o ensino médio com 18 anos, aí trabalhei um tempo em um posto de saúde lá na minha cidade, meu cunhado era médico nesse posto, eu tirava ficha... mas eu comecei a trabalhar lá com uns 16 anos, aí fiquei trabalhando lá uns 3 anos. Depois na época do governador Divaldo Suruagy, em 1985, os professores eram contratados, nessa época não tinha concurso, saia no diário oficial, aí a pessoa ia fazer exames e depois tinha um treinamento, aí foi quando eu entrei para o estado. Depois eu fui regularizada e desde então eu estou no estado, aí eu fui trabalhar no grupo onde eu estudei. Foi uma experiência muito boa, nessa época a diretora de lá era a Dona Mariana, que tinha sido minha professora e ela era muito rígida, eu fiquei lá 8 anos. Eu casei em 1987, meu esposo trabalhava no Bradesco, só que depois a agência que tinha lá fechou e ele foi ser vendedor, trabalhava em uma empresa de bebidas na distribuidora da Brahma que era em Palmeira dos Índios - AL e ele foi ser gerente lá. Aí nos fomos morar lá em 1993 e eu pedi transferência, eu morei 13 anos lá em Palmeira, só que depois de uns 10 anos a Brahma faliu e ele voltou para nossa cidade para trabalhar na Kaiser, eu continuei em Palmeira por causa da escola dos meus filhos, mas depois ele acabou indo trabalhar em Arapiraca - AL. Foi nessa época que eu morava em Palmeira que fiz vestibular pra história, em 1995, mas eu fiz em Belo Jardim. Era mais de 6 horas de viagem, fica em Pernambuco, na Fabeja, era uma faculdade particular, eu fui fazer lá porque em Palmeira tinha a faculdade csmac, mas era muito caro. Na Fabeja era assim, como tinha muita gente que fazia lá, a gente falou com o reitor, aí a gente ficava lá uma semana e a outra a gente ficava fazendo os trabalhos em casa, nessa época eu não estava em sala de aula, eu trabalhava na CRE de Palmeira. E assim, eu fiz história porque lá não tinha pedagogia e história era a que mais eu me identificava, mas eu nunca lecionei história, aqui na escola de Maceió, como tem uma carência terrível de professor de história eles vivem querendo que eu fique com a disciplina de história, mas eu nunca quis.

Quando veio morar em Maceió Maria foi trabalhar na escola onde fizemos nossa pesquisa. Ela disse que no começo sentiu muito a diferença de trabalhar no interior e na capital, pois aqui, segundo ela, não tem como fazer laços de amizade no trabalho e ela se sentia isolada. Maria fez pós-graduação em 2010 pela UNOPAR em Pedagogia Institucional. Em 12 de janeiro de 2012, dia em que realizamos a história de vida com ela, ainda não havia saído os 5% de aumento

em seu salário pela obtenção da especialização devido à morosidade do estado em reconhecer o título no seu salário.

5.2 Estilo dominante e estratégias de catacrese da professora

Maria era uma professora pontual, responsável e exigente. Suas atividades na maioria das vezes seguiam o livro paradidático ou tinha muita escrita no quadro negro. Fazia também frequentemente atividades em que avaliava os alunos. Algumas vezes ela mostrava cansaço, inclusive irritação durante as aulas. Reclamava sistematicamente na sala de aula o fato de os alunos não estudarem como ela gostaria e dos pais deles por não fazerem acompanhamento de seus estudos.

Vocês continuam sem estudar em casa, vou falar com a direção, vou mandar chamar o pai de vocês, porque só assim eles podem aparecer (MARIA).

Maria tinha o hábito de entregar presentes para os alunos que se saíam melhor nas atividades, essa prática era bastante comum e se repetiu inúmeras vezes nas duas escolas, durante o período em que a pesquisa se desenvolveu. É importante ressaltar que a professora não elencou os presentes como recursos didáticos, mas sistematicamente os utilizou dentro de uma atividade didática. Por essa razão, foi considerado por nós como **catacrese**. Entendemos que no caso específico dessa professora, a estratégia de dar presentes foi uma utilização da catacrese na sua aula, na medida em que a professora desvia o uso de um instrumento inicialmente sem fins didáticos ou pedagógicos, com o objetivo de estimular a aprendizagem dos alunos e tornar sua aula mais atraente e eficiente.

Percebemos que os presentinhos acabavam despertando muita atenção por parte dos/as alunos/as nas aulas e provocavam manifestações por parte dos alunos/as. Era perceptível que os que ganhavam ficavam felizes e os que não ganhavam ficavam frustrados e uma das vezes um aluno chegou a chorar por não ter recebido nenhum presente. Era presenteado quem realizasse melhor os

exercícios. Mas foi através da história de vida, a entrevista e a autoconfrontação juntas que nos aproximamos dos sentidos que Maria dava a esses presentes.

Essa estratégia de presentear será o fio condutor das nossas análises sobre a catacrese utilizada pela professora e para verificar de que forma essa estratégia influenciou no seu estilo. É importante destacar que durante esse ano de trabalho houve um contexto grave de precarização e violência, na qual os alunos e a professora que afetaram drasticamente a rotina das suas aulas.

Maria afirmou usar as premiações como incentivo para os alunos estudarem mais. Ela sempre reclamava o fato de eles não estudarem em casa e achava que os presentes poderiam ser uma forma para os alunos quererem aprender mais para ganhá-los, a aula e a escola se tornavam mais atrativas. Ela gostava de premiar até o quinto lugar, isso ia depender de quantos presentes ela tivesse levado e quase toda semana ela fazia as premiações. Eram lembrancinhas de pouco valor, às vezes eram chocolates, outras vezes joguinhos, de vez em quando tinha presentinhos femininos, em cor rosa e masculinos, em cor azul e os alunos todos ficavam encantados e eufóricos pelos presentes, até chegar o momento da premiação.

Através da narrativa da história de vida de Maria, observamos que a experiência pessoal parece ter influenciado de maneira decisiva a opção pelos presentes dados por Maria nas atividades em sala de aula. Durante a narrativa de história de vida, Maria relata que uma de suas professoras do primário do ensino fundamental presenteava os melhores alunos e alunas da sala por seus méritos e que ela sempre era a segunda colocada. Ela lembrou que tinha uma colega que não conseguia ganhar os presentes e que dizia não concordar com as premiações na sala. Mas Maria achava que era apenas uma demonstração de ciúmes da colega e afirmou que achava bom para a turma esse tipo de premiação e que por isso também adota com seus alunos. Na autoconfrontação ela foi questionada especificamente sobre essa estratégia de presentear já que a maioria dos alunos nunca ganhava. Inclusive ela chegou a afirmar que sabia quem sempre ia ganhar.

Analisando a premiação posta por Maria em suas aulas, percebemos que ela faz do presente uma catacrese. Ela acredita estar utilizando esse material para a melhora da aprendizagem dos alunos e alunas, porém acaba sendo ineficiente na medida em que sempre os mesmos ganham.

Ela usa o presente para premiar os alunos com bom desempenho nas aulas, desviando um instrumento sem característica didática, convertendo-o num instrumento didático de grande valor, pois o transforma no objetivo final da aula, que seria ganhar o presente.

5.2.1. Uma aproximação do estilo da professora Maria

- Descrição da aula: Reconto ou cópia? (realizada no dia 12 de maio de 2011 com duração de 02h17min)

A professora fez a cópia da fábula do rato no quadro e explicou para os alunos que eles depois iam fazer um reconto da fábula.

Nós hoje vamos trabalhar com reconto da fábula do rato. Quem já conhece essa fábula? Nós vamos ler e depois cada um vai refazer, cada um vai contar do jeito que quiser, vai poder dar um final diferente porque será um reconto. E essa fábula é muito boa. Peguem os cadernos para começarmos porque ela é pouco grande. Vou dividir o quadro no meio. Não quero barulho, viu? E caprichem na letra, depois eu vou olhar o caderno de vocês (MARIA).

A fábula era muito grande e os alunos se cansaram na realização da cópia do texto e não conseguiram avançar para a realização da atividade. A maioria não conseguiu terminar a cópia e nem começar o reconto. As alunas do Pibid ficaram ajudando aos alunos deficientes a escrever.

Tia, minha mão já está doendo, meu dedo nem sinto mais, por isso minha letra está feia, viu? Eu já sei como eu vou fazer o reconto, mas agora vai dar tempo não, ainda estou ali (a aluna falou apontando para a lousa indicando que sua cópia estava no meio).

Na entrevista, a professora afirmou que a coordenadora incentiva esse tipo de atividade para os alunos copiarem. Afirmou também que quando percebe que a aula não está indo bem, faz adaptações, mas não percebemos isso nessa aula e raramente em outras.

No dia 16 de maio, que foi a próxima aula de português da turma, Maria distribuiu dicionários para trabalhar com as palavras desconhecidas pelos alunos

da fábula do rato, mas a aula foi interrompida pelo intervalo e ficou para os alunos terminarem em casa, o reconto não mais foi explorado.

- Autoconfrontação simples 1: Reconto ou cópia? (realizada no dia 15 de março de 2012)

A professora assistiu as filmagens das suas aulas e foi convidada a refletir sobre os objetivos da atividade desenvolvida, avaliando os resultados alcançados para aquela aula. A professora teve dificuldade em reconhecer que a aula planejada não havia atingido os objetivos pretendidos. Quem assistisse a filmagem poderia perceber que o objetivo não tinha sido alcançado pelo fato de não ter nem mesmo dado tempo de terminar, mas Maria tinha dado por concluída.

A professora ao ser indagada sobre o objetivo dessa aula mencionou outro objetivo, que seria o de praticar a escrita dos alunos. Só depois de muito questionada ela admitiu que o objetivo do reconto não tinha sido alcançado, disse que não tinha ficado satisfeita com aquela aula e que se pudesse mudar a aula faria com atividade xerocada.

O objetivo foi cumprido porque era de praticar a caligrafia que eles ainda são ruins. Ai por isso que eu achei melhor fazer a cópia mesmo para eles treinarem, foi porque eles precisam copiar mais mesmo, alguns ainda não se acostumaram a escrever tirando do quadro. Essa é uma atividade típica de ensino fundamental (MARIA).

A professora iniciou a aula falando que seria um reconto, conforme ela mesma observou nas filmagens da aula. No entanto, a aula acabou sendo de fato uma realização de cópia, porém muitos alunos e alunas não conseguiram nem terminar a cópia. Ao constatar esse fato, Maria apresentou outro objetivo, que seria fazer os alunos copiarem do quadro para treinar a caligrafia. Porém, ao perceber que nem mesmo esse objetivo havia sido cumprido, pelo tempo e porque não foi prazeroso aos alunos aquela cópia, ela reformula seus argumentos.

Eu sei que hoje criticam muito esse tipo de atividade, mas a vida inteira teve e dava certo, a gente aprendia. Agora é que os alunos

ditam o que querem e não aprendem e a educação está do jeito que está (MARIA).

Ela nesse momento não chegou nem a apontar a questão do limite de xerox que cada docente tem direito na escola como determinação da direção, para desenvolver suas atividades com suas turmas. Não havia tecido comentários ou críticas sobre a precarização que era imposta a conviver e trabalhar naquela escola e o fato de ter uma quantidade limite de cópias que podia fazer na semana. Depois de questionada novamente, Maria afirmou que também teria o reconto como objetivo da atividade.

Realmente eu não imaginei que fossem demorar tanto e ficou cansativo. É porque eles escrevem muito devagar. Eles acabaram deixando o reconto para casa, né? Só que aí a maioria não faz mesmo tarefa de casa. Eu deveria ter feito uma fábula menor ou levado essa xerocada mesmo porque eles ainda sentem muita dificuldade de escrever e tem também a preguiça, duas aulas para escrever uma fábula (MARIA).

Observamos que a professora tendeu a não atribuir os problemas da eficácia de suas aulas à precariedade das condições de trabalho de sua escola, nem também à sua formação. Ela a todo o momento quis mostrar que aquela atividade tipicamente tradicional tinha sido boa. No final ela concordou que deveria ter sido feito diferente por não ter dado tempo, mas culpou também os alunos e seus familiares.

O professor e a professora que seguem, conscientemente ou não, o que está posto, sem modificar ou criar dinâmicas diferentes, acabam se tornando o que Cagliari (1998) chama de docente cartilha, principalmente quando tem apenas o livro didático como apoio pedagógico, como resultado de condições precárias de trabalho ou mesmo formação sem qualidade. Segundo Cagliari (1998), o professor cartilha é um exemplo clássico de docente com o estilo reproduzidor, pois em sua maioria estão reproduzindo o que já vivenciaram como alunos e buscam apoio apenas no livro didático ou em documentos prescritos, sem muito refletir a ação. Para esse profissional, o importante mesmo é executar as tarefas, é cumprir com o conteúdo. Os exercícios são estruturais e os alunos são expostos a um

processo de ensino que avalia para saber se o professor ensinou e não para saber se o aluno de fato aprendeu.

Maria aparenta ter um estilo reprodutor, na medida em que tende a se apegar demasiadamente nos livros didáticos, em atividades mecânicas como a cópia e suas aulas são predominantemente expositivas. Também tende a buscar exemplos de boas práticas educativas em um passado genérico e na sua própria vivência escolar e familiar. Ela reproduz porque aparentemente é o que lhe dá segurança no seu fazer didático cotidiano e essa maneira para ela é acima de tudo considerado o modo certo, como afirmou várias vezes.

Conforme Basso (1998), o grau de autonomia dos professores está associado à sua subjetividade e o estilo precisa dessa autonomia subjetiva para desenvolver. Sabemos que o docente pode seguir uma concepção pedagógica por achar que ela é correta, por obrigações institucionais, por falta de recursos pedagógicos ou até mesmo por não conhecerem aprofundadamente outras concepções. Outros professores utilizam determinados métodos da forma como os traduzem e se colocam, de fato como meros utilizadores, de forma bem pragmática.

Perceberemos adiante como esse estilo de Maria vai influenciar na escolha e desenvolvimento de suas catacreses.

5.2.2. A catacrese possível: os presentes

- Descrição da aula: Presentinhos para os/as melhores alunos/as (realizada no dia 21 de setembro de 2011 com duração de 01h17min)

Essa aula foi a primeira após a escola ter ficado fechada um mês e 6 dias devido ao ato de violência que envolveu a morte de um funcionário e posteriormente também devido ao acidente estrutural do prédio da escola, quando desabou parte do teto. Dessa forma, essa aula foi realizada na escola B, onde a turma do 3º ano passou a ter suas aulas.

Não foi fácil para ninguém, muitos pais aqui quiseram matricular o filho em outra escola, a mãe de um dos meninos tentou transferir

matrícula para outra escola pública, mas não conseguiu e só estar aqui por falta de opção, não tem dinheiro para pagar particular... Foi muito ansiedade para todos nós, eu até que tentei não concentrar muito o pensamento nisso para não adoecer, sabe como é. Eu já estava mesmo achando que esse ano a gente não voltava e coitadas das crianças, mais uma vez jogadas no descaso. Os alunos estão ansiosos e apreensivos e com razão, talvez medo que aconteça outra coisa né. Hoje vou fazer uma aula para ver como eles estão, quero fazer uma aula mais animada de recepção e conversar com eles das novas regras aqui na escola emprestada (Maria para pesquisadora no início da aula no final da sala da escola B).

Maria mostra sentir pena dos alunos e querer tentar amenizar todos esses fatos ocorridos. Afinal, para ela, as crianças são pobres e ainda tem uma escola precarizada.

A professora explicou para os alunos as dificuldades de estarem em uma escola emprestada e que passariam a adotar novas regras.

Eu sei que foi difícil todo esse tempo vocês ficarem sem vir à escola e por um motivo tão ruim. Ficamos sem nossa escola, primeiro pela violência e depois pela falta de estrutura, mas vamos pensar que estamos agora aqui bem, ninguém aqui da sala se machucou, nem morreu, o teto caiu em um momento que não estávamos lá e isso foi Deus. Agora vamos pensar para frente, temos que terminar nosso ano letivo e para isso será preciso à contribuição de todos, pois estamos em uma escola que não é a nossa, então somos visitas e temos que fazer por onde não perturbar. Só pode ir de um em um para o bebedor tomar água para não fazer barulho (MARIA).

Após falar das dificuldades, Maria disse que tinha trazido uns presentinhos e parecia uma forma de aliviar os acontecimentos, como ela disse, “seria uma aula animada”. Os alunos/as já sabiam como funcionava essa dinâmica, pois o que para professora seriam presentes, para eles seriam premiações, pois não era a primeira vez que isso acontecia. Ela levou atividade xerocopiada de português e pediu para os alunos fazerem a leitura do texto na frente da sala, de frente para toda turma. A professora pediu ajuda a uma aluna PIBID para ir anotando quem lia melhor. Ela, que já havia feito algumas vezes esse tipo de classificação, ficou sentada do lado da sala fazendo as anotações em um caderno.

Nós hoje vamos começar com leitura, quero ver quem praticou em casa durante esse tempo, aqui ninguém pode regredir, vocês precisam se concentrar bastante e para atividade de hoje eu trouxe alguns presentinhos para os melhores alunos, vamos fazer uma aula dinâmica e alegre, vou entregar o texto, vocês vão fazer a leitura silenciosa e depois eu vou chamar todo mundo aqui na frente, um por um e vai ser por merecimento quem vai ganhar (MARIA).

Oba, será que consigo ganhar hoje? (O aluno que ficou em primeiro lugar na classificação).

Depois que leram a professora reclamou dos alunos que não se saíram bem e por eles não ter estudado em casa.

Eu estou cansada de pedir para vocês estudarem em casa. Vocês pensam que os alunos das escolas particulares sabem mais porque a escola deles é melhor, mas não é não. É porque eles estudam de verdade e os pais deles cobram que eles estudem. Desse jeito vocês vão regredir, tanto que eu pedi para que vocês tirassem um tempo para ler... Tudo é dedicação, não importa onde você mora, o que importa é seu esforço. Eu faço meu papel, não falto, sou pontual, estímulo vocês, trago presente, faço o que posso (MARIA).

Diante do sermão os/as alunos/as ficaram calados/as. Ao final, ela fez a entrega dos presentinhos que havia levado aos/às quatro alunos/as que, de acordo com as anotações da aluna de PIBID, leram melhor, configurando os 1º, 2º, 3º e 4º lugares. Os presentes foram um pião, um ioiô, uma caneta e uma mola maluca e as crianças tinham direito de escolher conforme sua colocação. O aluno que ficou em primeiro lugar disse que os pais iam ficar felizes.

Oba, minha mãe e meu pai vão ficar felizes. Vou pedir para minha mãe ligar para minha avó para contar. Eu quero o ioiô porque o meu quebrou e pião eu já tenho um monte. Ainda tenho aquele verde que eu ganhei da tia (professora Maria) daquela outra vez (ALUNO 1º lugar).

Não tem problema, eu queria mesmo a mola maluca (ALUNA 2º lugar).

Um dos alunos abaixou a cabeça e começou a chorar porque não havia ganhado presente e a professora explicou a ele que é preciso saber perder.

Tia, ele está chorando porque não ganhou, eu também queria ter ganhado, mas não chorei (UMA ALUNA).

Pois é, você e ele podem ganhar de outra vez, mas precisa estudar mais. Ele sabe que não adianta chorar. Não é a primeira vez que ele chora, mas ele já ganhou quando mereceu e isso é feio de chorar. É preciso saber perder, assim como ganhar, para ganhar nesse caso é preciso o que? ES-TU-DAR! (MARIA).

A sala ficou em silêncio total. As alunas Pibid também não falaram nada. Em seguida ela deu continuidade à aula, fazendo com a turma a interpretação do texto lido. O aluno que chorou não disse mais nenhuma palavra durante toda aula. O que era para ser um evento de alegria acabou não sendo. Maria traz para sua sala de aula os presentes com o objetivo animar e estimular os seus alunos, que além de pobres também a escola deles é precária. Maria traz os presentes também como uma espécie de caridade, por seus alunos/as serem pobres e como uma forma de alegrar, pelas situações de estresse vividas na escola. Mas principalmente como forma de estimulá-los a estudar. Pelas observações sabemos que Maria se sente segura no que faz e através dessas iniciativas busca por equilíbrio.

Porém, o que acabou acontecendo nesse episódio foi um processo tenso de premiação que não atingiu nenhum desses objetivos da professora, se considerarmos a turma como um todo. A questão é que Maria atribui sentidos positivos aos presentes, estreitamente associados às memórias agradáveis das suas experiências escolares na infância, e não questiona a situação real do desenvolvimento e da aprendizagem da turma.

Não podemos deixar de pontuar que a maioria dos alunos e alunas não receberam nada, sendo apenas a plateia das premiações e que isso se repetiu várias vezes durante o ano letivo. Eles não ganhavam os presentes e precisavam aceitar a situação, como a professora deles afirmou. A professora tinha uma clara despolitização e por muitas vezes culpava as famílias dos seus alunos e alunas e ainda dizia isso a eles e elas.

A catacrese nesse caso envolveu ferramentas sem características diretamente pedagógicas, os presentes, mas que passaram a ter esse papel na medida em que foram usadas com o propósito de tentar melhorar a dinâmica de trabalho didático de aprendizagem com os/as alunos/as configurando-a como uma

catacrese no sentido tradicional atribuído por Clot (2007), ou seja, de mera ressignificação de uso de uma determinada ferramenta ou objeto, e também pode ser considerada uma catacrese simbólica, pelo poder de afetar os alunos, tanto os poucos que receberam, quanto todo o restante, a maioria, que não recebeu nenhum presente. A alegria dos/as quatro ganhadores, contrastava com a tristeza e o silêncio dos/as demais, que assistiam a cena da premiação sem ganhar os presentes ou mesmo qualquer outro estímulo simbólico para continuar estudando.

Conforme Gauthier (1999), o trabalho pedagógico tem esse poder ser um trabalho emocional, pois os professores precisam estimular seus alunos a busca pelo conhecimento e essa catacrese de Maria representa essa busca.

Mas observamos ainda nessa catacrese uma outra característica simbólica, que não estava relacionada exclusivamente ao estímulo à busca do conhecimento por parte dos/as alunos/as, mas como uma forma de levar alegria como forma de amenizar as condições adversas e dramáticas que tanto a professora quanto os/as alunos/as viveram nos meses precedentes. O peso simbólico dessa catacrese só é perceptível dentro do contexto de precarização vividos tanto pela professora quanto por seus/as alunos/as.

Os presentes tinham, portanto, a intenção também de alegrar as crianças. Afinal, que criança não gosta de ser presenteada com brinquedos? Os presentes trariam alegria para aquelas crianças que tinham vivido muitas precariedades durante o ano letivo. Para Maria, os presentes seriam um motivo feliz para levar os/as alunos/as a estudarem em um contexto escolar e familiar sem muitas alegrias.

- Autoconfrontação simples 2: Presentinhos para os melhores alunos (realizada no dia 15 de março de 2012 na casa da pesquisadora)

A professora disse que faz entrega de lembranças aos melhores alunos e alunas como forma de incentivá-los. Explicou que acha essa prática justa e que os alunos devem tentar melhorar para ganhar os presentes. Ela teve resistência em perceber que para os alunos que nunca ganharam pode não ter sido um incentivo, pode não ter sido bom, por exemplo, para a autoestima desses alunos, atuando mais como um desestímulo para a aprendizagem.

Todos têm a mesma oportunidade de ganhar, basta querer e estudar. A lembrancinha é para ajudar nessa vontade porque ele sabe que se conseguir vai ganhar. A oportunidade é para todos. Qualquer um dos alunos pode ganhar e qual a criança que não quer ganhar um presente, por mais que seja uma besteirinha? (MARIA).

Ao ser questionada se já sabia quem iria ganhar os presentes no final da atividade, Maria admitiu que sim, porque sabia quem eram os melhores naquela disciplina. Ao afirmar que sabia, não pareceu perceber que só esse fato demonstraria a inutilidade da prática de distribuir prêmios aos melhores alunos/as, que, como ela própria reconheceu, são sempre para os/as mesmos/as. Mas ao perguntamos de novo se de fato incentivava positivamente os alunos a estudar, ela manteve a resposta, mas acrescentou que servia para os que queriam estudar.

Perguntamos a ela o que achava do fato de um menino ter chorado por não ter recebido o presente. Ela respondeu que o menino fazia “birra” mesmo, mas que ele já tinha ganhado presente em outra disciplina e que tinha que aprender a perder. Para ela, ele chorou somente porque não sabia perder e precisava aprender.

Olha, eu sei que muitas teorias acham isso errado, né? Apesar de ser a primeira vez que eu discuto realmente com alguém sobre isso. Mas sempre deu certo na prática. No caso desse menino é porque ele gosta de fazer birra mesmo. Ele também tem que aprender a perder, se teve outro melhor o outro ganha, ele tem que entender isso, mas ele pode conseguir se ele estudar, afinal ele tem a mesma oportunidade e eu não vou dar sem merecer, eu tive que dar para quem foi melhor. Na vida é assim, mas ele conseguiu ganhar uma vez em matemática, então se ele quer ganhar ele já sabe que tem que estudar mais (MARIA).

Mais uma vez, como forma de justificar seu estilo de ensinar, Maria evoca um passado abstrato em que esse tipo de premiação “sempre deu certo”, mesmo diante dos questionamentos feitos sobre o fato de sempre os/as mesmos/as alunos receberem, neutralizando o seu argumento. Também é possível perceber uma forte tendência meritocrática na sua forma de ensinar, que tende a neutralizar a condição da origem social desigual das crianças e colocando o problema da aprendizagem com mera vontade ou interesse pessoal. Para ela as crianças não

aprendem porque não querem, não se esforçam o suficiente e suas famílias não se importam. Ela é a única que se importa.

Sabemos ainda pela história de vida de Maria, que ela era presenteada por uma professora no primário que fazia esse tipo de premiações na sala de aula e que ela era sempre a que ficava em segundo lugar. Para Maria, o significado dessa prática era claramente positivo e demonstrou um pouco de irritação por estar sendo questionada por uma coisa que ela está certa que faz bem e que seria uma coisa boa para a formação dos alunos, pois o sentido que ela tem desses presentes é de algo bom e ela não havia feito resignificação.

Segundo Maria, essa era a primeira vez em que ela discutia pedagogicamente suas ações de presentear em sala de aula. Em toda sua trajetória profissional, nunca foi questionada sobre essa prática ou sentiu necessidade de ter que explicar se era boa ou não para seus/as alunos/as. Pelo contrário, ela foi indicada pela escola como uma professora exemplar.

Presentear os melhores alunos está fortemente ligado a subjetividade de Maria, à sua história de vida pessoal e escolar, desde os anos iniciais do ensino fundamental. Na autoconfrontação ela não retoma esse fato em nenhum momento, ou seja, que enquanto aluna do ensino fundamental ganhava presentes de sua professora por ser uma boa aluna.

Conforme Clot (2007), a subjetividade pode chegar a atrapalhar quando não é objeto de uma mobilização para a ação. Para o autor (idem), a subjetividade sendo revista pela reflexão pode vir a ajudar no processo da atividade do sujeito. Essa reflexão quando feita na dialogicidade, em coletividade pode gerar novos sentidos e transformar ações. No caso de Maria, percebemos que ela utiliza a catacrese de forma coerente com seu estilo reprodutor e tradicional, mas que em termos de resultado, há uma grande dificuldade em perceber que podem ser mais negativos que positivos, tanto quanto ao estímulo à aprendizagem, quanto para amenizar junto aos/às alunos/as, um quadro de profunda precarização da escola.

Ao ser indagada sobre os alunos que não ganham os presentes, Maria afirmou que sabe que muito educador pode não concordar com a forma de ela trabalhar, mas que sabe que na prática dá certo porque todos os alunos querem ganhar o presente, apesar de admitir que são sempre as mesmas crianças que ganham. Portanto, a grande maioria da turma não se beneficia desse estímulo. E

da mesma forma que o aluno dela chorou, uma colega sua do primário também fazia reclamações por não ganhar, mas isso era irrelevante para Maria. De fato, o estímulo para a maioria, parece ser muito negativo, sem mencionar os/as alunos/as com necessidades especiais que nem são considerados/as.

Maria nesse momento não pontuou a questão que tanto a preocupou em outros momentos, que são as condições que alguns alunos não têm de estudar, as famílias que não seguem o modelo nuclear que ela viveu na infância, os problemas de cada aluno; o trabalho doméstico ou de outra natureza, realizado pelas crianças. Para ela, os/as alunos/as, independente de qualquer coisa querem ser presenteados e podem estudar para conseguir esse objetivo. É como se todos os alunos estivessem em condições iguais de ganhar os presentes.

O presente é um estímulo e eles devem aproveitar. É uma forma que eu encontro para que esses alunos queiram estudar. Eu tiro do meu bolso o dinheiro para comprar as lembrancinhas. Mas não é porque eu tenho sobrando não. E professor tem essa obrigação não, a maioria acha que sou boba de gastar meu dinheiro, até porque a maioria aqui não agradece. Mas eu tento ajudar, faço coisas além do que devo. Tento sair da rotina, **animar eles. Já trouxe até tênis do meu filho para dar para um aluno que chegava aqui de pés descalços.** Não sei se você já reparou que aquele grandão que senta na frente vem quase todo dia com uma chinela que nem cabe no pé dele mais, mas eu dei um tênis pra ele. E cadê o tênis? (silêncio por alguns minutos). Acho que ou pegaram ou ele mesmo vendeu. Então às vezes a gente quer ajudar mais não consegue. Eu trago os presentes para ajudar, é uma maneira de estimular e serve para alguns, infelizmente não para todos (MARIA, grifos nossos).

Ela tem uma clareza inesperada de que o estímulo dos presentes só serve para alguns, mas não o suficiente para mudar sua prática. Também atribui, como percebemos, que os presentes também têm outras funções simbólicas, associadas à precarização da escola e à pobreza das crianças.

Os presentes são catacrese que Maria traz para ajudar na sua atividade em sala de aula, pois acredita que pode servir de estímulo para a maioria dos alunos estudarem mais e para aqueles que não servir, ela afirma não ser sua culpa, pois já faz mais do que o necessário. E os presentes são para os que provaram que merecem. Maria não reflete a respeito da posição dos alunos que não ganham, pois tem lembranças dessa experiência de forma positiva. Além

disso, Maria associava sua ação à precariedade de vida dos alunos e da escola, pois os presentes seriam uma forma de alegrar o cotidiano da sala de aula, assim como ela enquanto aluna se alegrava e se estimulava para ser melhor e ganhar os brindes. Essas recordações afetivas positivas, juntamente a falta de discussões teóricas com os pares fazem com ela não reflita pedagogicamente sobre os alunos que não ganham, esquecendo, sobretudo, as dificuldades sociais que essas crianças enfrentam.

5.2.3. Estilo e catacrese reprodutores

Como afirma Clot (2007), a mobilização subjetiva é de extrema importância para a formação de um estilo de ação. A mobilização individual do trabalhador em prol da sua atividade faz com que ele participe ativamente desse processo e onde há ação não há lugar para reprodução, pois esta seria uma des-subjetivação e a subjetividade pode revelar-se invasiva quando não é objeto de uma mobilização para a ação.

No caso da carreira docente existem idealizações e diversos fatos que podem vir a dificultar a estilização, atraindo estilos reprodutores e um gênero quase imutável. Como afirmam Ambrosetti e Almeida (2009), para alguns professores a idealização do ser professor inicia-se ainda na escolarização básica e os seus professores-modelo são exemplos como profissionais, pois são pessoas que marcaram a memória afetiva. A reprodução que alguns docentes fazem de seus professores antigos acabam produzindo um método tradicional enrijecido no tempo, como se a escola, a sala de aula e os alunos fossem a-históricos.

Outro fator preocupante é que as ações não são pautadas em técnicas, nem muito menos em teorias e sim em uma memória afetiva da própria vivência do/a professor/a. Um/a professor/a começa a ter contato com a profissão não apenas quando entra no curso de formação, os primeiros contatos iniciam quando ingressam como alunos/as na escola. Seria o que Duarte (2006) chama de construção subjetiva de significados, pois o conhecimento deixa de ter referência com a realidade objetiva. O autor explica que o subjetivo dessa concepção não é superado. O conhecimento objetivo não é considerado como deveria, a teoria

acaba ficando de lado, as ações dos sujeitos são apenas dirigidas por conhecimentos tácitos.

Conforme Castorina e Baquero (2008), a dialética é o instrumento legítimo para pensarmos na reorganização dos conhecimentos e a constituição dos processos psicológicos superiores.

O conhecimento adquirido ao longo da vida adquire maior valor e passa a fazer parte da individualidade dos sujeitos, mas por isso mesmo é que esse conhecimento deve ser trabalhado pois tende a ser demasiadamente individualizado. No caso de Maria, isso é agravado pelas suas condições de trabalho e pelo isolamento de sua prática. Não há pares interlocutores para discutir os problemas cotidianos e as questões políticas inerentes à profissão.

O conhecimento exclusivamente individual não é assimilável pela racionalidade científica. Duarte alerta (2006) que a teoria individualista de Hayek e a naturalização do social são políticas da perspectiva neoliberal e que os indivíduos, mesmo que contrariamente às suas intenções e sem saber que são adeptos dessa perspectiva, podem contribuir para a reprodução da ordem capitalista neoliberal. A teoria individualista do conhecimento e a competição são frequentemente praticadas e na maioria das vezes sem se ter noção do que se está realizando e suas implicações.

Ainda segundo Duarte (2006), a valorização do conhecimento imediato aponta para as abordagens culturalmente relativistas, na qual o social e o cultural são reduzidos a ideia de uma cultura própria do grupo social que pertence o aluno. O conhecimento da realidade é sempre particular, reduzindo o caráter social do conhecimento presente na teoria vygotskyana. Como explica Duarte (2006), os indivíduos não podem se objetivar sem a apropriação das objetivações existentes.

Os docentes não podem resumir os conhecimentos pedagógicos apenas as suas práticas cotidianas, nem as suas experiências pessoais deveriam se sobrepor ao que o gênero da profissão já acumulou de avanços, ainda que esses elementos sejam componentes necessários da sua atividade. A escola deveria, de certo, ser um *lócus* de pesquisa e suas práticas e vivências deveriam ser objetos de reflexão, para isso as teorias são necessárias. Parafraseando Freire (1987), é preciso refletir para agir, pois ação sem reflexão é ativismo. O professor e a

professora devem sim ser pesquisadores de sua própria realidade e buscar serem críticos de si mesmos.

É uma inquietação nossa a questão da subjetividade presente nas atividades dos docentes, pois afeta diretamente seu estilo e conseqüentemente no próprio gênero da profissão. A subjetividade deve servir para mobilizar o sujeito e nossa preocupação é quando a subjetividade não adquire forças para auxiliar no jogo estilístico. Como explica Clot (2007), o estilo é indissociável da eficácia da ação, é funcional e é a figura subjetiva do profissional sobre sua atividade. Se prevalecer a ausência de um estilo de ação, o profissional estará apenas reproduzindo e se ausentando para tomadas de decisões. Na carreira docente existem peculiaridades que não existem em nenhuma outra profissão.

Como explicam Ambrosetti e Almeida (2009), os professores não tomam contato com a docência ao ingressar na profissão. A profissionalidade docente se inicia na trajetória pessoal e escolar desses sujeitos. Acrescentamos, para reforçar, que desde os primeiros anos de suas vidas na família.

Tardif e Raymond (2000) chamam a atenção para o fato de que os professores antes mesmo de se tornarem profissionais passaram longos anos de suas vidas dentro de escolas e que esse processo de socialização escolar atravessa os processos de formação inicial. O professor é um sujeito social e histórico e a formação inicial precisa levar isso em consideração, para poder trabalhar com as ideologias que muitas vezes passam por ela intactas e se mantêm da mesma forma em sua conclusão.

O gênero docente, baseado prioritariamente nas experiências pessoais subjetivas, tende a continuar o mesmo, como se a sociedade e os alunos não tivessem mudado: professores na frente, alunos sentados. E quando mudam, tende a ser sempre para pior. E a precarização, um fator agravante, como explicam Pizzi, Araújo e Melo (2012), acabou se naturalizando e foi incorporado ao gênero da atividade docente.

Mas ao mesmo tempo, para se manter vivo, o gênero precisa da contribuição de profissionais atuantes, se os docentes não conseguem desenvolver seu poder de agir frente à precariedade da sua formação e do seu ambiente de trabalho, e somente reproduzem, essa contribuição não acontece e o gênero se torna engessado. Uma cultura que não se move não é cultura, sendo

assim, o gênero passa a ser apenas as obrigações a cumprir e deixa de ser de fato um gênero da atividade.

Como afirma Clot, et al. (2001), o gênero precisa de novas atribuições e de recriação pessoal, para que seja assegurando o desenvolvimento e a vida do gênero. As profissões precisam se desenvolver junto à sociedade e os profissionais são os atores diretos para os avanços, estes precisam realmente atuar ativamente no processo, agindo e reagindo aos ocorridos no dia-a-dia e para isso também são importantes as pesquisas. No caso da docência, são escassas as análises envolvendo o uso de recursos e ferramentas didáticas no trabalho docente, sem cair no tecnicismo. Poucas pesquisas, exceto das mídias, têm dado atenção para o uso dos recursos didáticos pelos docentes nas análises sobre a sua prática.

Para a teoria histórico-cultural, o ser humano sempre está em processo de construção. A Clínica da atividade nos reforça que o desenvolvimento pessoal e coletivo dos profissionais é o que faz uma profissão. Clot (2007) situa o trabalho entre o gênero profissional e o estilo da ação. Dessa forma, nossa preocupação é discutir as possibilidades de criação do docente dos anos iniciais, como esse docente desenvolve sua atividade em dadas situações reais.

A reprodução pode começar a ser gerada por vários motivos, tais como pela falta de conhecimentos teóricos, pela supervalorização do conhecimento tácito, pela precarização do trabalho, por certas políticas e documentos prescritos (livro didático, PCN, IDEB), então se observa que os professores são totalmente dirigidos de fato para o caminho de reprodução. E com toda certeza, apesar de todos e qualquer motivo, o maior deles para a reprodução é a inibição do poder de agir dos profissionais, pois quando este ainda tem o poder de agir supera ou busca superar as dificuldades, podendo traçar novas formas de apropriação do gênero, esse seria um docente com estilo de ação renovador, um profissional da educação preparado para as mais diversas situações da sala de aula, com potencial para desenvolver uma educação de qualidade e apto para a atividade docente.

Mas quando essas dificuldades extrapolam seu poder de agir, fica uma interrogação sobre as reais margens de manobra da atividade docente. Quais seriam as alternativas reais desse/a profissional? Essas dificuldades desviam o

foco do profissional para o que realmente importa, que é a aprendizagem do aluno? Esta pesquisa indica que sim.

Cagliari (1998) explica que o método da cartilha busca ensinar tudo. O processo de ensino é o foco e contraditoriamente não existe espaço para o docente trabalhar, nem muito menos dos alunos exporem suas ideias. Isso se torna extremamente complicado quando o objetivo da atividade pretende ser o de desenvolver tanto as crianças quanto a atividade do professor.

O processo de aprendizagem é pouco considerado na perspectiva tradicional da cartilha, sendo que ensino e aprendizado não estão em uma relação dialética. Pensando pela perspectiva histórico-cultural da educação (REGO, 1995), isso pode gerar dificuldades no desenvolvimento da criança, pois não há prioridade para o processo de interiorização e nem de socialização do conhecimento, não existe respeito à interação do agente social com o seu meio ambiente.

De acordo com Vygotsky (1989), as funções no desenvolvimento da criança aparecem em dois momentos: no nível social (interpsicológico) e no nível individual (intrapicológico). O método da cartilha, para Cagliari (1998), desconsidera o aprendizado interpsicológico e o intrapsicológico. E se isso não é levado em conta e o aluno e o método já estão prontos, não tem para que o professor criar, buscar, inovar, construir.

A professora Maria nos trouxe ainda mais curiosidade para a fragilidade das situações de criação dos docentes em sala de aula. Ela, que se mostrava bem-disposta para ensinar seus alunos e se mostrava preocupada e inquieta quando a turma não respondia positivamente as aulas, no entanto, acabou desenvolvendo uma catacrese capturada pelo seu estilo reprodutor de cartilha e pela precariedade das suas condições de trabalho, da sua formação e da pobreza das crianças. Ela demonstrou adotar um estilo que tendeu a preservar e valorizar mais a si mesma como profissional em detrimento da aprendizagem dos/as alunos/as.

Segundo Cagliari (1998), a verificação da aprendizagem através de testes de avaliação, serve para se saber se os alunos sabem responder ao que foi perguntado, se sabem reproduzir o que lhes foi apresentado, se os resultados foram satisfatórios. Essas são características do método cartilha, que se preocupa

prioritariamente com o processo de ensino em detrimento do processo de aprendizagem do/a aluno/a. O desenvolvimento não é o aspecto mais importante, enquanto se pensa apenas em resultados imediatos. Isso é um fato e os docentes devem seguir esse sistema de avaliação sem escolha de mudança, inclusive os próprios professores são avaliados da mesma forma, configurando um sistema tradicional que tende a priorizar o diagnóstico. Maria demonstrava uma preocupação constante em avaliar e ranquear as crianças. Os presentes faziam parte desse ritual diário.

A grande quantidade de aluno por sala e o pouco tempo que se tem para planejamento das aulas são fatores propícios de atividades estruturais fundamentadas apenas no livro que se tem. O docente fica condicionado ao livro didático e ao pouco espaço que possui em sala e acaba perdendo seu poder de criação. Talvez com isso também perca o prazer de exercer sua atividade profissional, atuando de forma obrigatória e em muitos casos chegam a adoecer, na e pela atividade que exercem. É um efeito dominó em que todos que fazem a educação são prejudicados, principalmente professores e alunos.

Mattos e Silva (2004), afirmam que o ensino não é uma atividade mecânica que se repete, como se fosse uma atividade de reprodução, mas sim um trabalho de criação e para isso é necessário que se tenha prazer pela atividade que exerce. Esse prazer não deve ser confundido com a famosa dedicação e vocação da docência. Como alerta Clot (2007), o trabalhador não deve se submeter ao trabalho, como por exemplo, continuar trabalhando com pó de giz e adoecendo e achar que isso faz parte da profissão, o trabalho é que tem que se adequar aos trabalhadores, para que estes tenham condições dignas de produzir com qualidade. São necessárias condições para que se trabalhe, um artista não pinta um quadro se não houver tinta.

De acordo com Clot (2007), o próprio profissional tem condições de redefinir o que está prescrito e se libertar diante as imposições que o gênero da profissão coloca através do que ele chama de estilo. É o estilo que traz as inovações necessárias e que mantém o gênero. No caso da profissão docente, quando se trata do método da cartilha, o estilo não é de ação, o estilo é de reprodução e dessa forma, pouco se cria e inclusive o gênero fica defasado. O poder de agir dos professores é tão retraído que apesar das dificuldades diárias de

suas atividades pouco conseguem criar o que Clot denomina de catacrese, que é a mudança de valor de um instrumento ou o desenvolvimento de uma atividade que aparentemente não teria relação nenhuma com o trabalho propriamente dito, mas que ajuda para que a atividade real aconteça de forma apropriada. No caso da atividade docente, deveria favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de todas crianças e o desenvolvimento profissional da docente, através do desenvolvimento de seu estilo e seu poder de agir.

Através das aulas filmadas, dados e entrevista, observamos que o estilo de Maria tende a ser predominante tradicional. Nessas aulas ela seguia o método da cartilha, essa característica é forte e marca um perfil profissional e seu próprio estilo. É importante lembrar que o estilo é formado durante toda uma carreira e o que estamos analisando é a atividade da professora durante o ano letivo de 2011 e que sua atividade esteve nesse momento em contextos precários.

Maria, nesse período, demonstrou que tem um estilo preso pelo prescrito e por concepções enrijecidas de suas experiências escolares passadas. Pelas entrevistas constatamos que ela não percebia a dimensão do fato e teve uma resistência quando a ela foram mostradas as cenas de sua atividade.

A professora demonstrava preocupação com o aprendizado dos alunos, mas por ser muito ligada ao estilo que realizava não percebia o cansaço da turma diante algumas atividades e o próprio cansaço dela. Ou percebia e preferia persistir naquele jeito de ensinar por achar que aquele seria não somente o único caminho, mas o melhor pois, segundo ela, sempre deu certo. Ou ainda por não conhecer outros caminhos e o novo, o diferente nem sempre é facilmente aceito, pois envolve uma energia do profissional que Maria aparentemente não demonstrava mais ter.

Quando o resultado da aula não era o esperado, a professora demonstrava preocupação, irritação e buscava não se culpar, ela afirmava que já havia feito tudo que podia e reclamava da situação. Como já era esperado, em toda sala de aula, os melhores alunos e alunas conseguiam destaque, mas o resto estava sempre abaixo do nível que a professora queria que eles e elas estivessem e isso era visivelmente abalador para ela. Mas de certa forma os bons alunos eram a prova de sua dedicação e competência e mereciam ser premiados. Esse

fato nos deixa a dúvida de que talvez o condicionamento estivesse presente mais na prática pedagógica de Maria do que em seus estudantes.

As suas aulas exigiam sempre muita cópia. Ela registrava no quadro e os alunos faziam a cópia nos cadernos, o livro didático era fielmente seguido e a todo instante os alunos e as alunas eram submetidos a testes, em leituras, em ditados, em tabuadas e sempre propunha uma premiação para os alunos e as alunas que respondessem tudo certo.

Ressaltamos que o estilo observado não é um estilo definitivo, pois só se referem a um período do ano letivo referente ao período da pesquisa e ocorreram em condições de extrema precarização.

5.3 O Procedimento de reconversão e os conflitos da atividade presente

Maria nos contou durante sua história de vida que fez magistério e começou a ensinar no interior onde morava. Depois de alguns anos fez faculdade de História a distância por falta de pedagogia na instituição e em 2010 fez uma especialização em Pedagogia Institucional. Chamou-nos atenção o fato dela ter feito faculdade de História em curso de finais de semana. Percebemos que sua formação em História pouco contribuiu para ter uma visão menos meritocrática de seus/as alunos/as, dada sua condição de pobreza, conforme é possível observar nessa fala feita às crianças, durante uma aula.

Por que os alunos das escolas particulares sabem mais do que os alunos das escolas públicas? Só não é porque os professores daqui não ensinam, porque eu mesmo faço de tudo para ensinar da melhor forma para vocês. Só que em casa ninguém abre o caderno, aí fica eu aqui me descabelando. Onde está a mãe de vocês, o pai de vocês, o responsável por vocês que não cobram e nem acompanham o estudo de vocês? E vocês já deviam ter a responsabilidade de estudar, já sabem que é preciso ou querem depois só ser caixa em supermercado. Hoje em dia até para trabalhar no supermercado eles querem estudo e eu gostaria de ver vocês em um bom emprego (MARIA).

Os/as alunos/as ouviram em silêncio.

Na entrevista Maria reclamou que não tinha acesso a recursos didáticos da escola e disse que quando quer dar uma aula melhor utiliza seus próprios

recursos. Durante o período em que foi realizada a pesquisa, na maioria das vezes ela utilizava só o que tinha dentro da sala de aula: quadro, giz e livro didático. Confirmou que existe na escola TV com vídeo, retroprojetor, mas que quase sempre estavam com algum problema e que as atividades xerocadas eram limitadas pela escola. Reclamou também que é difícil conseguir transporte para levar os alunos para alguma aula fora da escola. Disse que até pode conseguir, mas que é um processo muito burocrático. Sobre materiais escolares como cola, cartolina, lápis de cor ela afirmou que têm, mas não presenciamos nenhuma aula em que Maria utilizou esses materiais.

...se eu quiser passar um vídeo não tem, eu tenho que levar a televisão porque a televisão está quebrada, quando a televisão está boa o vídeo está quebrado, é assim. Se perguntar eles dizem que tem, mas é desse jeito. O retroprojetor que eles dizem que tem, eu não tenho acesso. Às vezes eu tento dar uma aula melhor, mas aí eu uso só os meus recursos. Para ir para um museu, para o exemplo, é um sacrifício, tem que esperar liberação do ônibus, antes eu tenho que convencer a direção que é um programa bom para os meninos e é assim. O discurso é bonito, mas o que querem é o aluno trancado em quatro paredes e o professor que se vire, não é fácil não (MARIA).

Maria lamentou que depois que foi para escola B ficou sem coordenação e sem nenhum apoio e afirmou a importância das alunas PIBID da UFAL em auxiliar nas dificuldades na sala de aula.

Hoje está sem coordenação porque ela ficou doente, como você sabe e até hoje não mandaram outra. Veja só que descaso com a gente. E também tem a questão de estarmos lá na outra escola. Quando tinha ela ajudava, na medida do possível sabe. Lá tem muito problema, quando não é uma coisa é outra, daí a coordenadora acaba fazendo trabalhos mais para apagar o fogo, como se diz. Eu recorro às vezes as colegas professoras, principalmente a minha vizinha de sala, a gente troca figurinha, quando eu acho alguma coisa que vejo que pode ser útil para ela eu separo para dar a ela e ela faz isso também e as alunas do PIBID, que hoje não sei o que seria de mim sem elas. Esse ano foi muito problema e elas me ajudaram bastante. Você sabe que eu tenho meus alunos especiais e não tenho auxiliar, por isso que eu digo, elas foram muito importantes para que eu conseguisse desenvolver meu trabalho (MARIA).

Sobre o planejamento, a professora disse que faz coletivamente semanalmente, porém ficou meio confusa em explicar qual o documento prescrito que ela e as colegas seguem para realizá-lo, pois segundo ela a secretaria de educação do estado manda que siga os conteúdos dos livros didáticos. Ela afirmou também que quando o planejamento não dá certo, ela faz adaptações. Mas ela afirmou que na atual turma (3º ano) isso acontece pouco e ela prepara atividades diversificadas para os alunos que ela sabe que não vão acompanhar o assunto, tais como os/as alunos/as deficientes e uma aluna que ainda não foi alfabetizada. Porém as aulas em si e seus resultados não são tópicos para discussões nas reuniões. Quanto ao planejamento, afirmou que ocorre

Semanalmente em horário contrário com as colegas. Eu venho um dia da semana à tarde para o planejamento, mas há muitas faltas e é tudo muito corrido, eu termino em casa. Nós seguimos o livro didático porque é a orientação que recebemos. Na maioria das vezes sigo o planejamento, mas quando vejo que não está dando certo aí eu paro e mudo se precisar. Isso acontece muito em matemática, quando eu vejo que eles não estão acompanhando eu volto para ensinar de novo. Teve uma vez que eles se saíram ruins em uma prova, aí eu precisei dar outra aula e fazer a prova de novo porque foi a sala quase toda. Aí eu vi que precisava reforçar algumas coisas, também tem a questão deles não estudarem em casa, por mais que eu peço a maioria não estuda e a família não ajuda, só ajuda a família dos que já tiram notas boas (MARIA).

Maria afirmou que suas maiores dificuldades são em relação à falta de apoio dos pais e à ausência de recursos didáticos e o maior desafio seria mudar a rotina por conta dessa falta de recursos. Para ela não tem como inovar. Outra dificuldade apontada por ela é a aprovação por ciclos. Maria não concorda em passar os alunos sem que eles estejam realmente preparados e disse que fica frustrada quando não consegue ver o avanço dos alunos.

Maria aponta a ausência da família como um problema para sua atividade, mas apesar de confessar a falta de planejamento coletivo, ela não menciona isso como um problema.

Também a inexperiência profissional inicial é lembrada como um momento problemático em sala de aula e muitas vezes vivido na solidão. O professor de fato se encontra fundamentalmente só ao afrontar os problemas e as dificuldades da classe. Falta uma atitude colegiada do grupo para responder em conjunto aos

múltiplos problemas encontrados e o docente experimenta na própria pele estratégias e modalidades para resolver os problemas e para obter o fatídico 'respeito' da turma. Mesmo os dirigentes não parecem ser uma verdadeira fonte de apoio BENELLI, 2014).

É importante lembrar que na escola de Maria, ela é uma das poucas professoras efetivas. A maioria é contratada como Monitora, em condições precárias e sem vínculo duradouro com a escola.

Já a maior dificuldade dos alunos, ela acredita que é o que ela chama de “desestruturação familiar” e disse que conversa bastante com eles para que possam superar esses problemas. Ela reclamou que as pessoas querem que os professores façam milagres, que as propagandas de TV falam isso e que na própria formação do estado, os formadores também falam isso.

São muitas as dificuldades para dar uma boa aula, falta de apoio dos pais, falta de recursos didáticos e a gente, professora, tem que se virar com os alunos. A verdade é que é difícil e vive a mídia e as formações continuadas com as ilusões. Aí chega na sala de aula e falta tudo e mesmo assim você tem que fazer milagres para inovar e ser destaque. Acaba isso criando competição entre os professores. Ainda tem a questão da aprovação, se você reprova aluno é porque não presta e você quem tem que resolver os problemas dos alunos, de violência, de carência, de aprendizagem (MARIA).

Maria, por estar envolvida nos acontecimentos, aparentemente não percebia o transtorno que as paralisações que ocorreram durante o ano letivo (como os acidentes) pode ter causado no aprendizado dos alunos, depois de ter sido bastante questionada ela admitiu a dificuldade no processo de ensino e aprendizagem.

Verdade que as paralisações atrapalharam muito mesmo. Na verdade, eu não gosto nem de falar, me dá um embrulho no estômago, mas dificultou mesmo. Esse ano foi pior e eu não posso deixar de falar, né? Pelo contrário, tenho que frisar, porque não existe trabalho pedagógico bom com tantas pausas forçadas e voltas perturbadas (MARIA).

Por fim, Maria reclamou da estrutura física da escola e revelou que gostaria de ter uma escola com bastante área de lazer, com refeitório, que fosse

arejada e com outras atividades culturais, ela acredita que isso mudaria inclusive os índices de violência.

Ela disse que como profissional se sente realizada por ver alguns alunos seus hoje já entrando numa faculdade e que não mudaria de profissão. Em 2012 faltavam quatro anos para Maria se aposentar.

Percebemos ao longo de nossos estudos a dificuldade dos docentes de criarem estratégias diferentes de ensino para um melhor processo de aprendizagem de seus alunos. Essas dificuldades se dão por vários fatores, como à sua formação inicial precária ou mesmo inadequada, a falta de uma formação continuada, a situação desastrosa em que tiveram que atuar. Assim como Clot (2007) defendemos que a criatividade e a autonomia docente são cruciais para um bom desenvolvimento da atividade docente, mas esse processo não é completamente de caráter individual.

Diante as atividades da professora Maria, observamos a precarização em que ela está exposta. Falta de recursos didáticos, recursos pouco aproveitados, trabalho terceirizado, salários defasados, paralisações, greves, infraestruturas precárias, acidentes graves e até violência dentro da escola.

Maria muitas vezes precisou parar brigas de alunos e também confusões envolvendo pais de alguns alunos, várias dessas brigas nós presenciamos e vimos como a professora ficava aflita com a situação e como isso atingia em seu trabalho. Ela chegou a ser também agredida verbalmente e fisicamente por alunos e nos contou que uma vez foi mordida por uma aluna.

A maioria dos alunos tinha problemas pessoais, com as famílias e Maria tinha três alunos deficientes e não tinha auxiliares. As alunas do PIBID acabavam ajudando a professora e como a própria revelou. Elas serviam de auxiliares e acabavam sendo muito importantes na condução dos trabalhos em sala.

Não bastassem tantos conflitos com os alunos e alunas e pais desses alunos, os salários dos professores da rede estadual de Alagoas há cinco anos não tinha aumento e há cinco anos não havia concurso para contratação de novos docentes, as paralisações e greves se voltavam para as vítimas com as ameaças de desconto de salário pelo então governador do estado.

Eram poucos os recursos didáticos que de fato estavam disponíveis a Maria e pareceu-nos que ela já estava acostumada com isso, às vezes pontuava

essas questões, mas reclamava mais dos problemas familiares dos alunos e alunas. Além de todo esse cenário não favorável ao bom desenvolvimento da educação, a escola sofreu um grave problema com a estrutura do prédio e Maria precisou fazer uma mudança que não foi nada agradável para ela e sua turma. Na nova residência houve muitas restrições de espaço e um isolamento na qual a professora ficou ainda mais sem apoios pedagógicos e até a coordenadora pedagógica precisou se afastar por problemas de saúde.

Para Maria realizar seu trabalho docente precisava desviar por todos esses empecilhos. Ela acabava reclamando bastante com os próprios alunos da situação em que estavam vivendo e o futuro incerto, uma vez que não sabiam até que dia estariam ali e quando voltariam para a verdadeira escola deles.

Maria fez o que achava certo e o que pode. Em entrevista ela disse que achava ter feito um bom trabalho e que gostaria de ter feito mais, só que não houve condições.

...gosto de ser professora apesar das dificuldades é gratificante trabalhar com as crianças e ver o progresso delas. Eu fico muito satisfeita em ver um aluno aprendendo a ler ou encantada com alguma descoberta e eu faço de tudo para isso, de tudo possível, eu fiz um bom trabalho. Gostaria de fazer mais, mas não existe condições favoráveis... Às vezes eu gostaria de poder passear mais com eles, ir a teatros, visitar algum museu, ir ao cinema, muitos deles nunca foram, mas a burocracia atrapalha, parece até que é atividade para fugir da sala de aula, entendeu? As pessoas pensam que você está querendo é relaxar, inventando moda, é assim que falam... Seria tão bom uma escola que trabalhasse o aluno em um todo, eles tivessem atividades na escola fora a sala de aula, mas não essas que inventam de mentira não e que tivessem outros profissionais na escola (MARIA).

Esse real da atividade de Maria, ou seja, o que ela desejaria ter feito, mas não fez, continua rondando a atividade real com suas frustrações. A professora sentiu dificuldades nas autoconfrontações simples em revelar suas dificuldades perante a atividade e não conseguiu relacionar neste momento a precarização a sua atividade docente, apesar de ter citado isso na entrevista.

Através da entrevista a professora nos revelou que dificilmente muda o planejamento, somente quando os alunos e alunas sentem dificuldades em um assunto novo, ela volta ao assunto anterior para ver onde ficaram as dúvidas.

Então, junto a fala dela, as observações e filmagens da atividade, percebemos que a professora pouco faz adaptações em uma aula, raramente redefine uma tarefa.

Com relação aos desafios mais frequentes que ela enfrenta para realizar as suas atividades como docente, ela citou que a escola não tem recursos suficientes e novamente que os pais dos alunos não fazem acompanhamento dos filhos. Concluiu dizendo que a tecnologia é um grande desafio por não haver os recursos e há falta de estrutura familiar dos alunos, também reclamou que tem três alunos deficientes sem auxiliar.

Sobre as estratégias para esses desafios citados, ela disse que conversa com eles sobre as dificuldades e que precisam ser superadas, mas essas conversas que ela tem com os alunos, pelas observações e filmagens, percebemos que acabam sendo uma saturação ainda mais as aulas repetitivas, uma vez inclusive, uma aluna levantou e foi para o final da sala e baixou a cabeça após Maria reclamar que a mãe dela não vai à escola. Sobre aulas mais dinâmicas ela afirmou que apesar dos alunos reclamarem da rotina previsível não tem o que fazer, porque não têm na escola os recursos. Sabemos que ela traz os presentes para estimulá-los e tornar o processo de aprendizagem mais prazeroso, mas ela não cita.

Com relação aos problemas que não consegue resolver, a professora disse que é quando um aluno não consegue progredir que ela fica muito frustrada e acaba se culpando. Vimos que de fato a tendência é de o docente se culpar com relação aos problemas de atividade e isso afeta uma continuidade do trabalho. Mas Maria além de se culpar, culpa principalmente os pais e a origem social dos alunos. Culpa também o Estado.

De fato, observamos que Maria tende a entrar numa cadeia de culpabilizações focando mais nos outros que em si mesma, evitando ao máximo rever e reorientar sua própria forma de ensinar. Toda sua didática, seus argumentos, explicações, justificativas e sermões aos alunos parecem servir para se preservar como profissional e blindar sua prática de possíveis críticas.

Os profissionais por mais que tenham como orientação o gênero e as obrigações que os impõem, utilizam o estilo como forma de superar os aspectos que não concordam, o que acreditam ser desnecessário ou o que simplesmente não querem seguir por não considerarem adequados para seus alunos/as.

Segundo Clot, o estilo de ação se define como um momento criativo de impulso ao desenvolvimento profissional. Na docência, muitos recursos e possibilidades são bloqueados por prescrições elaboradas pelo governo, pelos documentos institucionais, pela própria precarização do seu trabalho, pelo conselho escolar e pelo sistema de avaliação que estão todos sendo submetidos, o que pode fazer com que os professores acabem por se render ao estilo reprodutor.

Diante de uma formação inadequada e de um contexto de trabalho precário, a professora Maria retoma sua trajetória escolar de infância, assumindo-a como referência para elaborar suas aulas. Para nós ficam claros os níveis e instâncias de responsabilidades. Maria tem sua parcela, mas não consegue encontrar meios, pois lhe faltam instrumentos teóricos e práticos claros e consistentes. Sua defesa é dizer que faz o melhor que pode tentando tirar de si o foco do problema, apesar de ser visivelmente parte dele.

5.4 Poder de agir docente em contexto precário

Podemos ver que o estilo reprodutor de Maria trouxe um uso de catacreses subjetivas fazendo do seu poder de agir limitado. A precarização do seu trabalho não a ajuda a buscar alternativas e a falta de uma formação mais consistente e debates coletivos dentro de sua escola é um dos fatores que mais faz falta em sua atividade. A docente se encontrava com salários defasados, em um ano de paralisações e greves por aumento salarial e melhores condições de trabalho, sem segurança e infraestrutura na escola, sem colegas efetivos e sem apoio profissional necessário.

Toda profissão se faz através de um coletivo e existe a necessidade de regras e habilidades específicas, isso vimos com Clot (2007) que se denomina de gênero, que é a dimensão social do trabalho e constitui-se na e pela atividade. Estilo (Clot, 2007), por sua vez, é a forma com que o sujeito se apropria do gênero, enquanto o gênero é quem diz o que é aceitável ou não no trabalho, o estilo liberta o profissional do gênero. Está aí a grande importância do estilo e da catacrese no trabalho de um profissional: libertá-lo e fazê-lo criar. Na atividade

docente isso é fundamental, por não ser uma profissão que se desenvolve adequadamente apenas com as prescrições.

O estilo de ação é autonomia, assim com a catacrese é o concreto dessa autonomia, o profissional recria e busca alternativas novas para melhorar o seu trabalho. O estilo e a catacrese são para a docência dois requisitos básicos para que a cada aula que se leciona não seja uma reprodução do que já está posto, dessa forma se garante o avanço do conhecimento.

Conforme Clot (2011), a função psicológica do trabalho é perdida quando a atividade concreta deixa de ser fonte de alteridade, iniciativa e criatividade, passando a ser átona e unívoca. Para constituir uma individualidade é necessário um coletivo, é através desse conjunto que se faz o profissional preparado para agir, que terá capacidade de se libertar e ter sua própria forma de pensar, interpretar e aplicar diante as multifaces do gênero.

Clot (2011) afirma que se não há poder do trabalhador na atividade de trabalho, essa se encontra, citando Freud, em uma repetição impotente. O autor também busca Foucault quando diz que as criações e recriações da atividade são como uma negação da morte da vida do trabalho humano e cita Vygotsky comparando a atividade de trabalho à arte, na qual Clot acredita ser um desvio oportuno. Para Vygotsky (2005), a arte é uma transformação de nossos afetos, busca outros afetos, busca o inacabado, ela não deriva de um inconsciente já produzido e sim, o produz recriando e para Clot, o trabalho também deve ser assim.

A dificuldade do estilo e da catacrese na docência está relacionada ao fato de desenvolvê-los em condições precárias, já que para exercitar um estilo de ação e utilizar catacreses é necessário que o profissional esteja no papel de ator, em ação, em atividade. Uma professora que trabalha com uma realidade diária de precarização vai perdendo junto à rotina de dificuldades o seu poder de agir. Para Clot (2010), a perda do poder de agir causa além de problemas no trabalho danos à saúde dos trabalhadores, o que já é um dado alarmante aos profissionais da educação, pois são muitos os professores, coordenadores com licença médica, inclusive com o que Lima (2003) chama de “síndrome da fobia escolar”, o professor e a professora começam a sentir medo, pavor, ansiedade e bloqueio de dar aula. Segundo Lima (idem), as instituições públicas não compreendem a

importância e o papel da subjetividade dos professores na constituição da docência.

Os professores precisam de fato para desenvolver seus estilos docentes e prover de catacreses em suas atividades o poder de agir colocado a favor deles e de seus estudantes, ou seja, é preciso preservar o poder de agir, é preciso dar oportunidade para que esse poder de agir exista e se manifeste.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante deixar claro que esta pesquisa foi bem além do que imaginávamos, pois nosso propósito de analisar o estilo e a catacrese de uma professora nos levou a discussões relacionadas ao trabalho docente como o saber teórico e como a subjetividade se destaca nessa questão, que saberes o docente valoriza na sua atuação, além do mais, como a precarização do trabalho docente interfere nas atitudes e reflexões dessa profissional.

Maria busca agir diante as dificuldades, porém não conseguiu avançar por limitações presentes na sua história de vida escolar e pessoal, que acabou também fazendo-a esbarrar em sua subjetividade e pela precarização da sua escola. A autoconfrontação procurou desencadear um processo de desnaturalização de sua prática, pois pela primeira vez ela debateu assuntos com terceiros.

Podemos observar também que a falta de uma formação específica na área mais qualificada e a falta de condições de trabalho dificultou o poder de agir da professora, o que veio reforçar ainda mais que a formação frágil e a precarização desencadeiam um ciclo vicioso que afetam seu estilo e sua catacrese. Outro fator encontrado em Maria é como se relacionar com os alunos mais problemáticos, ela poderia usar a catacrese para ajudar nessa relação, mas vimos que a utilização dos presentes, por exemplo, contemplava mesmo era os melhores alunos. Nem como forma de alegrar as crianças, todas as crianças, diante da gravidade dos eventos vividos na escola fizeram a professora considerar utilizar formas mais democráticas de agradar e alegrar, envolvendo todas crianças indistintamente.

As respostas encontradas foram bem mais amplas que nossas hipóteses iniciais. Sabíamos que o estilo é prejudicado pela precarização, mas essa pesquisa nos trouxe dados que mostram como a precarização não apenas inibe o poder de agir docente, como provoca catacreses improdutivas, quando não nocivas ao desenvolvimento profissional docente e a aprendizagem dos discentes. É um processo complexo em que um fator agrava o outro, fazendo com que a docente fique acuada, na defensiva, tentando responsabilizar mais os outros pela sua forma de ensinar, como forma de se preservar. Esse ciclo não consegue apontar ruptura, inclusive as pré-ocupações (CLOT, 2007) impedem o desenvolvimento da atividade. A professora se consola e ao mesmo tempo se protege, afirmando que faz o melhor que pode, a catacrese desenvolvida é o melhor que ela pode fazer.

Clot explica isso pela falta do poder de agir do profissional, uma catacrese deveria ser uma ação de iniciativa para o melhor desenvolvimento do trabalho, mas se não existe poder de agir o que ocorre é um estilo reprodutor invés do estilo de ação, de iniciativa, de criatividade. Verificamos que Maria se inclui em um estilo predominantemente reprodutor. Quando buscamos a reprodução não levamos em consideração o desenvolvimento humano e as limitações, pois observamos isso na sala de Maria, foram muitas as limitações encontradas para que os objetivos dela fossem mesmo alcançados e a maior dificuldade é a própria professora fazer uma ressignificação dessa atividade, apontamos essa dificuldade pela limitação na formação, falta de coletivo profissional e projeto de escola e também a precarização, que consome energia e poder de agir.

Percebemos que para Maria seu curso de magistério teve menos interferências na sua atividade do que suas memórias vivenciadas desde a infância dentro da escola. Possivelmente até o término desse estudo a professora não tenha a noção desse fato. Quando questionamos sua atividade quanto a catacrese do presente na autoconfrontação, ela tenta explicar as questões teóricas, defende seu ponto de vista e não menciona qualquer ligação com sua história de vida. Porém na história de vida ela deixa clara a relação de suas atitudes com a de sua professora das primeiras séries e como atribuía valor positivo a essa experiência.

A questão da escola, na qual ela trabalha, não haver um espaço real para discussões, acabou deixando Maria sem reflexões coletivas. Como explica Nóvoa (2003), o magistério ou a licenciatura é apenas um dos momentos da formação docente e a escola é um dos lugares que deve haver continuidade da capacitação. Maria não tinha esses momentos. Para Oliveira (2008), é fundamental a troca de experiências e de teorias pelos profissionais da educação para que reflitam sobre os sentidos das práticas didáticas, pois como afirma Hoffmann (2005), em conjunto os professores buscarão consciência sobre suas ações.

O ensino superior em história não veio muito a ajudar nas questões pedagógicas nem contribuiu para o entendimento das classes sociais, a professora apesar de trabalhar há bastante tempo em escola pública não conseguia e não tinha auxílio nenhum de outros profissionais para entender as dificuldades de seus alunos e alunas e isso também a fazia ter atitudes de cobranças perante eles e elas e de si própria.

A precarização apesar de ser uma de nossas preocupações foi maior do que podíamos supor que encontraríamos nessa escola campo de pesquisa. Essa escola era inclusive uma referencia como uma das melhores escolas da cidade, assim os problemas que foram aparecendo durante o ano da pesquisa nos alertou ainda mais das precárias condições que estão vivendo nossos professores da rede pública. Entre as varias dificuldades, greves, violências, más estruturas e falta de apoio pedagógico, administrativo e psicológico.

O sentido que Maria atribuía a determinados assuntos eram sólidos, até então não questionados e, portanto, não tão fáceis de serem discutidos, trazendo claro desconforto à professora. Clot (2010) afirma ser as contradições necessárias para esse processo de autoanálise. Com as autoconfrontações tivemos a oportunidade de junto com a professora Maria discutir o problema da pesquisa e realizar um momento de debate na qual não é corriqueiro no trabalho docente, assim podemos ter acesso ao real da atividade, como na tarefa da fábula e a professora teve a oportunidade de parar para pensar em sua própria atividade. Ela pode se questionar e pensar em outras formas de fazer a atividade, como ela mesmo disse, teria sido mais proveitoso ter xerocopiado aquela tarefa diante os seus objetivos. E Maria percebeu que não fez sentido os alunos copiarem tanto, a não ser por um motivo não revelado, o da disciplina.

A falta de debates dentro das escolas nos reforça como o coletivo de professores é defasado e pouco existe discussões entre os pares. Sabemos que isso ajuda a enfraquecer a categoria dos docentes. Na escola campo havia reuniões para planejamento, mas não havia uma organização para o que de fato era preciso discutir e refletir. Durante parte do ano letivo Maria ficou até sem coordenação pedagógica e esse fato é grave, se a coordenadora era a única profissional para compartilhar com a professora e ela deixou de existir, o que era ruim deixou de ser, o trabalho docente dessa forma perde características funcional, nem o gênero existe nessa situação de precariedade, a precarização vai se tornando gênero e tomando parte do trabalho docente. Podemos dizer ainda que a precarização foi anulando a formação de Maria.

Assim como Clot, acreditamos que o profissional deve ter domínio da sua atividade de trabalho, sendo esse domínio, teórico e prático. E todas as situações de trabalho devem levar em consideração tanto o bem-estar do trabalhador quanto oferecer as condições necessárias para que sua atividade seja bem desenvolvida.

As categorias gênero e estilo são dimensões constitutivas da atividade docente e a relação que estabelecem entre si trazem muitas revelações para a compreensão da atividade prescrita, realizada e do real da atividade envolvendo o trabalho docente.

A categoria catacrese nos faz enxergar a importância da confiança e autonomia do docente e sua possibilidade de dar conta das suas atividades. Essa pesquisa nos mostra que o estilo docente perpassa pela subjetividade e se constrói pelo contato que o sujeito teve e tem com a atividade, durante sua vida escolar, formação e atuação docente.

Em nosso estudo a catacrese não representou propriamente uma inovação, uma criação utilizada para melhorar os resultados do seu trabalho. Ela esteve presente na atividade da professora ligada a precarização docente, pela falta de recursos didáticos, falta de apoio pedagógico e falta de reflexão no coletivo da atividade realizada, pela falta de referenciais teóricos alternativos e que favoreçam uma aprendizagem mais rica, gratificante e significativa para ela e para seus alunos, pela importância que atribuiu às suas experiências vividas na infância. Nesse caso, a catacrese não faz parte de uma atividade criativa da professora diante uma dificuldade em sua atividade, é uma repetição de fatos. É o

que Clot (2010) denomina de catacreses subjetivas. Os presentinhos são utilizados pela professora como recursos didáticos fazendo deles uma catacrese preenchida pelas experiências de vida, que foram para ela o que houve de mais significativo.

Maria não consegue ver os efeitos da prática de premiação para a aprendizagem de seus/suas alunos/as, pois o sentido que ela atribui é de presentear, é de fazer um agrado, mas analisamos junto as filmagens e observações e podemos dizer que para os/as alunos/as não era um presente, era um prêmio, pois eles/as estavam concorrendo entre si e apenas os melhores ganhavam. Eles/as tinham muita clareza desse jogo imposto pela professora. No entanto, Maria estava profundamente influenciada pelas suas escolhas e condicionada pela ação didática dos seus professores do passado. A subjetividade era forte na atividade.

Podemos perceber que a professora consegue entender o que precisa melhorar, o grau de dificuldades encontrado na sua atividade, os empecilhos, mas a subjetividade bloqueia algumas visões a respeito da catacrese adotada e não a faz desenvolver algumas questões teóricas, como se fosse uma barreira. Como afirma Benelli (2003), os professores precisam ter a consciência de sua própria história.

Levando em conta o quadro de extremas dificuldades da educação nacional, é relevante compreender, em que medida os professores e professoras tem se valido e se tem, da catacrese no seu trabalho, já que ela envolve a possibilidade de solucionar efetivamente os problemas. Muitos dos problemas enfrentados pelos docentes não são de fácil solução e não dependem de suas intenções e ações individuais. Essa impossibilidade de lançar mão da catacrese com poder criativo para solucionar problemas cotidianos, tende a afetar profundamente o desempenho e a saúde docente.

Outro fator desvelado é como a precarização do trabalho docente restringe o estilo da professora, que acaba limitando-se as condições de trabalho. Nossas análises permitem afirmar que a precarização do trabalho docente tem o poder de restringir o desenvolvimento criativo de um estilo e isso é um fato preocupante, se considerarmos a necessidade urgente de valorização profissional dessa categoria como um todo. Essa restrição implica na impossibilidade da busca

de atividades inovadoras e criativas e já ficou claro como a catacrese no trabalho docente está ligada a precarização do trabalho. Conforme Clot (2010), ação, pensamento e afeto não se separam. Assim, a insatisfação gerada no trabalho, pode gerar a inibição da ação, causando dificuldades didáticas até problemas de saúde ao professor.

As professoras e os professores do ensino fundamental por mais que tenham como orientação o gênero, utilizam o estilo como forma de superar aspectos com os quais não concordam ou que acreditam ser desnecessário ou ainda que simplesmente não veem sentido em seguir, porém temos muitos fatores externo que segura esse estilo de ação, além da precarização. Os docentes são bloqueados em vários momentos por prescrições totalizantes, elaboradas pelo governo de forma centralizada e são regulados pelos documentos institucionais quando chegam às escolas. Todas essas prescrições agravam o quadro de precarização do seu trabalho, afetando até mesmo o conselho escolar, que precisam se adaptar as deficiências que lhes são colocadas.

É garantindo o desenvolvimento de um estilo de ação e catacreses que os docentes podem fugir das imposições, criar estratégias para melhorar a atividade docente e buscar autonomia. Mas para isso será preciso lutar por condições dignas na educação, porque herói o professor não é e nem deve ser. O docente para desenvolver seu trabalho precisa de bom salário para viver, para pagar contas básica e ter lazer, ir a teatros e cinemas, comprar livros, viajar, investir no seu próprio capital cultural. O docente precisa ter boa saúde e ter acesso a bons médicos e terapeutas. O docente precisa que seu ambiente de trabalho seja confortável e limpo. O docente tem que ter apoio de outros profissionais dentro das escolas.

Para que as professoras e os professores possam realizar o trabalho docente com excelência é decisivo que possuam formação contínua e de qualidade, além de estrutura e condições adequadas de trabalho e remuneração justa.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, J. I.; PINHO, D. L. M. Teoria e prática ergonômica: seus limites e possibilidades. Publicado em: *Escola, Saúde e Trabalho: estudos psicológicos* /Maria das graças T. paz, Alvaro Tamayo (organizadores); Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. – 4. Ed. - São Paulo: Cortez, 2009. p. 95-110. ISBN 978-85-249-0785-2.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Revista de psicologia ciência e profissão*, ano 26, n. 2. Brasília: conselho federal de psicologia, 2006. P. 222-245.

AGUAR, W. M. J.; LIEBESNY, B.; MARCHESAN, E, C.; SANCHEZ, S. G. Reflexões sobre sentidos e significado. In: BOCK, A. M. B. ; GONÇALVES, M. da G. M. *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009. P. 54-72.

AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. *Revista brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./ dez. 2009. ISSN 0034-7183.

ANTUNES, Ricardo. "A era da informatização e a época da informalização: riqueza e miséria do trabalho no Brasil". In: Ricardo Antunes (Org). *Riqueza e miséria do Trabalho no Brasil*. São Paulo, SP: Boitempo, 2006.

APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In.: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

APPLE, M. W. *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós, 1989.

ARAUJO, I. R. L. *Sentidos e significados da atividade prescrita e realizada: analisando o processo da alfabetização e letramento*. Dissertação de mestrado (Educação). Maceió: UFAL-AL, 2010.

ATHAYDE, M.; BRITO, J. Trabalho, educação e saúde: o ponto de vista enigmático da atividade. *Rev. Educação, saúde e trabalho*, 2003.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, A. O. *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BASSO, I. *As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história*. Doutorado em Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 1994.

_____. Significado e sentido do trabalho docente. *Caderno Cedes*. Campinas, V.44, 1998.

BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. Introdução às clínicas do trabalho: aportes teóricos, pressupostos e aplicações. In: P. F. BENDASSOLLI; L. A. P. SOBOLL. (Org.). *Clínicas do trabalho*. São Paulo: Atlas, 2011. ISBN 978-85-224-6095-3.

BENELLI, C. O docente como profissional reflexivo. O papel da biografia formativa e profissional. *Debates em Educação*. Maceió, Vol. 6, n. 12, Jul./Dez. 2014. ISSN 2175-6600.

_____. *Autobiografando: interventi formativi per l'inclusione sociale*. Itália: Aracne, marzo 2013. ISBN 978-88-548-5848-0.

BERNARDES, M. E. M. *Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e aprendizagem*. 1ª.ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

BEZERRA, C.; SILVA, S. R. P. *Mercadorização e precarização do trabalho docente: contradições entre prática pedagógica e trabalho pedagógico*. VI seminário da redestrado - regulação educacional e trabalho docente. 06 e 07 de novembro de 2006 – UERJ - Rio de Janeiro - RJ.

BIHR, Alain. *Da grande noite à alternativa: o movimento operário europeu em crise*. 2ª.ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

BOCK, Ana M. B. A Perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 26-43, abril 2004. ISSN 0101-3262.

BOLIVAR, A. *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru: EDUSE, 2002.

BORGES, M. E. S. Trabalho e gestão de si: para além dos “recursos humanos”. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 7, p. 41-49, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUONFIGLIO, M. C. Dilemas do trabalho no final do século XX: desemprego e precarização. In: HORTA, C. R.; CARVALHO, A. A. (Orgs). *Globalização, trabalho e desemprego: processos de inserção, desinserção e reinserção: enfoque internacional*. Belo Horizonte: C/Arte, 2001. p. 48-57.

CAGLIARI, L. C. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, R. *Alfabetização e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

CARRARA, K. Behaviorismo, análise do comportamento e educação. In: CARRARA, K. (Org.). *Introdução a psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004.

CASTORINA, J. A. BAQUERO, R. J. Dialética e psicologia do desenvolvimento: o pensamento de Piaget e Vygotsky. Tradução Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed, 2008. ISBN 978-85-363-1109-8.

CASTRO, M. R. Estratégias argumentativas no trabalho docente. In: A. J. ALVES-MAZZOTTI; N. L. F. Fumes; W. M. J. AGUIAR. (Org.). *Estudos sobre a atividade docente: aspectos teóricos e metodológicos em questão*. São Paulo: EDUC-EdUFAL, 2010, p. 89-107.

CHANLAT, J. F. O desafio social da gestão: a contribuição das ciências sociais. In: P. F. BENDASSOLLI; L. A. P. SOBOLL. (Org.). *Clínicas do trabalho*. São Paulo: Atlas, 2011. ISBN 978-85-224-6095-3.

CHAUÍ, M. *Convite a filosofia*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

CLOT, Y. FAITA, D. FERNANDEZ, G. SCHELLER, L. *Entrevistas em autoconfrontações cruzadas: um método da Clínica da Atividade*. 2001.

CLOT, Y. Clínica do trabalho e clínica da atividade. In: P. F. BENDASSOLLI; L. A. P. SOBOLL. (Org.). *Clínicas do Trabalho*. São Paulo: Atlas, 2011. ISBN 978-85-224-6095-3.

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

_____. *Trabalho e poder de agir*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010b. ISBN: 978-85-63299-08-6.

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

_____. Anotações – transcrições de palestra realizada em 2005a.

_____. Clínica do trabalho, Clínica do Real. Le journal des psychogues, n. 185, mars 2001. Tradução para fins didáticos: Kátia Santorum e Suyaana Linhares Barkes. Revisão: Claudia Osório. In: Coletânea de textos – *Curso de aperfeiçoamento em psicologia do trabalho* – Ciclo CEAP. Belo Horizonte: Ciclo CEAP, 2005b.

_____. (Org.) Avec Vygotsky. Paris: La dispute, 1999.

_____. Entretiens em autoconfrontation croisée: une méthode em clinique de l'activité. In: *Education Permanente*, n146/2001. Paris: Group Caisse des Dépôts et Consignations. 2001.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1995.

CURY, C. R. J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1986. 134 p. (Coleção Educação Contemporânea).

DAL ROSSO, S. *Mais Trabalho! a intensidade do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo: Boitempo, 2008.

DAVIS, C.; AGUIAR, W. M. J. Formar para transformar: uma proposta metodológica voltada para professores. In: CAVALCANTE, M. A. da S.; FREITAS, M. L. de Q.; LOPES, A. de A. *Trabalho docente, linguagens e tecnologias educacionais: múltiplos olhares*. Maceió: Edufal, 2010. p. 25-64. ISBN: 978-85-7177-575-6.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”: críticas as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 4ª. ed. Campinas: SP:Autores associados, 2006. (coleção educação contemporânea). ISBN 85-85701-91-9.

DUARTE, A. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: DUARTE, A.; OLIVEIRA, D. A. *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

DWYER, T. Novos desafios para a ergonomia: reflexões sobre a segurança no trabalho. *Revista Brasileira de saúde ocupacional*, (69), vol. 18. Jan/mar 1990.

EMERSON, C. O mundo exterior e o discurso interior: Bakhtin, Vygotsky e a internalização da língua. IN: DANIELS, H. (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. ISBN: 85-15-02501-9.

ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. São Paulo: Centauro, 2002.

FACCI, Marilda G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. ISSN 0101-3262.

FAITA, D.; MAGGI, B. *Um débat em analyse Du travail*. Toulouse : Octares, 2007.

FERNANDES, S. R. P. Saúde e trabalho: controvérsias teóricas. *Caderno CRH*, Salvador, n.24/25, p.155-169, jan./dez. 1996.

FISCHER, F. M. PARAGUAY, A. I. B. B. A ergonomia como instrumento de pesquisa de vida e trabalho. In: FISCHER GOMES, COLACCIOPPO (Orgs.) *Tópicos de saúde do trabalhador*. São Paulo: Hucitec, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FONSECA, S. M. D. *A autoconfrontação: um dispositivo metodológico para análise da atividade de trabalho da secretária*. Anais do X Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel-PR, 2012. ISSN 2178-7751.

GAUTHIER, C. et.al. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1999.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S. Imagens de sedução na pedagogia. A sedução como estratégia profissional. In: *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 66, Abril/1999. p. 13-54.

GUEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Questões de método: na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008. ISBN 978-85-249-13395-2.

GUÉRIN, F. et al. *Comprendre le travail pour le transformer: la pratique de l'ergonomie*. Paris: L'ANACT, 1997. P. 13.

GONZÁLEZ REY, F. L. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MARTINEZ, A. M; SCOZ, B. J.L; CASTANHO, M. I. S. (orgs.) *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liver Livros, 2012.

GONZÁLEZ REY, F. L. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 24, 1º sem. de 2007, p. 155-179.

GRAMSCI, A. *Obras escolhidas*. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

HARVEY, D. Do fordismo à acumulação flexível. In: *A condição pósmoderna*. São Paulo: Loyola, 1993.

HIRATA, H.; ZARIFIAN, P. Força e fragilidade do modelo japonês. *Estud. av.* [online]. 1991, vol.5, n.12, p. 173-185. ISSN 0103-4014.

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

HOFFMANN, J. M. L. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005, 9ª ed. Revista. 152p.

<http://portal.mec.gov.br/index.php?>

option=com_content&view=article&id=233&Itemid=467 – 20 de agosto de 2013:
PIBID – Apresentação.

JOSSO, M. C. Os relatos de história de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócios-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.) Marie-Christine Josso, Prefácio. *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

KAHHALE, E. M. S. P.; ROSA, E. Z. A construção de um saber crítico em psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. (Orgs.). *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009. P. 19-53. ISBN 978-85-249-1544-4.

LEONTIEV, A. N. *O homem e a cultura*. In: LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978, p. 261 – 284.

_____. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (Antología). Moscú: Progreso, 1987. p. 57-70.

_____. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

LIBÂNIO, C. J. Produção de Saberes na escola: Suspeitas e apostas. IN: CANDAU, V. M. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LIDA, I. *Ergonomia: projeto e produção*. São Paulo: Edgard Blucher, 1990. 470p.

LIMA, R. Fobia escolar gera aposentadoria precoce. *Revista espaço acadêmico* – Ano III – Nº 27 – agosto/2003 – Mensal – ISSN 1519.6182.

LUCIO, C. C. et al. *Trajetoria da ergonomia no brasil: aspectos expressivos da aplicação em design*. SP: Cultura Acadêmica, 2010.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem*. 2ª. reimp. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. *Alter word to the Russian Edition. The Collected Works of L. S. Vygotsky*. V. 1. Nova York: Plenum Press, 1987.

_____. *Curso de psicologia geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MARTINS, S. T. F. Aspectos teórico-metodológicos que distanciam a perspectiva sócio-histórica vigotskiana do construtivismo piagetiano. In: MENDONÇA, S.G.; MILLER, S. (Org.) *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. 2.ed. revisada. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1989.

_____. *O capital*. Tradução: Regis Barbosa e Flávia R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (coleção "Os Economistas", v.1).

_____. *Crítica da educação e do ensino*. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa, Portugal: Moraes Editores, 1978. 255p.

MEIRA, M.E.M. Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In: MEIRA, M.E.M.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MELLO, S. A. A escola de Vigotski. In: CARRARA, K. (Org.). *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004.

MELO, A. A. S. de. *A mundialização da Educação*. Maceió: EDUFAL, 2004.

MELO, W. L. *Atividade docente: uma análise do prescrito e do realizado no currículo escolar*. Dissertação de mestrado (Educação). Maceió: UFAL-AL, 2012.

MONTNOLLIN, M. *A ergonomia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

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 de Doutorado (Psicologia da Educação). São Paulo: PUC-SP, 2008.

NOUROUDINE, A. Risco e atividades humanas: acerca da possível positividade aí presente. In: FIGUEIREDO, M.; ATHAYDE, M.; BRITO, J. ALVAREZ, D. *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto Editora, 2003. 192 p. ISBN: 9720341033.

_____. *Professor se forma na escola*. nº 142. Nova escola, maio, 2001.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

OLIVEIRA, B. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S.G.; Miller, S. (Org.) *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. 2.ed. revisada. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (Org.). *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005. p. 25-51.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, A. O. *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

_____. As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica. In: DUARTE, A.; OLIVEIRA, D. A. *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

OLIVEIRA, Z. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008. Coleção docência em formação. ISBN 978-85-249-0855-2.

PERONI, V. *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo; Cortez, 1999.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

SEVERINO, A. J. PIMENTA, S. G. Apresentação da coleção. In: OLIVEIRA, Z. R. de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008. Coleção docência em formação. ISBN 978-85-249-0855-2.

SOUSA JÚNIOR, J. *Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital*. Aparecida, SP: Idéia & Letras, 2010.

OZMON, H. A. CRAVER, S. M. *Fundamentos filosóficos da educação*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. ISBN 85-363-0216-X.

PERRENOUD, P. A divisão do trabalho entre formadores de professores: desafios emergentes. In: AITET, M.; PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PINO, A. A psicologia concreta de Vigitski: implicações para a educação. In: PLACCO, V. M. N. de S. (Org.) *Psicologia & Educação: revendo contribuições*. São Paulo: Educ, 2000. p. 33-61. ISBN 85.283.0193-1.

PIZZI, L. C. V.; ARAUJO, I. R. L.; MELO, W. L. A precarização na sala de aula: reflexões sobre seus efeitos na ótica docente. *Revista Educação e Cultura Contemporânea REEDUC*, RIO DE JANEIRO, 2012, p. 135 - 151.

REGO, T. C. *Vigotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 8ª. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

RIGON, A. J. ASBAHR, F. S. F. MORETTI, V. D. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, M. O. (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Líber livro, 2010. 178 p. ISBN 978-85-7963-014-9.

RIGON, A. J. et al. O desenvolvimento psíquico e o processo educativo. In: MOURA, M. O. (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Líber livro, 2010. 178 p. ISBN 978-85-7963-014-9.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

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

SANTOS, S. D. G. *Autoconfrontação e o processo de inclusão: (re)vendo a atividade docente na educação superior*. Dissertação de mestrado (Educação). Maceió: UFAL-AL, 2012.

SERRÃO, M. I. B. *Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo*. São Paulo: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. S. Those Who understand: knowledge growth in teaching. *Educational*, v. 15, n.2, p. 4-14, 1986.

SILVA, F. G. DAVIS, C. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos cadernos de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 633-661, set./dez. 2004.

SILVA, R. V. M. E. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. ISBN 85-88456-22-2.

SOARES, J. R. AGUIAR, W. M. J. A dialética essência/aparência da atividade do professor: em busca do real da atividade realizada. X CONPE: Universidade estadual de Maringá, Maringá-PR, 2011.

TANAMACHI, E. de R. A psicologia no contexto do materialismo histórico dialético: elementos para compreender a psicologia histórico-cultural. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Orgs.) *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*, 9ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (org.), *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 112-128.

TARDIF, M.; BORGES, C. Apresentação. Educação e Sociedade. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas: *Cedes*, n. 74, Ano XXII, p. 11-26, abr., 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M. ; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e educação*. Porto Alegre, n. 4, 1991.

TAVARAYAMA, R.; M. C. da S. G. Condições de trabalho e precarização do ensino médio público. *Nucleus*, v.7, n.1, abr. 2010. ISSUE DOI: 10.3738/1982.2278-286.

THERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *Educação e Sociedade*. V. 74, p. 143-162, 2001.

WISNER, A. (1987). *Por dentro do trabalho: Ergonomia, método e técnica*. São Paulo:FTD/Oboré.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEER, R. V. D.; VALSINER, J. *Vigotski: uma síntese*. Tradução: Cecília C. Bartalotti. Edições Loyola. São Paulo: Unimarco, 1996.

VIEIRA, J. S. *Constituição das Doenças da Docência (Doenças)*. 33º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED. GT09-6700. Caxambu/MG, 2010.

VIEIRA, M.; FAITA, D. *Quando os olhos olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada*. Cuiabá: EdUFMT, 2003. ISSN 0104-687X.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. 4ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. – (Psicologia e Pedagogia). Título original: Thought and language. ISBN 978-85-336-2430-6.

_____. *La psychologie de l'art*. Paris: La Dispute, 2005.

_____. *Teoria de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal, 2004. (Trabalho original publicado em 1933).

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins, 2001b.

_____. *Obras escogidas, II*. Madrid: Visor, 2000.

_____. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor, 1995.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. *Teoria e método em psicologia*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar: In: *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Editora Moraes, 1991.

_____. *A formação social da mente*. Org.: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 3ª Ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168 p.

_____. *"Thinking and Speech"*. The Collected Works of L. S. Vygotsky. Nova York, Plenum Press, 1987.

WATSON, J. B. Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, n 101, p. 248-253, 1995. (Original work published 1913)

_____. *Por dentro do trabalho - Ergonomia: método e técnica*. São Paulo: FTD/OBORE, 1987.

WISNER, A. *Fatigue And Human Reliability Revisited In The Light Of Ergonomics And Work Psychopathology*. Ergonomics V. 32 N. 7 P. 891-898 Jul 1989.

APENDICES

Roteiro para Narrativa de História de vida

- Orientamo-nos pelas seguintes questões:
 1. Como se tornou professora?
 2. Sua família teve alguma influencia nessa escolha?
 3. Quais pessoas influenciaram na sua decisão de seguir a carreira docente?
 4. Como foram seus primeiros anos de professora?

Roteiro para Entrevista

- 1- A sua escola, de maneira geral, te oferece suporte para você desenvolver sua atividade docente, suas aulas?
- 2- A coordenação da escola ajuda você a resolver os problemas que surgem?
- 3- A quem você recorre para auxiliar nas dificuldades enfrentadas com seus alunos e suas alunas?
- 4- Como você realiza seu planejamento? Sozinha ou em coletivo? Semanalmente? Mensalmente? Segue algum documento prescrito?
- 5- Você geralmente desenvolve as atividades conforme o seu planejamento ou faz muitas adaptações no decorrer das aulas?
- 6- E como você fez para dar continuidade com as atividades em relação aos acontecimentos (paralisações) que ocorreram na escola em 2011?
- 7- Quais são as suas maiores dificuldades como professora?

- 8- Quais são os desafios mais frequentes que você encontra para a realização de sua atividade docente na escola que atua?
- 9- Quais as maiores dificuldades, você acredita, que suas alunas e seus alunos possuem?
- 10- O que você faz para ajudar suas alunas e seus alunos a superar essas dificuldades?
- 11- Que tipo de problemas você enfrenta com seus alunos que você acha que consegue resolver bem durante as aulas e te deixa satisfeita?
- 12- Explique por que você acha que consegue resolver?
- 13- Que tipo de problemas você enfrenta na sala de aula e que você acha que não consegue resolver e te deixa frustrada?
- 14- Explique por que você não consegue resolver?
- 15- Tem alguma coisa que você gostaria de realizar na escola, mas não faz por algum motivo? Se sim, o quê e qual o motivo.
- 16- Tem alguma questão que nós não abordamos e que você gostaria de apontar?
- 17- Que escola você gostaria de ter e que seria agradável de ensinar?
- 18- O que você acha que falta para melhorar a educação pública no Brasil?
- 19- Você se sente realizada na profissão? Por quê?
- 20- Pensa em deixar a profissão e fazer outra coisa? Justifique.

Roteiro para autoconfrontação simples

Roteiro Autoconfrontação 1: Reconto ou cópia?

1. Qual foi o objetivo dessa atividade da fábula do rato?
2. Qual o conteúdo abordado nessa aula?
3. O que você havia planejado para essa aula?
4. Alguém te ajudou a planejar essa atividade?

5. Quais materiais didáticos foram utilizados?

6. O que você estava fazendo no final da sala sentada com aquele grupo e o que o resto da turma estava fazendo;

7. Você planejou que nesse dia fosse só aula de português ou a atividade demorou mais do que o esperado?

8. Por que você acha que os alunos e as alunas demoraram muito para terminar essa cópia?

9. Explique quem são as duas ajudantes de sala?

10. O que elas estão fazendo?

11. Qual a importância dessas estagiárias nessa atividade?

12. Você considera importante ter ajudantes constantemente nas suas aulas? Por que?

13. A aula saiu como o esperado?

14. Você deixou de fazer alguma coisa que planejou realizar?

15. Se sim, o que a impediu de realizar o que planejou?

16. Em algum momento durante a aula você pensou em mudar os rumos da atividade?

17. O que faria de diferente se fosse realizar a mesma atividade?

18. Você ficou satisfeita com a aula?

19. O objetivo dessa aula foi alcançado?

20. Você acha que essa aula foi interessante ou importante para o aprendizado dos alunos?

Roteiro Autoconfrontação 2: Presentinhos para os Melhores Alunos

- ☐ Qual foi o objetivo dessa atividade?
- ☐ Qual o conteúdo abordado nessa aula?
- ☐ O que você havia planejado para essa aula?
- ☐ Alguém te ajudou a planejar essa atividade?
- ☐ A aula saiu como o esperado? Você deixou de fazer alguma coisa que planejou realizar? Se sim, o que a impediu de realizar o que planejou?
- ☐ Em algum momento durante a aula você pensou em mudar os rumos da atividade?
- ☐ Quais materiais didáticos foram utilizados?
- ☐ Que materiais didáticos não são comumente utilizados por você, mas que foram utilizados nessa aula?
- ☐ Observamos que você costuma às vezes levar brindes para alunos e alunas destaque, assim como nessa aula. Qual o objetivo de presentear os alunos e alunas?
- ☐☐ Você já imaginava quais eram os alunos e alunas que iam ganhar os presentes nesse dia?
- ☐☐ O aluno, que chorou por não ter ganhado o presente, já ganhou alguma vez? Foi a primeira vez que um aluno chorou por isso?
- ☐☐ Como você vê o fato de o aluno ter chorado por não ganhar presentes?
- ☐☐ Tem alunos/as que ganham presente com mais frequência que outros?
- ☐☐ Tem alunos/as que nunca ganharam presentes?
- ☐☐ Como você vê a utilização do presente diante dessa situação?
- ☐☐ Você ficou satisfeita com a aula?

- ☐☐ O objetivo dessa aula foi alcançado?
- ☐☐ Você acha que essa aula foi interessante ou importante para o aprendizado dos alunos?
- ☐☐ Essa aula foi uma aula avaliativa?
- ☐☐ O que faria de diferente se fosse realizar a mesma atividade?