

“Foi a experiência de trabalho que me mostrou que daquele jeito não funcionaria”: análise da atividade docente por conversação

*"It was work experience that showed me that that would not work":
analysis of the teaching activity by conversation*

CORREIA JUNIOR, José Agostinho¹

BARROS, Maria Elizabeth Barros de²

ZAMBONI, Jésio³

RESUMO

A partir de um fragmento de uma pesquisa em escolas de uma rede pública da Grande Vitória/ES, o artigo visa a discutir questões relativas aos processos de trabalho de docentes. Trilha algumas pistas indicadas pela Clínica da Atividade, a partir de Yves Clot e colaboradores, buscando construir estratégias metodológicas que viabilizem acessar a dimensão da atividade docente por meio do dialogismo e das confrontações entre professores e pesquisadores. A entrevista-confrontação teve este objetivo: construir instrumentos para a ação e, assim, produzir mobilização e transformação do trabalho docente, vislumbrando colocar em movimento esse gênero profissional.

Palavras-chave: Atividade docente. Clínica da atividade. Educação.

ABSTRACT

From a fragment of a research at public schools in Greater Vitória/ ES, this article aims to discuss issues related to the work processes of teachers. Track some clues indicated by the Clinic of Activity, starting with Yves Clot and collaborators, seeking to build methodological strategies that allow access to the dimension of the teaching activity through dialogism and confrontations between teachers and researchers. The interview-confrontation had this objective: to construct instruments for the action and, thus, to produce mobilization and transformation of the teaching work, glimpsing to put into motion this professional type.

Keywords: Teaching activity. Clinic of activity. Education.

¹ Professor efetivo de Biologia da rede estadual de ensino do Espírito Santo. Graduado em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário São Camilo - ES e em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação nesta universidade. E-mail: <agostinho.ufes@gmail.com>.

² Pós-Doutora em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP); Psicóloga, Professora Doutora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da UFES. E-mail: <betebarros@uol.com.br>.

³ Pós-doutorando em Psicologia Institucional e Doutor em Educação pela UFES. Psicólogo, professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional dessa universidade. E-mail: <jesiozamboni@gmail.com>.

Este artigo visa a apresentar um fragmento de pesquisa que tematiza a questão do trabalho docente, tomado do ponto de vista da atividade. Trilhando algumas pistas indicadas pela Clínica da Atividade, a partir de Yves Clot e colaboradores, temos construído estratégias metodológicas que nos viabilizem acessar a dimensão da atividade docente. Por essa via, não se trata apenas de conhecer o que é desenvolvido por esses trabalhadores da educação. A questão fundamental para esse saber é: como transformá-lo?

O que nos importa é a dimensão da atividade, a qual se torna acessível pelo dialogismo das confrontações entre os próprios profissionais. As perspectivas do fazer docente expressam-se pelo conflito entre modos de trabalhar. Esse tensionamento entre diversas possibilidades do agir constitui a própria atividade de trabalho, que vive da sustentação desse conflito. Os dispositivos da Clínica da Atividade visam a auxiliar o fortalecimento do coletivo de trabalho, considerando as divergências próprias a um meio profissional específico. Neste texto, interessa-nos especialmente abordar a atividade de trabalho docente, tal como ela se expressa por meio de conversações.

Em torno de trechos de uma conversação sobre a atividade de trabalho com um professor de Biologia da rede pública de educação na Grande Vitória/ES, construímos este artigo em busca de esclarecimento para algumas questões: Como trabalha um professor? Qual o lugar do coletivo de trabalho na docência? Como se modifica o trabalho do professor pela experiência? Quais estratégias constrói no cotidiano para fazer o trabalho acontecer?

Pensando nessas questões, a conversa é entabulada de modo que perguntas e respostas sejam engendradas pelo encontro entre pesquisadora e professor, não são questões pré-formuladas e surgem em função dos rumos inesperados que o diálogo assume. A estruturação das perguntas, definidas antecipadamente, dificulta que um pesquisador possa explorar os meandros da atividade. Essa orientação decorre do problema básico que abre o campo da Saúde do Trabalhador, que é a experiência dos próprios trabalhadores (MENDES; DIAS, 1991).

Assim, é preciso que as questões dos pesquisadores se modelem em função do diálogo com o trabalhador, pois é deste as situações ou problemáticas concernentes ao seu trabalho. A função do pesquisador em análise da atividade de trabalho, por outro lado, será interferir nas orientações dadas pelo trabalhador no processo de trabalho, intensificando a transformação do percurso. Portanto, no entre da conversa, acontece um devir como diferenciação mútua, (DELEUZE; PARNET, 1998).

Como atividade, o trabalho nunca é o mesmo, está em variação contínua. O diálogo clínico da atividade procura intensificar essa variação a fim de modificar radicalmente a visão do próprio trabalho, produzindo um perspectivismo do trabalhador. Assumimos, assim, a função de construir instrumentos para a ação (CLOT, 2010), mobilização e transformação do trabalho docente, vislumbrando colocar em movimento esse trabalho nos ensinos fundamental e médio de uma rede pública de educação.

O trabalho docente se insere em uma série de pesquisas-intervenção que desenvolvemos com docentes da rede pública de educação na Grande Vitória/ES. Nelas operamos com metodologias indiretas (VYGOTSKI, 2004) de acesso ao trabalho, que incluem conversas com professores numa perspectiva de confrontação, registros em

diários de campo dos encontros com educadores, oficinas de fotos e vídeos em algumas escolas onde fizemos imersões. O desafio é efetuar modos de pesquisar que indaguem constantemente sobre os processos de intervenção que os pesquisadores efetuam, pensando a pesquisa como política de transformação da realidade.

Assim, este artigo busca compor um campo problemático disparador de problemas emergentes da complexidade dos processos que hoje forjam as políticas públicas de educação no Brasil. Nossa intenção é criar meios para acessar o saber da experiência, de forma que a atividade pudesse se desenvolver, uma vez que é no processo de transformação que podemos conhecer a atividade. As metodologias indiretas, conforme indicação de Clot (2010), promovem encontros do sujeito com suas atividades, não se reduzindo a uma apresentação da tarefa realizada. Não se trata, portanto, de identificar e reconhecer o trabalho como algo estático, o feito, mas de produzir subjetividades e meios de agir, desenvolvendo o fazer. Tal acesso implica a produção de modos de viver, de maneira a modificar as situações de trabalho, fortalecendo um comum pela experiência.

Dessa forma, ao retomar o vivido, desprendendo-se dele pela conversação, é possível acessar a atividade e fazer experiência do trabalho. Logo, ocorre um processo de modificação de uma atividade, do trabalho à conversação do trabalho, que transforma a experiência vivida em objeto de uma nova experiência. Tais métodos indiretos permitem-nos acompanhar o desenvolvimento do sujeito na transição entre a atividade realizada e o real da atividade, entre o feito e o fazer como campo de tensionamentos entre forças que permeiam e constituem o jeito de trabalhar. Essas estratégias viabilizam a liberação de maneiras habituais de agir quando o trabalhador direciona seu discurso para um destinatário, deslocando seu ponto de vista pela relação com outro ponto de vista. A conversação visa, então, a um questionamento do próprio docente sobre o modo como trabalha, o que é bem diferente de dizer ao professor o que deveria ser feito.

Nesse processo, criamos uma oportunidade para que o docente possa perceber sua existência como um interminável ensaio de si, menos subserviente às padronizações. Ao articular esses princípios vertiginosos de pesquisa-intervenção, partimos de uma convicção: a de que todos os viventes têm potência normativa e buscam aprender com os outros. Perseguimos a sustentação de uma perspectiva em deslocamento para que se possam modificar as situações de trabalho em educação, do mais ínfimo detalhe no jeito de fazer às diretrizes e normas instituídas, afirmando uma vida digna de ser vivida nas escolas.

COMO TRABALHA UM DOCENTE DA REDE PÚBLICA DA GRANDE VITÓRIA? UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE

Professor: Eu acho que, desde pequeno, eu quis ser professor, eu nunca tive nenhuma dúvida em relação a isso. Acredito que minha formação como professor começou desde a época em que eu era aluno. Quando eu era criança, gostava muito de ir à escola e observava a forma como os meus professores atuavam e o trabalho deles me encantava.

Pesquisador: Desde o segundo grau [atual ensino médio], você já observava como eles davam aula?

Professor: Na verdade, desde o primário [atual ensino fundamental I]. Gostava muito das aulas de Matemática, mas percebi que eu não poderia ser professor dessa disciplina porque não tinha paciência para ensinar. Eu gostava era de estudar Matemática sozinho, por hobby, não para ensinar. Ainda no primário, eu queria ser professor de qualquer coisa. Quando eu entrei na 5ª série, eu tinha uma professora de Ciências chamada Tereza Cristina. Eu gostava muito da forma como ela dava aula e também do livro de Ciências. Inclusive, até hoje eu trabalho com o mesmo livro com o qual estudei na época da 5ª série [...]. Então, na 5ª série, eu já tinha clareza do professor de Ciências que eu queria ser. Foi no ensino médio, portanto, que eu cheguei à conclusão de que rumos tomar. A forma como minha professora de Biologia trabalhava me inspirava. Algumas questões que eu formulo nas provas são inspiradas no modo como ela avaliava.

O professor de Biologia aponta que sua escolha profissional se constituiu a partir das relações que estabelecia com seus professores ainda quando aluno. Essa memória pessoal torna-se uma experiência de trabalho à medida que o trabalhador acessa a história coletiva de um meio de trabalho, a dimensão transpessoal do ofício (CLOT, 2010), como um conjunto de recursos que compõem a sua maneira de trabalhar e o inserem nesse meio. Essa história corresponde ao gênero do ofício (CLOT, 2010), um sistema aberto de modulações informais ou variantes normativas compartilhadas pelos trabalhadores que habitam um mesmo horizonte profissional, que nos fornece pistas de como realizar as prescrições, como se comportar, como se guiar. O gênero possibilita o acesso ao campo problemático da atividade, aos conflitos, escolhas, impasses que marcam as mudanças de um meio compartilhado de trabalho (ZAMBONI, 2014). Ele é um legado móvel, em constante mutação, que os trabalhadores usam para gerir o trabalho no cotidiano de modo coletivo, mesmo quando estão sozinhos.

O professor diz ter se inspirado em sua professora de Ciências da 5ª série, que também se inspirou em outros professores para realizar seu trabalho, e ainda utiliza o mesmo livro adotado por ela naquela época. Não se trata aí de identificação, de fazer igual ou repetir o mesmo feito, mas de assumir um legado, levando-o adiante pela sua transformação, repetindo-o de maneira a diferenciá-lo. O que se repete é a diferença (DELEUZE, 2006). O jeito de cada profissional fazer a gestão de sua própria atividade, o modo como lida com as variabilidades do meio e com os constrangimentos do trabalho remetem ao estilo, ao processo de singularização e invenção das maneiras de trabalhar. Esse estilo, contudo, não é individual, pois continua a habitar o plano coletivo do gênero de ofício. Por meio do gênero, produzimos modos singulares de trabalhar, estilizações pela atividade; e, graças ao estilo, o gênero permanece em curso, renovando-se (CLOT, 2006, 2010). Portanto, o que mantém o gênero como um sistema de normas abertas ou em debate, como nos indica Schwartz (1998), é o estilo.

Enfrentando infidelidades do meio: atividade docente em curso

Pesquisadora: Quais as maiores dificuldades no início da sua carreira?

Professor: Eu comecei com uma turma de 7º ano da Prefeitura de Cariacica [município da Grande Vitória/ES]. Era uma turma extremamente agitada. Falavam alto demais. Eu

tentava falar mais alto da mesma forma que meus professores do ensino fundamental faziam com a gente. Não funcionava. Os alunos ficavam cada vez mais agressivos. Nesse jogo de poder e autoridade, eu ficava muito cansado. Eu não tenho esse desgaste com o ensino médio.

Pesquisadora: Você acha que a sua idade tem a ver com essa postura deles [alunos do fundamental]?

Professor: Não sei se tem a ver com a idade. Comecei a trabalhar como professor aos 23 anos. Alguns colegas de trabalho diziam que aquela turma me via como um irmão mais velho. Não vou por aí, não. Trabalho com professores mais velhos que eu e que enfrentam problemas com o ensino médio. Cada professor enfrenta uma questão diferente. Eu já trabalhei numa turma de EJA em que os alunos eram mais falantes do que os do 6º ano. Trabalhei com alunos que tinham idade para ser meu pai/mãe, avô/avó, irmão/irmã e cada um tinha uma atitude diferente. Acho que o que mudou radicalmente foi minha postura de autoritário. Deixei de lado um pouco essas influências que herdei dos meus professores. No primeiro ano de trabalho, já vi que, com aquela forma autoritária, não iria dar conta. Insisti mais um pouco. Quando eu tentava falar mais alto que o aluno, quando queria manter o controle, eu entrava em fadiga muito rápido. Chegava na hora do recreio e já não tinha mais forças para trabalhar. Já estava sem voz, respiração ofegante, cansado. Trabalhava depois do recreio me arrastando, às vezes; literalmente, sem fôlego. Quando eu percebi que não conseguia mais dar aula depois do recreio por causa do desgaste e ainda tinha o dia inteiro para trabalhar, pensei: “Se eu continuar assim, não consigo trabalhar o dia todo. Se, às nove horas da manhã, já estou desse jeito, como farei para continuar trabalhando?”. Parei de falar alto, preservei minha voz. Passei a bater com uma régua de plástico na mesa do aluno e o barulho causado pela régua parecia com o de uma “bombinha”. Os alunos achavam esse som irritante. Agora, eles é que pediam para eu parar. Eu dizia que o barulho deles junto com o que eu fazia ficava mais insuportável e pedia que todos nós fizessemos silêncio. Em alguns momentos funcionava; em outros não, porque eles passaram a adorar o barulho da régua de plástico. Era divertido! Comecei a ficar em silêncio e deixava que eles falassem. Iriam querer beber água e, então, notariam a minha presença. Eu dizia que poderia liberá-los, mas antes disso iria explicar a matéria. Eles ficavam mais tranquilos. Até hoje trabalho com o fundamental nessa alternância da régua e do silêncio. Há momentos em que deixo eles conversarem o quanto quiserem, sem ficar policiando. Só peço para não gritar tanto porque, querendo ou não, atrapalham as outras turmas. É preciso que os alunos, no mínimo, não falem mais alto do que eu, porque, se for desse jeito, não é possível explicar matéria; ninguém ouve ninguém, só gritos. Mas isso não significa que eles precisam ficar quietos uma hora sem parar, como a equipe pedagógica tanto queria.

Pesquisadora: Você acha que esse tipo de controle, exigindo silêncio dos alunos ajuda na aprendizagem?

Professor: Naquela época, em que eu era aluno, eu achava que sim. Quando comecei a trabalhar como professor, também. Como eu disse, é preciso que os alunos possam me escutar. Não tem como dar uma aula com 40 alunos gritando. Não tem como manter 40 estudantes sentados durante uma hora, como sonham alguns professores, diretores, pedagogos, pais. Talvez a aprendizagem pudesse ir nessa via interventiva, procurando fazer os alunos entenderem que há momento em que eles precisam parar para escutar o

professor e os colegas, porém isso não é adquirido com autoritarismo, mas por uma via desejante. Como produzir o desejo de ouvir o professor? É por meio do silêncio, da reguada? Ainda não sei. Há muito chão para percorrer. Alguns discursos pedagógicos dizem que, se a aula não for interessante, o aluno não presta atenção, dorme, faz bagunça. Esses discursos tendem a culpabilizar o professor por essa falta de domínio [controle] dos alunos. Eu entendo que não é possível ensinar com vários alunos gritando, mas também não é possível eu ensinar 40 alunos passivos, em silêncio, só ouvindo o que eu digo. Já dei aulas consideradas interessantes pelos alunos e mesmo assim eles ficavam gritando. Em outras situações, dei aulas monótonas em que eles ficavam quietos, mas pareciam “papagaios de pirata”.

Pesquisadora: Então dar aula para você era um desafio?

Professor: Era e ainda é. Claro que agora se colocam outras questões diferentes das de quando iniciei nesse ofício. No início, eu era meio travado para trabalhar porque eu acreditava que o bom professor era aquele que sabia tudo sobre a matéria que lecionava ou aquele que deveria saber. Quando eu via meus professores de Psicologia com aquela gama de conhecimento, ao mesmo tempo em que ficava vislumbrado, eu achava que não conseguiria trabalhar daquele jeito. Quando eu ia para a escola, eu ia muito angustiado. Do percurso da minha casa até o trabalho, eu ficava muito travado, porque eu achava que eu não conseguiria dar uma boa aula seguindo o princípio daquilo que eu considerava como bom. Durante as aulas, a angústia desaparecia, eu tinha um feedback dos alunos de que a aula era boa; mas, mesmo assim, eu ficava muito tenso, temeroso de que algum aluno me perguntasse algo que eu não soubesse responder. Eu ouvia discursos de alunos, professores e equipe pedagógica afirmando que o professor que não conseguisse responder aos questionamentos dos alunos era incompetente. Um desses discursos foi produzido na graduação, em Biologia, quando meu professor de Botânica disse que uma professora foi demitida de uma escola particular porque, durante uma aula de campo, não soube responder ao aluno qual era o nome de uma planta. Os alunos levaram essa situação para os pais, que solicitaram o desligamento da professora. Alguns colegas não se importaram com o discurso, mas eu, que almejava ser um bom professor, fui impactado com essa questão de não saber responder a tudo que o aluno perguntar. Acredito que nenhum professor de Biologia sabe o nome de todas as plantas, animais etc. É um campo muito vasto. O mais contraditório é que o professor de Botânica não conhecia quase nada de Evolução e Citologia. Isso está relacionado com os especialismos que existem dentro desse campo de conhecimento. Então, durante os primeiros anos de trabalho docente, tive que conviver com esse medo de não saber responder a tudo.

O medo e a angústia de não saber responder a tudo que o aluno pergunta constituem-se entre a tarefa determinada pela organização do trabalho (no caso, explicar os conteúdos referentes à disciplina em questão) e as variantes normativas produzidas pelo gênero docente, que traçam as possibilidades e impossibilidades para realizar a atividade. Certamente, a valorização de uma forma de trabalho, a do professor que explica toda a matéria sem consultar o livro, apenas “com cuspe e giz ou pincel”, é legitimada pela comunidade escolar. Mas esse não é o único discurso que permeia a atividade docente.

As próprias escolhas do professor referentes ao seu jeito de trabalhar (explicando a matéria apenas utilizando o pincel, conversando com os alunos, demonstrando o domínio

do assunto, mas também o que não sabe, assim como o abandono de algumas outras estratégias) falam da atividade, “[...] aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, o que se tenta fazer sem conseguir – os fracassos – aquilo que se desejaria ou poderia fazer, aquilo que não se faz mais, aquilo que se pensa ou sonha poder fazer em outro momento” (CLOT, 2001, p.6). Ao dizer do modo como ministrava aulas, o professor deixa em suspenso outros modos de atividades que poderiam ser realizadas (utilização do livro didático, dizer aos alunos que não sabia ainda responder às perguntas deles, realização de pesquisas coletivas para esclarecer as dúvidas dos alunos). Atividade indica conflitos, processos de autogestão, de escolha entre possíveis, considerando também o que não foi realizado. Foca o conflito e não principalmente o realizado.

O gênero profissional é o que possibilita que o trabalhador não se veja sozinho no trabalho (CLOT, 2006), tendo que resolver individualmente todos os dilemas da profissão. O apoio coletivo da memória transpessoal do trabalho constitui um estoque de recursos que, customizados, produzem novos caminhos, uma vez que o recurso em estoque nunca está pronto totalmente para uso, indaga, assim, a intransigência da norma, possibilitando deslocá-la. Aliás, é por esse deslocamento que se entra no ofício de professor. Não é meramente imitando os antigos trabalhadores que se faz isso. Clot (2006) esquematiza essa passagem dizendo que, no início da vida profissional, predominam as prescrições; essa dimensão impessoal do ofício, das regras estabelecidas é o que prevalece na atividade.

De fato, o professor assume como prescrição ter que saber todos os nomes dos seres vivos. A passagem a outro modo de fazer relaciona-se com a mudança que ocorre em outro aspecto do trabalho, quando procura escapar ao jeito que nomeia como autoritário. A norma rígida torna-se variante normativa, jeito de fazer em debate e possibilidade de mudança. O perspectivismo do trabalhador começa a funcionar quando ele não recai mais em modelos, mas insiste na modulação contínua da atividade.

A atividade é movimento inacabado, instituinte por excelência, virtualiza-se a todo instante de maneira a relançar ao campo das forças em tensão as formas constituídas. A atividade porta também uma dimensão virtual, inantecipável nem mesmo como possibilidade já arrumada (AMADOR, 2009). O professor percebe que não encontrará um modo de produzir o silêncio desejado pela equipe escolar, que é impossível achar a solução final para esse problema. Entende mesmo que o problema só permanece como problema enquanto insolúvel por completo, sem possibilidade de recurso a uma saída cabal. Pode, assim, assumir uma postura de recusar o silenciamento dos alunos durante todo o curso da aula, renormatizando o seu próprio fazer.

No entanto, o professor precisa que sua voz possa ser ouvida para que ele possa explicar a matéria. Como isso é possível numa turma superlotada? Ele utiliza a reguada na mesa para produzir um barulho que chame a atenção e poupe sua voz do desgaste. Uma saída possível se constitui, mas não um modelo definitivo e universal. Nem sempre o método funciona, exigindo do profissional outras escolhas. Entre a reguada na mesa, o silêncio e a elaboração de outras estratégias para ser ouvido pelos alunos, o campo das possibilidades se reconfigura, convocando o profissional a inventar escolhas ainda não colocadas. Essa dimensão virtual do trabalho é possível pela flexibilização normativa do gênero profissional.

É preciso renormatizar a atividade para continuar trabalhando

Pesquisadora. E quando você percebeu que esse modo de trabalhar não daria mais certo? Como isso se deu?

Professor. Como eu disse, no curso de Psicologia foi intensificada essa “cobrança”. Esse corpo professor foi sendo forjado e tensionado a partir da minha relação com os professores que me encantavam. Eu acreditava que eu não conseguia ser daquela forma. Isso criou muita angústia. E não existem culpados nessa história. Não sou eu, nem meus professores [...]. A questão é desnaturalizarmos esse discurso do professor sabe-tudo, a ideia de que, quanto mais você reproduz um mundo já dado, quanto mais você acumula informações, mais competente você é. Essa minha mudança de postura foi produzida por agenciamentos. Um deles foi durante as aulas de Psicologia da Educação e Problemas de Aprendizagem. Não lembro o que perguntei para a professora. Acho que foi algo do tipo o professor não saber responder a tudo o que o aluno pergunta, mas lembro exatamente o que me disse. Ela citou um livro de Jacques Rancière (2002), O mestre ignorante, em que o autor dizia que um grande mestre é aquele que reconhece, humildemente, que não sabe tudo. Aquela frase de Rancière produziu um outro sentido, um deslocamento subjetivo que me fez pensar muito e, a partir dali, comecei a visualizar meu trabalho de uma outra forma. Aquela aula foi um importante acontecimento. Por mais que os colegas dissessem para eu não me cobrar tanto, a aula produziu um deslocamento diferente, porque a fala da minha professora deu um outro sentido àquilo tudo que eu pensava. E não precisei ler a obra. O próprio agenciamento da professora com o autor também me agenciou, contagiou. É aquilo que falamos do rizoma. Hoje eu não tenho mais essas angústias e foi essa uma das principais mudanças na minha forma de trabalhar. Depois fui percebendo que, inclusive, meus professores da faculdade não davam conta de tudo. Fui criando outras linhas de fuga e experimentando outros modos de trabalhar. Ainda bem.

Pesquisadora. Como é trabalhar com os desafios e variabilidade de cada dia de trabalho?

Professor. Diversos conflitos sempre se colocam no campo de trabalho. Um dos que eu elenquei foi a questão de eu ter construído uma linha de fuga mortífera do professor “sabe-tudo”. Eu percebi que, se eu continuasse com essa postura, não conseguiria dar mais conta da minha atividade. Esse conflito se acalmou, e muito, mas outros surgiram. Outro questionamento que eu lembro, ao longo dos primeiros anos de trabalho no ensino médio, foi em relação ao modo como eu ministrava as aulas. A equipe pedagógica não reclamava com frequência do meu domínio de conteúdo; pelo contrário, era uma das coisas que eles mais positivavam e reconheciam a partir das avaliações que realizavam com os alunos. Ao longo do ano letivo, a equipe pedagógica entrava nas salas, turma por turma, para perguntar aos alunos sobre o modo como os professores trabalhavam: se estavam ou não dando aula, se eles tinham domínio de conteúdo ou não. Geralmente, os professores que não tinham esse domínio sempre eram expostos pela equipe pedagógica; não diretamente, mas a equipe comentava com outros professores. Uma situação que acredito ser bem constrangedora. Embora não houvesse nenhuma crítica sobre meu domínio de conteúdo, os alunos reclamavam com a pedagoga que a minha fala era muito acelerada e eles tinham dificuldade de entender. Além disso, achavam as aulas cansativas. Era uma carga de informação muito grande em cada aula. Um dos

motivos de trazer essa carga de conteúdos era porque eu tinha preocupação em cumprir o currículo escolar conforme as prescrições determinadas pela Secretaria de Educação. A fala rápida e o bombardeio de informações tinham relação com um aceleração não só da fala, mas do modo de trabalhar, na tentativa de cumprir o prescrito (currículo da disciplina). Essa preocupação foi construída a partir das relações que tive ao longo da minha formação como aluno do ensino médio. Na época, nós reclamávamos que os conteúdos que caíam nos vestibulares e nas provas do Enem [Exame Nacional do Ensino Médio] não eram trabalhados. Também observei vários alunos, durante meu estágio na graduação, falando sobre a mesma coisa. Na escola em que eu trabalho, uma aluna disse à pedagoga que o professor de Português dela não estava seguindo o currículo, que ele ficou um semestre inteiro só falando de Parnasianismo. A pedagoga ainda nos pedia, nas reuniões de Conselho, para ficarmos ligados, porque os alunos estavam acompanhando o currículo e exigindo o seu cumprimento. Quando eu entrei na profissão, eu tinha um estilo de professor de “cursinho” [de preparação para o vestibular de acesso ao Ensino Superior] trabalhando numa escola pública, em que há outro tempo e outras intensidades. É claro que isso não iria funcionar.

Pesquisadora. Como você percebeu que não iria funcionar?

Professor. Do que adiantava eu ter domínio de conteúdo, conforme os alunos e a equipe exigiam, se eu tornava as aulas pesadas, cansativas, reproduzindo conteúdos durante 50 minutos sem parar? Eu me cansava, chegava no final da manhã sem disposição para trabalhar em outro turno. A pedagoga me sugeriu, então, que eu reduzisse um pouco a carga expositiva das aulas, sem me importar com o cumprimento do currículo. Ela disse que seria mais interessante ir num ritmo mais desacelerado com os alunos do que tentar cumprir ao máximo os conteúdos curriculares. Acolhi a sugestão dela e passei a trabalhar de uma outra forma, em um outro ritmo. Pude, então, perceber melhor as coisas que ocorriam ao meu redor. Esse modo de trabalho também foi se reconfigurando a partir dos meus agenciamentos com a disciplina Psicologia da Educação e Problemas da Aprendizagem, ministrada por uma professora do Departamento de Psicologia. As aulas me ajudaram muito a desaprender a dar aula, desaprender no sentido de abandonar um pouco, mas não completamente, o modo reprodutivista de dar aula. Abrir, nas aulas que ministro, espaço para invenção e não só reconhecimento, para o fazer pensar de outras formas, acolher e afirmar a multiplicidade de conhecimentos trazidos pelos meus alunos. Algumas aulas são produzidas a partir de problematizações dos alunos, a partir das experiências cotidianas deles. Em alguns momentos, ainda ensino de modo tradicional, até porque a forma como eu trabalho foi forjada entre diversos estilos de dar aula. Não se trata de me tornar um professor inventivo, porque aprendizagem inventiva não é da ordem de uma aplicabilidade, de um manual pré-elaborado. Não é chegar e dizer: “Hoje vou dar uma aula inventiva!”. A aprendizagem inventiva é como algo que se produz na relação de interesse entre alunos e professores. Acredito que ela ocorre quando criamos um outro modo de nos relacionar com o conhecimento, produzindo desvios, indagações naquilo que é naturalizado nos livros didáticos, na fala dos professores.

Pesquisadora. Como os professores conseguem modular o trabalho prescrito, fazê-lo de outra forma? Como isso se faz na sua escola?

Professor: Há uma imensa variabilidade de estilos e formas de trabalhar. Há professores que, em determinado modo, estão mais presos à prescrição. Em outros momentos, eles reconhecem que, se não criarem uma estratégia para dar conta dessas exigências do prescrito, acabam adoecendo. Acredito que, em cada momento, os professores oscilam nesses dois campos do prescrito e do real. Lembrei-me de uma situação recente que aconteceu na semana passada, na escola. Um professor que trabalha comigo é muito rigoroso em relação às normas, embora ele tente sempre furá-las. Ele me disse uma vez que, se o coletivo aceita as normas da forma como elas são colocadas, esse coletivo não deveria modificá-las. Se o coletivo aceita sem questionar, então ele que cumpra. É uma fala muito pesada. A escola criou um plano de ação, determinado a partir de um projeto desenvolvido pela Secretaria de Educação; projeto esse que não foi discutido, mas imposto pela Secretaria. O projeto foi colocado, a escola deveria criar ações para melhorar o índice do desempenho dos alunos nas avaliações promovidas pela Secretaria. O índice da escola é bom, mas, segundo o projeto, há sempre o que melhorar. Uma das ações desenvolvidas seria a criação de uma pasta com o cronograma de todas as atividades, de todas as disciplinas, a serem desenvolvidas durante o trimestre. Cada professor era responsável por elaborar o cronograma, indicando as avaliações e as datas de execução e/ou entrega dessas atividades. O projeto monitora quantos alunos estão em sala, se algum professor faltou, se o aluno está matando aula, quanto tempo durou a aula. Um controle altamente sistematizado. É tirado xerox do caderno do aluno para saber se o professor está trabalhando os pré-requisitos para o próximo conteúdo do plano de ensino. Uma outra ação que a escola desenvolveu, associada ao cronograma, foi a carta atividade. Quando o aluno deixasse de cumprir algumas atividades, o professor teria que informar à equipe pedagógica e essa enviaria uma carta aos pais dos alunos relatando que eles não estavam cumprindo as atividades. O objetivo dessas ações é possibilitar ao aluno melhorar as notas, dentre outros. O meu questionamento era que eu não aplicaria avaliações para alunos que não justificassem a perda da avaliação após o período de três dias. Inclusive, uma das observações que coloquei no cronograma foi esta: “Em caso de perda da atividade avaliativa realizada em sala de aula, procurar o professor e a equipe pedagógica em até três dias para fazer a avaliação”. Já o professor dizia que eu era obrigado a repetir a atividade avaliativa, quando o aluno quisesse, mesmo se ele me procurasse no final no trimestre, mesmo se eu já tivesse entregue as atividades já corrigidas para a turma e tivesse que elaborar outra. Eu argumentei com ele que eu não conseguiria dar conta disso; afinal, eu tenho mais de 300 alunos na escola. Não consigo fazer esse controle, eu me perco. Argumentei que, se a escola pediu um cronograma e o aluno sabe a data das avaliações e ele não comparece, é necessário que ele me procure dentro do prazo estabelecido para que eu possa aplicar, corrigir e entregar a avaliação dele junto com as dos demais alunos. O professor disse que eu deveria aplicar a prova quando o aluno desejasse. Alguns professores concordavam com meu posicionamento, outros concordavam com o dele. Mas a questão não era saber quem estava certo, não é escolher um discurso vencedor. A questão era: já que aceitamos o projeto sem questioná-lo, então se cumpra como ele veio ou é possível criar uma flexibilização dentro desse projeto? Para o professor, essa minha inflexão nas normas do projeto era um desrespeito e ainda dizia que a família do aluno poderia me questionar. Reunimo-nos com os professores que estavam ali para decidir se era possível cada um conduzir o projeto conforme as suas particularidades.

Argumentei que a escola deveria conversar com a família dos alunos sobre o cumprimento de prazos, que a questão dos três dias estava no Regimento Interno da escola. O aluno precisa estar ciente de suas responsabilidades. O impasse foi criado. O coletivo entendeu que cada professor poderia flexibilizar o projeto conforme a necessidade da turma. Conversamos sobre a proposta do projeto de ajudar o aluno a cumprir as atividades. Indaguei: ajudar a recuperar é necessariamente dar a atividade para o aluno fazer quando ele quiser? Além de ter que informar à equipe pedagógica quais, dentre os 350 alunos, estão deixando de fazer atividades, eu tenho ainda que elaborar uma nova atividade para cada um que perdeu? Infelizmente, não dá. As prescrições são importantes para colocar uma organização no processo de trabalho, no entanto não é possível executar fielmente todas elas.

Pesquisadora. Das renormatizações que efetiva, qual você destaca que contribuiu para evitar o seu adoecimento no trabalho?

Professor. Acredito que, sem dúvidas, foi a questão dessa cobrança de ter que responder a todas as dúvidas dos alunos, ter que dar aulas somente no quadro e com pincel, ter que memorizar tudo, falar sem parar durante uma hora sem ler nada. Como eu afirmei, esse modo hegemônico de trabalho foi construído em uma rede discursiva muito intensa. Foram necessárias algumas outras conexões, outras linhas de fuga. Foi a professora que não soube me responder o que era self. Foram outros textos que eu li. E, principalmente, foi a experiência de trabalho que me mostrou que daquele jeito não funcionaria.

*

Foi a experiência de trabalho do professor, ou seja, as atividades que experimentou para dar conta do cumprimento do currículo, do domínio de turma e do domínio de conteúdo o fizeram compreender o insucesso daquele modo de trabalho. Os desgastes físicos e emocionais oriundos da tentativa de ser um professor “sabe-tudo”, “dominador” e “eficiente” mobilizaram o profissional a criar novas normas de trabalho para que pudesse continuar trabalhando. Forjar novas normas de trabalho, modificar as existentes é constituir um processo vital de produção de saúde como renormatização (CANGUILHEM, 2015). Renormatizar a atividade significa fazê-la de outros modos, problematizá-la, modificá-la num jogo de experimentação. O professor não sabe ao certo como conseguir se fazer ouvir pelos alunos, decerto não é mais gritando, perdendo sua voz, o que impossibilita que ele cumpra as prescrições (dar todas as aulas naquele dia). Essa mudança na postura do educador é efeito de processos de renormatização, os quais são inacabáveis. Afinal, outras normas para se fazer ouvir pelos alunos vão sendo produzidas.

A reguada e o silêncio são normas passageiras, pois às vezes funcionam em algumas circunstâncias, em outras não. Canguilhem (2015) nos diz que a vida não suporta viver regida apenas por uma única norma, por um único modo de funcionamento. Como viventes, somos convocados sempre a criar outras normas para darmos conta de lidar com o meio de variabilidade constante em que vivemos. Esse modo de trabalhar do professor entrevistado, querendo sempre saber tudo, impede que as demais formas de aprendizagem se instaurem, a saber, a aprendizagem inventiva que visa a problematizar a realidade e não apenas reproduzi-la (KASTRUP, 1999, 2005). O professor, então, viu-

se interpelado a sair de uma posição de “sabe-tudo” para possibilitar que outras formas de aprendizagem pudessem ocorrer em suas aulas.

Clot (2006) nos adverte que a atividade é dirigida ao sujeito, ao objeto e a outrem, produzindo ecos que se misturam, delineando a atividade, possibilitando seu contorno e sua plasticidade. Por mais que o professor demonstrasse domínio de conteúdo, exigido pelos alunos e pela equipe pedagógica, sua fala era acelerada, o que dificultava a compreensão dos alunos, tornando a aula pesada, cansativa. A atividade dos alunos, condicionada pela do professor, retornava para ele como problematização: “Afinal é necessário que se cumpra o currículo à risca?”. Os alunos também puderam reavaliar essa questão, pois, ao mesmo tempo em que exigiam o cumprimento de todo o currículo, não conseguiam acompanhar as aulas do professor

GÊNERO E ESTILO NA PRODUÇÃO DE UM OFÍCIO: O TRABALHO EM EDUCAÇÃO

Além do que a entrevista nos oferece como matéria de análise, também foram fundamentais os registros, modos de organização das escolas onde fizemos imersões, as falas registradas, os movimentos que pudemos experimentar e apreender no território, os acontecimentos analisadores que emergem nas escolas, os acontecimentos institucionais e políticos que atravessam o processo de intervenção e seus efeitos no trabalho em curso. Consideramos que nosso desafio é efetuar modos de pesquisar que não estejam dissociados dos processos de intervenção, assim como de um campo problemático disparador de temáticas e problemas conectados à complexidade dos processos que hoje forjam as políticas públicas no Brasil.

No campo das ciências sociais e humanas, ainda vigora uma compreensão “aplicacionista” que percorre os processos de pesquisa pautados pelo princípio de que conhecemos para transformar e, portanto, produzimos conhecimentos a serem aplicados a uma suposta realidade já dada. É o ideal de inteligibilidade positivista que ainda vigora entre nós, para quem o conhecimento se define pelo enunciado de leis que descrevem a regularidade dos fenômenos estudados. Nessa tradição, o momento lógico da ciência (observação controlada, descrição das regularidades e enunciado legal) antecede, necessariamente, seu momento técnico. O conhecer antecede o fazer, garantindo-se, assim, a suposta neutralidade e imparcialidade do conhecimento. A aposta metodológica da pesquisa que desenvolvemos é outra: a de que pesquisa e intervenção não se separam.

Nesse sentido, consideramos que, retomando a máxima socioanalítica articulada à Clínica da Atividade, buscamos transformar para conhecer os processos de trabalho nas escolas. Investigar a experiência atualizada nas escolas em sua potência ontogenética (criação e modificação da realidade) desafia o pensamento a superar o modelo de representação. Conhecer não é representar a realidade de dado objeto, mas é lançar-se em uma experiência de criação de si e do mundo. Nesse sentido, conhecer a experiência do trabalho em educação requer que façamos do “trabalho” de pesquisa uma escuta da experiência do trabalho. Tal metodologia vem se realizando de forma a propiciar o diálogo entre os diferentes docentes, mas também o reposicionamento subjetivo desses trabalhadores. Assim, a atividade de trabalho é compreendida como o exercício coletivo,

que convoca fortemente os trabalhadores, individual e coletivamente, a criar e recriar cotidianamente seus modos e condições de vida.

Para a Clínica da Atividade, os diferentes modos de cooperação no trabalho exigem que os trabalhadores enfrentem conflitos postos no real da atividade, numa espécie de “cooperação conflitual” (CLOT, 2017). Para tanto, o conceito de gênero profissional é um precioso instrumento para a pesquisa. O gênero é o “replicante” profissional que, atravessando a atividade de cada um, produz um diálogo entre as diferentes experiências realizadas ao longo da história de um ofício. É o seu referente genérico. Os gêneros profissionais momentaneamente estabilizados ajudam a nos localizarmos nos mundos do trabalho, saber como agir, evitando errar sozinho. O gênero marca o pertencimento a um coletivo e orienta a ação (CLOT; SOUBIRAN, 1999).

Assim, se o debate entre os diferentes possíveis está dificultado ou interrompido, ou seja, se o gênero se encontra em sofrimento, torna-se difícil dar sentido à atividade, desenvolver-se pessoal e coletivamente. Quando o gênero não está disponível, em boas condições, decorre daí tanto um prejuízo para a saúde dos trabalhadores quanto para a segurança das operações e instalações (CLOT, 2006). Dessa forma, a análise do trabalho apresenta-se como uma possibilidade de intervenção clínica, que tem como objetivo restabelecer o dinamismo do gênero.

Os dispositivos propostos por Yves Clot, uma reformulação das instruções ao sócia, antes apresentada por I. Oddone (CLOT, 2006, 2010), e a autoconfrontação cruzada (CLOT et al., 2001; CLOT, 2006) são metodologias utilizadas na pesquisa. É a partir dessa direção metodológica que elaboramos este texto sobre formação de docentes em educação básica. Visamos a articular pesquisa e programa de formação na direção apontada pela Clínica da Atividade, ou seja, ampliar o diálogo, a interlocução entre os diferentes saberes com o objetivo de formar os trabalhadores da educação – docentes – para que possam enfrentar as situações de trabalho que o contemporâneo apresenta. Esse quadro teórico do qual derivamos as questões para esta discussão é, na verdade, a explicitação do modo como entendemos estar colocada hoje a questão do trabalho nas escolas e os efeitos produzidos nos planos político e subjetivo, dada a indissociabilidade desses planos. Com esse objetivo, as referências conceituais e metodológicas oferecidas pela Clínica da Atividade sustentam nossas investigações.

Entendemos que tais processos implicam, necessariamente, uma capacidade, por parte dos próprios docentes, de analisar seu trabalho para transformá-lo. Incorporar esse ponto de vista à formação de professores significa pensá-la nos modos de vida e trabalho em educação como um processo que impulsiona a uma aposta ética e política que se estabelece no viver. Exige que a formação seja abordada como produção de realidade e constituição de existência e, portanto, não dissociável da criação, da gestão e dos processos de trabalho que emergem desse campo.

Nesse sentido, acreditamos que possa haver interferência e transformações importantes nos modos de ensinar, aprender, desejar, criar, recriar as maneiras de trabalhar e viver no campo educacional. Nossas pesquisas nesse campo vêm constituindo importantes indicadores que mostram um cenário de intenso sofrimento coletivo. Isso ocorre quando não encontramos uma política de valorização do trabalho afinada com políticas de gestão, em função de espaços escolares que imprimem segmentarização em seus

procedimentos e em sua própria dinâmica. Em ambiente de escolares marcados pela ausência de espaço coletivo, pelo sofrimento dos trabalhadores e pela baixa qualidade de ensino decorrente desse cenário educacional, muitas vezes família de alunos, os alunos, os professores, os gestores escolares são culpabilizados. É muito recorrente professores se afastarem por adoecimento proveniente desse ambiente de trabalho e por se sentirem impotentes por não obter os resultados esperados do processo de ensino-aprendizagem.

Diante dessas questões, acreditamos na importância de estabelecer pesquisas que implementem estratégias coletivas de enfrentamento dos problemas, considerando a necessidade de continuar a subsidiar debates sobre o trabalho na educação, espaços coletivos, dialogismos, confrontações, em que se visibilizam as histórias produzidas no cotidiano escolar. Daí a importância da análise do trabalho, dos modos de funcionamento escolar e das práticas educacionais sob o ponto de vista da atividade. Coletivos que se constituem como espaços dialógicos que funcionam como dispositivo de abertura e acesso a formas de experimentação ampliadas e diferenciadoras, pautadas num exercício sensível de escuta e atenção àquilo que as inúmeras urgências e pressões do cotidiano escamoteiam ou inviabilizam. As entrevistas, os grupos de encontro sobre o trabalho, as confrontações realizadas visam a colocar em análise os diferentes modos como os docentes empreendem sua atividade de trabalho, de forma que se tornem protagonistas na instituição de novas práticas educacionais.

Nesses espaços, o trabalhador se reconhece como produtor de conhecimento e de estratégias dirigidas à transformação de sua realidade de trabalho. Acreditamos que a questão, assim colocada, indica a importância de espaços dialógicos, de ampliação da autonomia dos trabalhadores da área da educação, em que possibilidades de escolhas e de discussão se tornem cada vez mais presentes no cotidiano escolar. Aberturas nos modos já institucionalizados de funcionamento, quando as formas preestabelecidas e formatadas para atender às demandas já não se mostram suficientes e satisfatórias, é uma pista importante na produção da saúde nos locais de trabalho. Saúde essa potência normativa dos viventes.

REFERÊNCIAS

AMADOR, F. S. **Entre prisões da imagem, imagens da prisão**: um dispositivo tecno-poético para uma Clínica do Trabalho. 2009. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CLOT, Y. Clínica do trabalho, clínica do real. Tradução para fins didáticos de Kátia Santorum e Suyanna Linhales Barker e revisão de Cláudia Osório. **Le Journal des Psychologues**, Paris, n. 185, 2001.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CLOT, Y. **Palestra no Colóquio Internacional em São Paulo**. São Paulo, 2017.

CLOT, Y.; SOUBIRAN, M. "Prendre la classe": une question de style? **Société Française**, v. 62, n. 63, p. 78-88, 1999.

CLOT, Y. et al. Entreteins em autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. **Education Permanente**, Paris, n. 46, p. 17-25, 2001. Tradução livre.

DELEUZE, G. **A ilha deserta**. Revisão técnica de Luiz Orlandi. São Paulo: Iluminuras Ltda., 2006.

- DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**. Campinas: Papirus, 1999.
- KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.
- MENDES, R.; DIAS, E.C. Da medicina do trabalho à saúde do trabalhador. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 25, n. 5, p. 341-349, 1991
- RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SCHWARTZ, Y. **Expérience et connaissance du travail**. Paris: Messidor, Éditions Sociales, 1988.
- VYGOTSKI, L. Psychologie concrète de l'homme. In: BROSSARD, M. (Org.). **Vygotski**: lectures et perspectives de recherche en éducation. Villeneuve d'Ascq: Septentrion, 2004.
- ZAMBONI, J. Gênero profissional com multiplicidade. **Ecos**, v. 4, n. 1, p. 101-109, 2014.

Data da submissão: 11/09/2017

Data da aprovação: 10/07/2018