

CATACRESE E ESTILO DOCENTE EM CONTEXTO DE PRECARIZAÇÃO ESCOLAR EM MACEIÓ/AL

Catachresis and teaching style in a context of school precarisation in the city of Maceió/AL

ARAUJO, Isabela Rosália Lima de ¹

PIZZI, Laura Cristina Vieira ²

RESUMO

Neste texto buscamos analisar como uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental, de uma escola pública estadual localizada em Maceió/AL, desenvolve o estilo e a catacrese ao realizar sua atividade docente em condições de trabalho precárias. Os pressupostos teórico-metodológicos orientadores da pesquisa são a teoria Histórico-cultural e a Clínica da Atividade. Estilo e catacrese são categorias desenvolvidas pela Clínica da Atividade e representam parte da singularidade do sujeito ao desenvolver sua atividade profissional, sendo o estilo o modo pessoal de apropriação do gênero coletivo do trabalho e catacrese uma (re)criação simbólica e instrumental do profissional em busca de melhorias para sua atividade. Utilizamos, como procedimentos para coleta de dados observações, entrevistas e Autoconfrontação Simples. Identificamos que, em contexto de limitações e problemas extremos, a professora tendeu a apresentar um estilo tradicional, trazendo a sua subjetividade como aspecto central na sua atividade docente, reproduzindo experiências educacionais passadas e, em decorrência, uma catacrese que se torna pouco efetiva do ponto de vista pedagógico, prejudicando a sua atividade com as crianças e seu próprio crescimento profissional.

Palavras-chave: Clínica da Atividade. Atividade Docente. Catacrese.

ABSTRACT

In this text, we seek to analyze how a teacher of the first years of elementary education, from a state public school located in Maceió/AL, develops the style and catachresis when carrying out her teaching activity in precarious working conditions. The theoretical-methodological assumptions guiding the research are the Historical-Cultural theory and the Activity Clinic. Style and catachresis are categories developed by the Clinic of Activity and represent part of the singularity of the subject when developing their professional activity, the style being the personal mode of appropriation of the collective gender of the work and catachresis a symbolic and instrumental (re) creation of professionals in searching of improvements to its activity. We used, as procedures of data collection, observations, interviews and Simple Autoconfrontation. We identified that, in a context of extreme limitations and problems, the teacher tended to present a traditional style, bringing her subjectivity as a central aspect of her teaching activity, reproducing previous educational experiences, and, consequently, a catachresis that became ineffective by a Pedagogical point of view, impairing their activity with children and their own professional growth.

Keywords: Activity Clinic. Teaching Activity. Catachresis.

¹ Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), com doutorado sanduíche na Universidade do Porto, Portugal, Graduada em Pedagogia pela UFAL (2008). Professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus Prof. Alberto Carvalho, Coordenadora do grupo de pesquisa Clínica da Atividade e Trabalho Docente, pesquisadora no grupo de pesquisa Educação e Movimentos Sociais e no grupo Currículo, Atividade Docente e Subjetividades. E-mail: <isabelarosalia@hotmail.com>.

² Professora Titular do PPGE-CEDU-UFAL. Doutora em Educação: Currículo pela PUCSP; Pós-doutorado em Educação na University of California-Berkeley/EUA (2002) e Pós-doutorado Sênior em Educação na Universidade de Florença/IT (2014). Coordenadora do Grupo de Pesquisa do CNPq "Currículo, atividade docente e subjetividades". E-mail: <lauracvpizzi@gmail.com>.

APRESENTAÇÃO

Este estudo³ procura analisar o trabalho docente de uma professora das séries iniciais em uma escola pública da cidade de Maceió/AL, que chamaremos ficticiamente de Maria, na ótica da Clínica da Atividade (CA). Yves Clot (CLOT, 2007, 2010) e seus colaboradores, desenvolveram categorias tais como atividade real, real da atividade, gênero, estilo, catacrese e poder de agir, dando preferência a técnicas que registrassem o profissional em ação, trazendo-o a participar também da pesquisa e a refletir sobre a sua prática. Associaremos as categorias catacrese e estilo às análises sobre o trabalho docente em contextos de profunda precarização das condições de trabalho, como observamos em Maceió/AL. Nossa intenção é procurar entender as condições concretas de trabalho da professora, assumindo como fator essencial a possibilidade de realizar seu trabalho com qualidade, promovendo seu desenvolvimento profissional.

De acordo com Clot (2007), para potencializar seu poder de agir, o sujeito precisa mobilizar subjetivamente um estilo próprio de ação, com possíveis produções de catacreses, pois isso fará com que reaja positivamente às situações inesperadas e adversas que se apresentam no cotidiano. O estilo e a catacrese são categorias que fazem aflorar essas particularidades do sujeito e são importantes para analisar o trabalho na perspectiva da CA.

A atividade, na ótica de Clot (2007), possui duas dimensões distintas. Assim, a atividade real é aquilo que se pode observar, ou seja, o que o trabalhador está realizando em um determinado momento. No entanto, para o autor, a atividade compreende também tudo aquilo que não pode ser feito, mas que está envolvido nas ações dos trabalhadores, e que ele denomina de real da atividade, tais como o que foi planejado ou o que realmente desejaria fazer, mas não conseguiu, devido às circunstâncias limitantes que se apresentam.

Nessa direção, nossa preocupação não é com o trabalho em si, mas com a professora que desenvolve a atividade. Procuramos observar como se dá o desenvolvimento do seu estilo e o uso de catacreses em sala de aula, em condições adversas. Portanto, o foco das observações e análises é o sujeito em atividade e, para tanto, filmamos a professora lecionando com a intenção de pontuar aspectos 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 junto com alunos/as, estando em contexto precário de trabalho.

A estratégia central de coleta de dados foi a Autoconfrontação. Trata-se de uma sistemática que favorece análise sobre a atividade que utiliza a imagem filmada como apoio principal de observações, para criar um quadro que possibilite uma prática de coanálise entre pesquisadoras e a professora participante da pesquisa. A professora assiste posteriormente às filmagens de suas aulas, já editadas, e se autoanalisa. A imagem foi a estratégia de coleta de dados central dessa pesquisa e as observações, anotações e entrevistas com a professora, complementam e aprofundam as análises da atividade real e o real da atividade em jogo. Além das filmagens em sala de aula,

³ Parte da pesquisa da tese de doutorado de Isabela Rosália Lima Araújo (PPGE-UFAL) desenvolvida a partir de um PROCAD-CAPES, envolvendo a UFAL, PUCSP e UNESA/RJ.

também foram feitas observações e entrevistas com a docente, para compreender sua trajetória de vida, educacional e profissional. Fonseca (2012), afirma que o diálogo, nas situações de trabalho, permite a transformação da atividade. Para a autora, a estratégia da Autoconfrontação possibilita esse diálogo e proporciona que de fato os participantes da pesquisa falem sobre seu trabalho.

GÊNERO E ESTILO DA ATIVIDADE NA CLÍNICA DA ATIVIDADE

Para melhor compreendermos catacrese e poder de agir, é necessário primeiramente destacar os conceitos de gênero e estilo da atividade da CA. O gênero, para Clot (2007), é a dimensão social do trabalho e constitui-se na e pela atividade. Ele 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, uma vez que compõe o conjunto das experiências coletivas acumuladas pelos trabalhadores. Podemos dizer que o gênero incorpora as normas explícitas e implícitas, códigos éticos, linguagens, procedimentos técnicos, éticos e os valores. Diferentemente do que em geral ocorre com a atividade prescrita planejada, o gênero não é necessariamente algo escrito, mas é de conhecimento de todos aqueles que compartilham uma mesma profissão e sabem que devem segui-lo. De certa forma, representaria 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, construído tanto pela história singular quanto pela história social daquele determinado trabalho. Segundo Davis e Aguiar (2010), 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 cria um clima no exercício da profissão, compartilhado apenas por aqueles que se encontram inseridos efetivamente nela.

Para Clot (2007), embora o gênero conserve a história das profissões, não é imutável. O gênero estabelece 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 ele será empregado. 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 dos demais professores. Sem conhecimento, experiência e argumentos suficientes ainda, a professora não tem como fazer algo diferente para buscar melhorar. O gênero é essencial inclusive para haver mudanças e essas são necessárias para que a profissão se aprimore.

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 manter vivas as profissões e a cultura presente em cada uma delas, seguindo sua história. As profissões vão se modernizando e se modelando de acordo com os acontecimentos e os profissionais são agentes desses acontecimentos. Portanto,

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).

O estilo (CLOT, 2007), por sua vez, é o ajustamento do gênero. É o jeito pessoal que o profissional encontra para realizar tudo o que foi apropriado pelo prescrito e representa um ato criativo individual a partir da dimensão coletiva. Para existir, o gênero 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 à sua profissão. Conforme Clot (2010), é o estilo que amplia as possibilidades de transformação pessoal e profissional dos sujeitos. O estilo tende a ser avaliado pelos pares (Davis e Aguiar, 2010), podendo vir a ser validado positivamente ou não. Assim, o estilo

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).

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 representa a amputação do poder de agir, pois cognição e emoção estão presentes na atividade do sujeito de forma perturbadora. Em um estudo anterior (PIZZI, LIMA e MELO, 2012) percebemos que as professoras tendiam a se adaptar à precarização imposta ao seu trabalho, de forma que ela começa a ser incorporada de forma natural e danosa, ao gênero da profissão.

Portanto, é o estilo que de fato permite ao profissional se libertar do gênero. Esse estilo que liberta é o que Clot (2010) nomeia de estilo da ação. Quando o estilo se torna reprodutor, o trabalhador tende a seguir o que está posto, não trazendo contribuições significativas ao gênero da profissão. O estilo criativo possibilita que o profissional se liberte de um possível engessamento do gênero.

As possibilidades de potencializar o poder de agir no trabalho estão associadas às formas como o sujeito enxerga a atividade, qual sentido atribui à sua própria atividade e que usos faz dela, para, a partir desse entendimento, trilhar os caminhos que irá seguir e avaliar as decisões que irá tomar. Se uma professora acreditar, por exemplo, que ela não tem como desenvolver sua atividade e que não vão adiantar esforços de sua parte, ela não terá incentivo para desenvolver um estilo de ação, pois o sentido que ela terá do magistério é de uma atividade apenas para cumprir tarefas e prescrições superiores e irá reproduzir o que estiver posto. Dessa forma, dificilmente o trabalhador

conseguirá traçar objetivos muito diferentes daqueles que já estão prescritos, podendo acabar se desvitalizando e se “desafetando” da atividade, tornando “psicologicamente artificial o prosseguimento da ação” (CLOT, 2010, p. 11).

Segundo Clot (2010), são esses processos sociais de ligação e desligamento que devem ser trabalhados na clínica da atividade. É necessário confrontar esses processos e conferir um novo destino para restaurar o poder de agir, que pode se desenvolver ou se atrofiar.

CATACRESE E PODER DE AGIR

Para Clot (2007), se o trabalhador não tiver um certo poder de agir, o trabalho não preenche seus requisitos para promover o seu desenvolvimento, e seu poder acaba sendo afetado. O sujeito tende a se tornar imobilizado, seu estilo não será ativo e criativo, assim como dificilmente conseguirá realizar catacreses construtivas, que contribuam de fato para o desenvolvimento da atividade, anulando obstáculos 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).

De acordo com Clot (2010), a catacrese seria o uso não previsto de instrumento de trabalho. Assim, catacreses seriam a atribuição de “novas funções às ferramentas, esse uso desviado de uma ferramenta” (CLOT, 2007, p. 181). Seriam, portanto, o “uso deslocado ou inventivo de um dispositivo” (CLOT, 2010, p.106), sendo uma mudança de valores que o trabalhador dá a determinado instrumento de trabalho. É um deslocamento ou uma subversão (CLOT, 2010) do uso de determinado instrumento de trabalho que, inicialmente não faria parte da atividade, mas que passa a ter uma utilidade na solução de problemas, atribuindo uma função diversa do seu propósito original.

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, na ótica do trabalhador.

A catacrese é uma tentativa do trabalhador de anular os obstáculos e desfazer fardos que aparecem na atividade, tendo, portanto, origem nos conflitos. O sujeito interioriza significações existentes e as recria numa atividade criativa, desviando ou desenvolvendo novas funções para 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 é apenas um suporte que desperta a ação no sujeito e também revela 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 (2010) chama de “pré-ocupações” pessoais do sujeito. A catacrese pode parecer, para quem esteja analisando a atividade superficialmente, um descuido, uma ação inadequada ou negligente 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, com a intenção de dar cabo à atividade da melhor forma. É, portanto, uma estratégia material e/ou simbólica criativa que busca tornar mais eficientes os resultados do trabalho. Atitudes que podem parecer um desvio, muitas vezes são, na verdade, acontecimentos necessários, improvisos criados pelo trabalhador para dar continuidade a sua atividade.

O trabalhador encontra na sua rotina elementos que podem vir a desgastar a realização do trabalho com qualidade. Esse trabalhador, ao ampliar e fortalecer seu poder de agir, buscará formas de eliminar ou resolver os problemas que apareçam. A catacrese se transformaria, em última análise, em uma expressão da autonomia e da confiança do trabalhador no exercício do seu trabalho, estando intimamente relacionada ao seu estilo pessoal. Assim, ela é uma demonstração de que o trabalhador pode estar exercendo, de forma concreta, seu poder de agir, 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.

Para Clot (2010), não só instrumentos ou tecnologias de trabalho podem ser considerados como catacrese, “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) e se tornam catacreses. De acordo com o autor, experiências pessoais e profissionais também podem ser reinventadas 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, ameaçam, 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).

Para o autor, é importante reconhecer a importância da subjetividade no estilo e na catacrese. Nessa direção, Nóvoa (2001) destaca o papel da reflexão sobre a experiência para construir a produção do saber, e não a experiência em si. 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 e de condições profissionais favoráveis, para manter a saúde do gênero e dos profissionais. A impotência em solucionar problemas pode gerar frustração crônica.

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' ([Foucault], 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).

Para Clot (2010), um sujeito com saúde é um instigador de novas normas, é aquele que ainda consegue responder aos desafios que a profissão lhe impõe. A amputação da atividade possível (2007) que o autor depois veio a chamar de amputação do poder de agir do trabalhador (2010) ocorre quando este é retraído e começa a sofrer tensões psíquicas. O autor chama 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, por exemplo, onde tende a haver também maior precarização das escolas públicas.

O desgaste e o estresse podem ser produzidos tanto por aquilo que os trabalhadores fazem (atividade real) quanto pelo que não fazem ou não podem fazer (real da atividade), mas que estão igualmente presentes na atividade, afetando-a e afetando o trabalhador. O sujeito retraído também não terá confiança e autonomia para recorrer à catacrese, que de fato ajudaria seu trabalho a se desenvolver.

A CATACRESE POSSÍVEL DE MARIA: OS PRESENTES

Maria é uma professora concursada da rede estadual de educação de Alagoas, atuando no 3º ano do ensino fundamental em uma escola de Maceió, em uma região da cidade considerada central, ou seja, situada na orla do município. Sua formação era constituída de curso normal médio e licenciatura em História, feita de forma semipresencial. Maria era uma das poucas professoras do quadro efetivo, atuava na escola há muitos anos e faltava pouco tempo para se aposentar. Ali a maioria dos professores atuava por contrato temporário, realidade que ainda persiste até hoje, sendo a tentativa de formar um coletivo coeso e consistente inviabilizada pela rotatividade dos contratados. Seus alunos eram todos pobres e grande parte recebia bolsa família do governo. Na turma havia três alunos com necessidades especiais, dos quais apenas um possuía diagnóstico. As filmagens, tendo em vista este trabalho, foram realizadas no segundo semestre de 2011.

Aqui apresentaremos uma aula significativa para a professora e as crianças, uma vez que foi a primeira após a escola ter ficado fechada um mês e seis dias devido ao ato de violência que envolveu a morte de um funcionário e também devido ao acidente estrutural do prédio da escola, quando desabou parte do teto,⁴ inviabilizando a continuidade das aulas na Escola A. Dessa forma, essa aula foi realizada na Escola B, para onde a turma do 3º ano foi transferida e passou a ter suas aulas.

⁴ Tem sido frequente nos últimos anos, o desabamento de tetos das escolas públicas de Maceió/AL.

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

Foi muita 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 no início da aula na sala da escola B).

Maria demonstra preocupação com os alunos e quer tentar amenizar os fatos ocorridos. Afinal, para ela, as crianças são pobres e ainda estudam em uma escola que sofreu, naquele ano, vários eventos de impacto negativo no andamento das atividades escolares. A professora começa a explicar para os alunos, as dificuldades de estarem em uma escola emprestada e que teriam que 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 a contribuição de todos, pois estamos em uma escola que não é a nossa, então somos visitas e temos que fazer por onde e 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, como ela disse, “seria uma aula animada”. Os alunos já sabiam como funcionava essa dinâmica, pois ela usava essa estratégia de forma sistemática. Maria levou uma atividade xerocopiada de português e pediu para cada aluno/a fazer a leitura do texto na frente da sala, de frente para toda turma. A professora pediu ajuda a uma aluna do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para ir anotando quem lia melhor. Esta, que já havia feito algumas vezes esse tipo de classificação, ficou 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 a 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? (Aluno que no final, ficou em primeiro lugar na classificação).

Depois que cada um leu, a professora reclamou dos/as alunos/as que não se saíram bem e que, segundo ela, não haviam 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 dessa fala, os/as alunos/as ficaram calados/as. Ao final, Maria fez a entrega dos presentinhos aos quatro alunos 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 [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 (ALUNA).

Pois é, você e ele podem ganhar de outra vez, mas precisam 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 quê? ES-TU-DAR! (MARIA).

A sala ficou em silêncio novamente. 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 a aula. O que era para ser um evento de alegria acabou não sendo.

No planejamento dessa aula, Maria não incluiu os presentes como material didático. Nesse sentido, interpretamos os presentes como uma catacrese, um desvio de um instrumento, inicialmente não destinado para uso didático, para fins didáticos, como forma de melhorar os resultados da sua aula. Essa catacrese, por ser empregada repetidamente, tem sido, portanto, parte de seu estilo. Maria traz para sua sala de aula os presentes com o objetivo animar e estimular os seus alunos a estudarem, pois, segundo ela, além de pobres, a escola deles é também precária. Maria traz os presentes também como uma espécie de caridade, por seus alunos serem pobres e, finalmente, como uma forma de alegrar, pelas situações difíceis vividas na escola. Afinal, que criança não gosta de ser presenteada com brinquedos? Os presentes trariam alegria para aquelas crianças que tinham vivido muitas tristezas durante o ano letivo. Para Maria, os presentes seriam um motivo feliz para levar os alunos a estudarem em circunstâncias pouco felizes daquele ano letivo. Mas principalmente como forma de estimulá-los a estudar. Pelas observações, percebemos que Maria se sente segura no que faz.

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, como constatamos através da entrevista.

A catacrese nesse caso teve o propósito de tentar melhorar a dinâmica de trabalho didático e melhorar a aprendizagem dos alunos, configurando-a no sentido atribuído por Clot (2007), ou seja, de resignificação ou desvio 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/as, contrastava com a tristeza e o silêncio dos/as demais, que assistiam à cena da premiação sem ganhar os presentes ou mesmo qualquer outro estímulo simbólico para continuar estudando. A professora, muitas vezes, culpava as famílias de seus/uas alunos/as e ainda dizia isso a eles/as publicamente. Conforme Gauthier (1999), o trabalho pedagógico tem o poder ser um trabalho emocional, pois os professores precisam estimular seus alunos na busca pelo conhecimento e essa catacrese de Maria representaria essa busca.

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

A Autoconfrontação Simples, segundo Clot (2007), é o momento em que o profissional pesquisado, neste caso a Maria, assiste às cenas filmadas e as analisa juntamente com as pesquisadoras. Ao ser solicitada a falar sobre o papel dos presentes naquela aula, a professora disse que faz entrega de lembranças aos melhores alunos como forma de incentivá-los. Explicou que acha essa prática justa e que os alunos devem tentar melhorar para ganhar os presentes.

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 observar sua aula, não registramos nenhuma manifestação por parte da professora sobre as implicações educacionais dos presentes para os/as alunos/as que nunca foram premiados. Além disso, ela ainda desconsiderou a presença das crianças portadoras de necessidades especiais.

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 de premiar.

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 e ao mesmo tempo pessoal, 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, colocando o problema da aprendizagem como mera vontade ou interesse pessoal e vontade ou interesse familiar. Os presentes legitimam essa lógica meritocrática. 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.

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 para 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).

Na entrevista realizada para conhecer a história de vida de Maria, ela relatou que era presenteada por uma professora no primário. A professora fazia esse tipo de premiação na sala de aula e ela sempre ficava em segundo lugar. Ela se considerava uma boa aluna e, portanto, era justo receber as premiações. Ela também comentou que algumas colegas da sua turma não gostavam dessa prática, mas ela dizia que era inveja, pois nunca receberam os presentes. Ela afirmou ainda que sua família sempre foi unida e seu pai e sua mãe acompanhavam sua escolarização, apesar de serem de origem humilde, exatamente como seus estudantes.

Segundo Maria, essa era a primeira vez que ela discutia pedagogicamente sua prática de presentear em sala de aula e demonstrou um pouco de irritação por estar sendo questionada. Em toda sua trajetória profissional, nunca havia sido questionada sobre essa prática ou sentiu necessidade de ter que explicar se era boa ou não para seus/uas alunos/as. É importante destacar que ela foi indicada pela escola para participar da pesquisa por ser considerada uma professora exemplar. Entendemos também que a indicação se deve ao fato de haver poucas professoras concursadas no quadro efetivo da escola. A maioria atuava sem vínculo permanente de trabalho naquela instituição.

Percebemos que presentear os/as melhores alunos/as está fortemente ligado à história pessoal e escolar de Maria, desde os anos iniciais do ensino fundamental. O sentido que ela atribui a esses presentes é de algo positivo e ela não parece ter reformulado esse sentido após a Autoconfrontação Simples.

Maria não percebeu que a grande maioria da turma não se beneficia desse estímulo de forma positiva, como ela desejava. E, da mesma forma que o aluno dela chorou, uma colega sua do primário também fazia reclamações por não ganhar, mas isso era desconsiderado. Maria parece não perceber as condições desfavoráveis que alguns/mas

alunos/as têm para estudar, e as famílias que não seguem o modelo nuclear idealizado que ela viveu na infância, assim como os problemas de cada aluno/a, o trabalho doméstico ou de outra natureza, realizado pelas crianças. Para ela, os/as alunos/as, independentemente de qualquer coisa, querem ser presenteados e podem estudar para conseguir esse objetivo. Ela parece não perceber também que está desviando o objetivo de estudar para obter conhecimento, para o de ganhar o presente.

Em alguns momentos, reconhece que o estímulo para estudar vinculado aos presentes só serve para alguns, ou os/as mesmos/as alunos/as, mas não atribui essa falha ao presente, mas às condições precárias de vida das crianças. Aqui percebemos ainda que os presentes têm outras funções simbólicas, associadas à precarização da escola e à pobreza das crianças.

Durante a autoconfrontação, Maria não teceu comentários a respeito da posição dos/as alunos/as que não ganhavam presentes, exceto quando mencionamos o menino que chorou por não ganhar. Ela sempre associava sua ação à precariedade de vida dos/as alunos/as e da escola, pois os presentes seriam também uma forma de alegrar o cotidiano da sala de aula, assim como ela, quando era aluna, se alegrava e recebia o presente como um estímulo para ser uma aluna melhor e continuar ganhando os presentes. Essas recordações afetivas positivas, juntamente à escassez de discussões pedagógicas com os pares, parecem levá-la a não considerar, ao menos naquele momento, os efeitos pedagógicos dessa catacrese para sua turma.

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 espécie de “des-subjetivação” e a subjetividade pode revelar-se invasiva quando não é objeto de uma mobilização para a ação. Para o autor, 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 a catacrese dos presentes sofre forte influência da sua história pessoal de vida, tendendo a refletir um estilo reprodutor e tradicional, enraizado no decorrer das gerações. Em termos pedagógicos, demonstra uma grande dificuldade em perceber que os resultados desejados podem ser mais negativos que positivos, tanto em relação ao estímulo à aprendizagem, quanto para amenizar as tensões junto aos/as alunos/as, diante de um quadro de profunda precarização das condições de trabalho da escola.

No caso da atividade docente, existem idealizações e diversos fatos que podem atrair estilos reprodutores e consolidar 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 e continuam pautando a sua atividade docente. 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”. Esse parece ser o caso de Maria.

Tardif e Raymond (2000) chamam a atenção para o fato de que os professores, antes mesmo de se tornarem profissionais, passaram longos anos de sua vida 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 que as abordagens pedagógicas não passem pelos docentes durante sua formação, intactas, não afetando o seu desenvolvimento e sua prática.

Os primeiros contatos com a realidade escolar se iniciam quando as pessoas 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, sendo remetido a esse passado sempre presente. O autor explica que o subjetivo dessa concepção não é superado. O conhecimento objetivo não é considerado como deveria. A teoria acaba secundarizada. As ações dos sujeitos são dirigidas predominantemente por conhecimentos tácitos e demasiadamente pessoais. No caso de Maria, isso é agravado pelas suas condições de trabalho e pelo isolamento na escola. Não há pares interlocutores para discutir os problemas cotidianos e as questões políticas inerentes à profissão, devido à redução do quadro de docentes concursados.

Duarte (2006) pontua 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 perceber, 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. A catacrese dos presentes de Maria tende a estar alinhada a essa perspectiva, por estimular a competição e a meritocracia nas atividades pedagógicas com as crianças.

Em um contexto político neoliberal e em condições escolares precárias como a da professora Maria, os conhecimentos pedagógicos e as suas experiências pessoais se sobrepõem ao que o gênero da profissão já acumulou de avanços. E a reflexão atuou até o momento em que uma determinada prática pedagógica enraizada foi colocada em discussão. Sua primeira reação foi se proteger. Segundo Freire (1987), é preciso refletir para agir, pois ação sem reflexão é ativismo.

A subjetividade serve para mobilizar o sujeito. No entanto, se torna preocupante quando a subjetividade não adquire forças criativas 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 impossibilidade de desenvolver um estilo próprio de ação, o profissional estará apenas reproduzindo e se ausentando de tomadas de decisões. E a precarização, um fator agravante, como explicam Pizzi, Araújo e Melo (2012), corre o risco de se naturalizar e ser incorporada ao gênero da atividade docente. Como resposta, predomina um estilo da cartilha.

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 para alunos exporem suas ideias. Isso se torna um complicador quando o objetivo da atividade pretende ser o de desenvolver tanto as crianças quanto a atividade do/a professor/a.

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

A professora Maria, apesar de se mostrar sempre muito disposta a dar aulas, 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 um modelo a ser seguido pelos/as alunos/as, desconsiderando os diferentes contextos familiares, escolares e de aprendizagem deles.

Durante a pesquisa, observamos que suas aulas exigiam sempre muita cópia. Ela escrevia no quadro e os/as alunos/as 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 a premiação para os alunos e as alunas que respondessem tudo certo, era sistematicamente utilizada.

Segundo Cagliari (1998), a verificação da aprendizagem através de testes de avaliação, serve para detectar se os/as estudantes 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. Maria demonstrava uma preocupação constante em avaliar e ranquear as crianças. Os presentes faziam parte desse ritual.

No entanto, para se manter vivo, o gênero precisa da contribuição de profissionais capazes de desenvolver um estilo criativo. Se os docentes não conseguem desenvolver seu poder de agir frente à precariedade da sua formação e do seu ambiente de trabalho, seja no plano político ou no pedagógico, tendendo à repetição, essa contribuição não acontece e o gênero se torna engessado. Sendo assim, o gênero passa a ser apenas as obrigações a serem cumpridas, deixando de ser de fato um gênero em movimento da atividade.

A Clínica da Atividade reforça que o desenvolvimento, pessoal e coletivo, dos profissionais é o que faz uma profissão se manter viva (CLOT, 2007). No caso da docência, a reprodução pode ser gerada por vários motivos, tais como pela precariedade de conhecimentos teóricos, pela supervalorização do conhecimento tácito, pela precarização do trabalho, por certas políticas e documentos prescritos (livro didático, políticas curriculares, IDEB). Esses são indicadores de que os/as professores/as estão sendo dirigidos para o caminho de reprodução e, portanto, para a inibição do seu poder de agir.

Os/as docentes que conseguem mobilizar e potencializar seu poder de agir para buscar superar as dificuldades, podendo traçar novas formas de apropriação do

gênero. Tais docentes seriam aqueles com estilo de ação e catacreses renovadores, com potencial para desenvolver uma educação de qualidade e aptos para a atividade docente. E ainda assim teriam todos os obstáculos de ordem política, social e econômica a enfrentar. Essas dificuldades extrapolam seu poder de agir individual, exigindo mobilizações coletivas de cunho mais político.

Como alerta Clot (2007), não é o trabalhador que deve se submeter ao trabalho, mas o contrário. E o próprio profissional deveria ter condições de redefinir o que está prescrito e se libertar das restrições que o gênero da profissão aponta, através do desenvolvimento do estilo. É o estilo que traz as inovações necessárias e que mantém o gênero em desenvolvimento. No caso da profissão docente, quando se trata do método da cartilha, o estilo não é de ação, mas de reprodução, afetando a catacrese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das aulas filmadas, das autoconfrontações, das observações e entrevista, percebemos que o estilo de Maria tende a ser predominante tradicional e reprodutor, seguindo o método da cartilha. Essas características se revelaram fortes e marcaram seu estilo e sua catacrese. É importante lembrar que o estilo é formado ao longo de toda uma carreira profissional e o que estamos analisando é a atividade da professora apenas durante um ano letivo em que sua atividade esteve constantemente afetada por circunstâncias e condições institucionais precárias.

Nesse período, Maria demonstrou um estilo com elementos enraizados em suas experiências pessoais e escolares passadas. Na Autoconfrontação Simples, por exemplo, constatamos que ela não percebia os efeitos negativos da catacrese de presentear para a grande maioria de crianças, que nunca receberia nenhum prêmio, quando foram mostradas as cenas de sua atividade para sua análise.

A professora demonstrava sincera preocupação com o aprendizado dos/as alunos/as, mas por ser muito ligada a um estilo predominantemente reprodutor e tradicional, não percebia nem mesmo o cansaço da turma diante das atividades propostas e o dela próprio. Ou percebia e preferia persistir naquele jeito de ensinar por achar que seria não somente o único caminho, mas o melhor e que, segundo ela, “sempre deu certo”. Talvez por não conhecer outros caminhos e o novo, o diferente nem sempre transita facilmente no ambiente escolar, pois envolve uma energia 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, os/as melhores alunos e alunas conseguiam destaque, mas o resto estava sempre abaixo do nível que a professora desejava e isso era visivelmente abalador para ela. Mas os/as bons alunos/as, que eram sempre os/as mesmos/as, pareciam ser a prova de sua dedicação e competência e mereciam ser premiados/as. O condicionamento da catacrese dos presentes na história de vida de Maria se revelou muito forte na sua prática pedagógica.

Observamos que o estilo predominantemente reprodutor de Maria acionou um uso de catacreses subjetivas, desenvolvendo seu poder de agir de forma limitada.

Como agravante, a professora se encontrava com salários defasados e aquele ano foi marcado também por paralisações e greves por aumento salarial e melhores condições de trabalho, segurança e infraestrutura na escola, concursos e apoio profissional necessário.

Conforme Clot (2011), a função psicológica do trabalho pode se perder, quando a atividade concreta deixa de ser fonte de alteridade, iniciativa e criatividade. Para constituir uma individualidade, o coletivo é muito importante, pois é esse conjunto que oferece elementos para preparar o profissional para agir, com condições de se libertar e ter sua própria forma de pensar, interpretar e atuar diante das múltiplas faces e possibilidades do gênero. Realidades diárias de precarização e escassez, como é o caso da de Maria, vão debilitando o poder de agir de seus profissionais.

Para Clot (2010), a perda do poder de agir causa, além de problemas no desenvolvimento do trabalho, danos à saúde dos/as trabalhadores/as, o que já é um dado alarmante para os profissionais da educação no nosso país, pois são muitos/as os/as professores/as e coordenadores/as com licença médica, inclusive com o que Lima (2003) chama de “síndrome da fobia escolar”, em que o professor e a professora começam a sentir medo, pavor, ansiedade e bloqueio de dar aula.

Segundo Lima (2003), as instituições públicas não compreendem a importância e o papel da subjetividade dos/as professores/as na constituição da docência, de forma a auxiliar e equilibrar sua importância na atividade docente. Podemos acrescentar que os cursos de formação de professores também não atribuem a atenção devida, relativizando as experiências pessoais com as teorias. Essa pesquisa nos revela que o problema não está em afirmar se o professor é reflexivo ou não (SHÖN, 1992). O grande desafio está em conhecer o que habita e dá conteúdo a essas reflexões e que acaba repercutindo nas suas aulas e no enfrentamento das condições dadas para desenvolver criativamente e qualitativamente essas reflexões.

REFERÊNCIAS

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.

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.

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.

CLOT, Y. FAITA, D. FERNANDEZ, G. SCHELLER, L. **Entrevistas em autoconfrontações cruzadas**: um método da Clínica da Atividade. 2001.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. ISBN: 978-85-63299-08-6.

_____. **A Função Psicológica do Trabalho**. Tradução de Adail Sobral. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2007. ISBN 978-85-326-3333-0.

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 às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4ª. ed. Campinas: Autores associados, 2006. (coleção educação contemporânea). ISBN 85-85701-91-9.

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, 2012. ISSN 2178-7751.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAUTHIER, C. et.al. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1999.

LIMA, R. Fobia escolar gera aposentadoria precoce. **Revista espaço acadêmico**. Ano III, Nº 27, agosto/2003.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. Nova escola, nº 142, maio, 2001.

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**. Rio de Janeiro, 2012, p. 135 - 151.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice, RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. Org.: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Soubberman. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 3ª Ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Data da submissão: 17/10/2017

Data da aprovação: 24/12/2017