

ORGANIZAÇÃO

HELENICE MAIA

NEIZA DE LOURDES F. FUMES

WANDA MARIA JUNQUEIRA DE AGUIAR

FORMAÇÃO

ATIVIDADE

E SUBJETIVIDADE

ASPECTOS
INDISSOCIÁVEIS
DA DOCÊNCIA



FORMAÇÃO, ATIVIDADE E SUBJETIVIDADE: ASPECTOS INDISSOCIÁVEIS DA DOCÊNCIA

HELENICE MAIA
NEIZA DE LOURDES F. FUMES
WANDA MARIA JUNQUEIRA DE AGUIAR
(Organizadoras)

Pareceristas:

Ana Canen (UFRJ)
Clarilza Prado de Souza (PUC-SP)
Janete Bolite Frant (UNIBAN-SP)
Ligia Elliot (Fundação Cesgranrio-RJ)
Lucia Velloso Maurício (UERJ)
Maise Gomes Brandão Kullok (UFAL-AL)
Maria F. Brando (PUC-SP)
Maria Teresa Freitas Assunção (UFJF-MG)
Rosana de Oliveira (UERJ)
Valderez Ferreria Fraga (FGV -RJ)
Vera Lucia M. Fialho Capellini (UNESP-Bauru)
Vera Maria Nigro de Souza Placco (PUC-SP)



PUC-SP



Título da Obra
**FORMAÇÃO, ATIVIDADE E SUBJETIVIDADE
ASPECTOS INDISSOCIÁVEIS DA DOCÊNCIA**

Autoras
HELENICE MAIA
NEIZA DE LOURDES F. FUMES,
WANDA MARIA JUNQUEIRA DE AGUIAR
(organizadoras)

© 2013 dos autores.
Todos os direitos reservados. Nenhuma
parte desta obra pode ser reproduzida ou
transmitida por qualquer meio (escrito ou
eletrônico) sem a prévia autorização por
escrito da editora.

Projeto Gráfico e Diagramação
DESIGN COMPANY
(design-company@uol.com.br)

Revisão
Autores

ANA CANEN
CLARILZA PRADO DE SOUZA
JANETE BOLITE FRANT
LIGIA ELLIO
LUCIA VELLOSO MAURÍCIO
MAISA GOMES BRANDÃO KULLOK
MARIA F. BRANDO
MARIA TERESA FREITAS ASSUNÇÃO
ROSANA DE OLIVEIRA
VALDEREZ FERRERIA FRAGA
VERA LUCIA M. FIALHO CAPELLINI
VERA MARIA NIGRO DE SOUZA PLACCO

Marsupial Editora Ltda.
Caixa Postal 77100 – Nova Iguaçu - RJ
CEP 26210-970
www.marsupialeditora.com.br

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Formação, atividade e subjetividade : aspectos
indissociáveis da docência / Helenice Maia, Neiza
de Lourdes F. Fumes, Wanda Maria Junqueira de
Aguiar, (organizadoras). -- Nova Iguaçu, RJ :
Marsupial Editora, 2013.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-85-66293-02-9

1. Pesquisa 2. Pesquisa educacional 3. Prática
de ensino 4. Professores - Formação profissional
I. Maia, Helenice. II. Fumes, Neiza de Lourdes F..
III. Aguiar, Wanda Maria Junqueira de.

13-08578

CDD-370.72

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino e pesquisa : Educação 370.72
2. Pesquisa e ensino : Educação 370.72

SUMÁRIO

Apresentação	6
Parte I	
Significações sobre os saberes e as práticas docentes	14
Ressignificação das representações sociais de atividade docente relacionada à concepção de uma pedagogia nova Monica Rabello de Castro; Alda Judith Alves-Mazzotti; Helenice Maia	15
O estudo do trabalho docente: sistemas de representações sociais, papel profissional e práticas Pedro Humberto Faria Campos	43
Em direção a uma ciência dos saberes das práticas educativas Tarso B. Mazzotti	69
Autoconfrontação e representações sociais de saberes e de atividade docente: um olhar sobre a indisciplina na Educação de Surdos Ivan Finamore Araujo; Monica Rabello de Castro	92
Atividade docente: os sentidos e significados que uma professora atribui à aquisição da escrita Elaine de Holanda Rosário; Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante	120

SUMÁRIO

Parte II

Formação docente e perspectivas investigativas	143
Reflexividade e formação docente: considerações a partir de um projeto formativo-investigativo Ana Maria Falcão de Aragão	144
Autoconfrontação e atividade docente: o que dizem as pesquisas brasileiras Soraya Dayanna Guimarães Santos; Alessandra Bonorandi Dounis; Neiza de Lourdes Frederico Fumes; Elaine de Holanda Rosário; Arlete Rodrigues dos Santos	174
Autoconfrontação: narrativa videogravada, reflexividade e formação do professor como ser para si Maria Vilani Cosme de Carvalho; Wanda Maria Junqueira de Aguiar	195
A clínica da atividade e a formação docente: considerando o contexto escolar Laura Cristina Vieira Pizzi; Wanessa Lopes de Melo	243
Cooperação profissional: uma alternativa para a formação continuada de professores Itale Cericato; Claudia Leme Ferreira Davis	264
Contribuições da pesquisa crítica de colaboração para as pesquisa fundamentadas na perspectiva sócio-histórica: um desafio Elvira Godinho Aranha; Virgínia Campos Machado	300

APRESENTAÇÃO

LAURA CRISTINA VIEIRA PIZZI

O presente livro é uma iniciativa de grupos de pesquisa de três universidades brasileiras, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Universidade Estácio de Sá (UNESA/RJ), em torno da temática do trabalho docente. O livro está organizado em dois eixos temáticos e conta com trabalhos de pesquisadores das três instituições, bem como de pesquisadores convidados. O primeiro eixo temático, *Significações sobre os saberes e as práticas docentes*, trata sobre as significações e representações atribuídas pelos professores sobre seus saberes e suas práticas.

No primeiro trabalho desse eixo temático, intitulado **Ressignificação das representações sociais de atividade docente relacionada à concepção de uma pedagogia nova**, as autoras Monica Rabello de Castro, Alda Judiht Alves-Mazzotti e Helenice Maia apresentam os principais resultados de três pesquisas sobre trabalho docente, vinculadas a investigação mais ampla desenvolvida pelas três universidades (UNESA/RJ, PUC/SP, UFAL) por meio do Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD-CAPES). Em cada uma das pesquisas, o sujeito foi uma professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Rio de Janeiro. Todas as pesquisas tiveram como principal recurso metodológico o uso de imagem: o sujeito teve suas atividades filmadas e depois viu o que fez explicando as razões pela qual teve determinado tipo de comportamento. Isto possibilitou a comparação dos resultados alcançados pela equipe da UNESA com aqueles das equipes das outras universidades. Entrevistas subsidiaram a construção das ferramentas argumentativas utilizadas nas autoconfrontações com a professora. As autoras concluem que, nas três pesquisas apresentadas, o método tradicional foi visto como algo negativo que deve ser combatido: as professoras representam a

atividade docente em meio a uma mudança clara para elas na pedagogia a ser adotada, uma antiga, com valor negativo, outra nova, a que tem que ser seguida. A nova pedagogia, no entanto, não parece ser bem conhecida pelas professoras, o que tenciona seu discurso. O valor da experiência profissional está mais fragilizado, deve ser defendido, pois não é mais um fato a partir do qual se fala. O novo assume um valor quase inquestionável.

Pedro Humberto Faria Campos, no trabalho **Estudos sobre a Representação Social do trabalho docente: papel social, trajetórias e práticas**, afirma que a Teoria das Representações Sociais foi apresentada como uma teoria capaz de ajudar a pensar as práticas educativas e a relação entre sujeitos coletivos (os grupos sociais) e a escola. Aponta a importância do estudo de Michel Gilly (1980) sobre as representações recíprocas *maître-élève* (professor de ensino básico e aluno) por considerá-lo um marco epistêmico por ter focalizado as representações do professor e do aluno e por entender que a partir dele, estava demonstrado que a representação social do trabalho docente ou a representação social do professor, não poderia, como representação social artificialmente isolável das dinâmicas sociais que lhe dão origem e vida, nos ajudar a compreender as ações do professor, mais exatamente as relações entre o pensamento e a ação deste agente social. Pedro Humberto explica que para permanecer fiel ao olhar psicossocial da teoria em questão, um procedimento-padrão de investigação deveria comportar ao menos dois “estudos”: o estudo da Representação Social como um conjunto organizado de significados que um grupo atribui a um objeto (assim seriam os significados que os professores atribuem ao trabalho docente); e um estudo do contexto, ou da dinâmica do contexto no qual esta representação social emerge e tem funcionalidade, marcando a identidade do grupo e regulando suas práticas. A noção de prática teria como referência básica a ação, o agir dos grupos; e, a ação comportaria, então, necessariamente três componentes: o comportamental, o afetivo e o cognitivo, permitindo uma certa legitimidade em estudar

a ação, também através de instrumentos de natureza cognitiva. O autor apresenta as representações sociais como sistemas na Abordagem Estrutural, focaliza as relações e o estudo das Práticas Sociais e Representações Sociais, além de mostrar a dimensão normativa das representações sociais. Conclui seu artigo afirmando que é necessário tratar a distinção clara entre papéis e práticas, dentro de um *sistema de representações*, que funda o sistema sócio-cognitivo que regula as condutas, sendo postulados da teoria. Pondera que cabe a nós refletir se a Teoria das Representações Sociais pode ser útil ao estudo do trabalho docente, como prática e como pensamento social, para além das contribuições já constituídas nos estudos até aqui realizados.

No trabalho **Em direção a uma ciência dos saberes das práticas educativas**, Tarso B. Mazzotti parte da premissa de que não há critérios consensuais para reconstituir os saberes da prática necessários ao exercício da docência. Mostra que não é possível uma ciência das práticas ao examinar o problema posto nos debates acerca da formação de professores e nos debates acerca da profissão docente. Considera que a Pedagogia pode ser vista como uma ciência reconstitutiva que busca descrever e explicar os seus fenômenos e, neste registro, seria um discurso racional acerca das práticas educativas procurando reconstruir o realizado para encontrar o melhor modo de fazer. O autor conclui que as técnicas argumentativas organizadas no âmbito da Retórica podem ser ensinadas aos professores em atividade e nos cursos de Licenciaturas permitindo que analisem o que se diz acerca da educação escolar, e propõe que a disciplina Retórica seja o núcleo organizador dos currículos de Licenciatura.

Ivan Finamore Araujo e Monica Rabello de Castro, no texto intitulado “**Autoconfrontação e representações sociais de saberes e de atividade docente: um olhar sobre a indisciplina na Educação de Surdos**” partem dos estudos de Jacques Therrien e Francisco Loiola que focalizam os saberes e a função docente propondo uma análise do trabalho como abordagem que proporcionaria a investigação da

dinâmica entre o sujeito, a atividade e o contexto como um todo. Utilizaram como referencial teórico a Teoria das Representações Sociais, articulada à análise argumentativa e adotaram o conceito de atividade cunhado por Alexei Leontiev para entender a atividade docente. A pesquisa foi realizada no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro. Os resultados destacaram a tese central defendida pela professora participante da pesquisa: *A experiência profissional orienta a prática cotidiana*. Esta tese é sustentada por outras, sendo que uma delas se refere à indisciplina, foco deste estudo. A professora participante buscou aumentar a crença na existência de uma causa que explicaria a indisciplina, neste caso, fatores externos e características individuais de seus alunos. Explicou, ainda, que a indisciplina teria como efeito o impedimento de se trabalhar em grupo e as dificuldades de aprendizagem. Os autores verificaram que, assim como a maioria dos professores, a professora voluntária também atribui as causas da indisciplina aos fatores individuais e familiares dos alunos.

O texto **Atividade docente: os sentidos e significados que uma professora atribui à aquisição da escrita**, de Elaine de Holanda Rosário e Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante, visa apresentar uma pesquisa cujo objetivo foi analisar a atividade docente, através dos sentidos e significados que uma professora do Ensino Fundamental atribui à aquisição da escrita, pesquisando como se configura a atividade real e o real da atividade. A coleta de dados ocorreu numa escola da Rede Pública Municipal de Maceió, numa turma do 2º ano do Ensino Fundamental. Os pressupostos teóricos foram os da Psicologia Sócio-Histórica e da Clínica da Atividade, além disso foram revistos pressupostos relativos à aquisição da escrita. Os procedimentos e as técnicas metodológicas utilizadas foram as seguintes: entrevista de narrativa da história de vida, entrevistas semiestruturadas e centralizadas, sessões de observações e filmagens e de autoconfrontações simples. Quanto aos resultados, as autoras constataram que a professora considera a atividade docente como

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

uma profissão da qual o indivíduo tem que gostar e amar como uma vocação, e é uma profissão sofrida e fácil para a mulher realizar. Ela acreditava que a função do/a professor/a é preparar o/a aluno/a para viver em sociedade, buscando por seus direitos, e que é imprescindível que, em pleno século XXI, os/as alunos/as saibam escrever e, conseqüentemente, a aprendizagem da leitura ande em conjunto com a escrita.

O segundo eixo temático, *Formação docente e perspectivas investigativas*, é composto pelos trabalhos que vão explorar o papel das pesquisas, em particular aquelas filiadas à Clínica da Atividade e às perspectivas colaborativas, no processo de formação docente.

No trabalho intitulado **Considerações a partir de um projeto formativo-investigativo**, Ana Maria Falcão de Aragão parte de um projeto formativo realizado entre uma universidade e uma escola pública, para registrar e discutir o processo de reflexividade coletiva de um grupo de professores. A autora defende que há reflexividade quando o profissional desenvolve suas teorias e práticas se debruçando sobre o conjunto de sua ação e refletindo sobre o seu ensino e sobre as condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas. Foi construída a passagem de um “eu solitário a um eu solidário” sugerindo estratégias de formação na/com a escola que foram reconhecidas como instituinte de um *sentido* acordado, integrador e definidor de uma diversidade de olhares sobre o que lá acontecia. Este artigo apresenta um olhar contextualizado e histórico que compreende uma variedade de relações mantendo questionamentos sobre outros tantos aspectos da prática de pesquisa dos professores.

As autoras Soraya Dayanna Guimarães Santos, Alessandra Bonorandi Dounis, Neiza de Lourdes Frederico Fumes, Elaine de Holanda Rosário e Arlete Rodrigues dos Santos, no artigo **Autoconfrontação e atividade docente: o que dizem as pesquisas brasileiras**, buscaram construir um panorama do estado da arte da pesquisa que faz uso da autoconfrontação para a análise da atividade docen-

te, a partir das dissertações e teses, disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da CAPES. A autoconfrontação é um dispositivo metodológico utilizado pela Clínica da Atividade, de Yves Clot, e que vem sendo discutida recentemente no Brasil por alguns grupos profissionais, no intuito de desvelar aspectos subjetivos do trabalho, através da relação dialética entre trabalhadores e pesquisadores. Foram analisadas seis teses e doze dissertações oriundas de Programas de Pós-Graduação brasileiras, que utilizaram a autoconfrontação para analisar, fomentar o desenvolvimento profissional e apoiar ações de formação continuada de professores da Educação Infantil ao Superior. A partir das análises dos trabalhos, constatou-se que a autoconfrontação tem potencial para ser utilizada como ferramenta de formação docente, no entanto, deve ser acompanhada de reflexões sobre a atividade no seu contexto social e político para promover modificações consistentes no âmbito da educação.

O artigo de Maria Vilani Cosme de Carvalho e Wanda Maria Junqueira de Aguiar, intitulado **Autoconfrontação: narrativa videogravada, reflexividade e formação do professor como ser para si**, apoia-se nos estudos desenvolvidos sobre as práticas de pesquisas críticas, sobretudo nas discussões acerca da Autoconfrontação realizada em algumas pesquisas que investigaram a atividade docente e evidenciaram que esta é não apenas procedimento metodológico de produção de dados, mas, também, processo formativo do professor, com possibilidades de torná-lo ser para-si, uma vez que provoca movimentos de transformação. Em face desses resultados, as autoras investigam se a reflexão propiciada pelas sessões de autoconfrontação, na realização de pesquisas sobre a atividade docente, é capaz de transformar o professor em ser para-si. O trabalho teve como fundamento os conceitos de reflexividade, de professor reflexivo e de vida cotidiana, dentre outros. A discussão sobre esses conceitos foi essencial para mediar a compreensão de que a formação crítica de professores deve passar necessariamente pelo ensino-aprendi-

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

zagem da capacidade de refletir criticamente a atividade docente, o que significa pensar sobre a prática pedagógica considerando as múltiplas determinações que a constituem. Contudo, pensar sobre a complexidade da atividade docente requer colaboração de outros e apropriação das objetivações do gênero humano.

O trabalho intitulado **A Clínica da Atividade e a formação docente: considerando o contexto escolar**, de Laura Cristina Vieira Pizzi e Wanessa Lopes de Melo, teve como objetivo apresentar algumas contribuições da Clínica da Atividade e sua abordagem de pesquisa, a Autoconfrontação, inspirada em Lev Vigotski, para a formação de professores/as. A coleta de dados é realizada através de filmagens das aulas ministradas. Esse procedimento permite que os docentes façam uma análise do seu trabalho, avaliando seus resultados de forma a revelar os elementos que estão presentes no “real da atividade”. Para Yves Clot, a “atividade real” não é o único elemento que está em jogo quando o trabalhador realiza uma atividade. O “real da atividade” seria um conceito mais amplo, que envolve todas as ações planejadas e que não puderam ser executadas. Esse recurso de pesquisa pode se tornar uma ferramenta potente no processo de formação inicial e continuada dos docentes, uma vez que pode incorporar nos seus currículos as imagens filmadas em que aparecem as situações e experiências reais de trabalho vividas por professores/as e seus estudantes e o contexto escolar, especialmente das escolas públicas.

No artigo intitulado **Cooperação profissional: uma alternativa para a formação continuada de professores**, Itale Cericato e Claudia Leme Ferreira Davis analisam como uma professora iniciante sente e significa sua profissão, de modo a identificar se esses fatores interferem na docência. Os dados, coletados por meio de entrevistas, foram analisados à luz da Psicologia Sócio-histórica, com foco nas categorias Sentido e Significado. As conclusões mostram ser a docência definida por critérios vigentes no senso comum e pela reprodução de discursos perpetuados ao longo de gerações de pro-

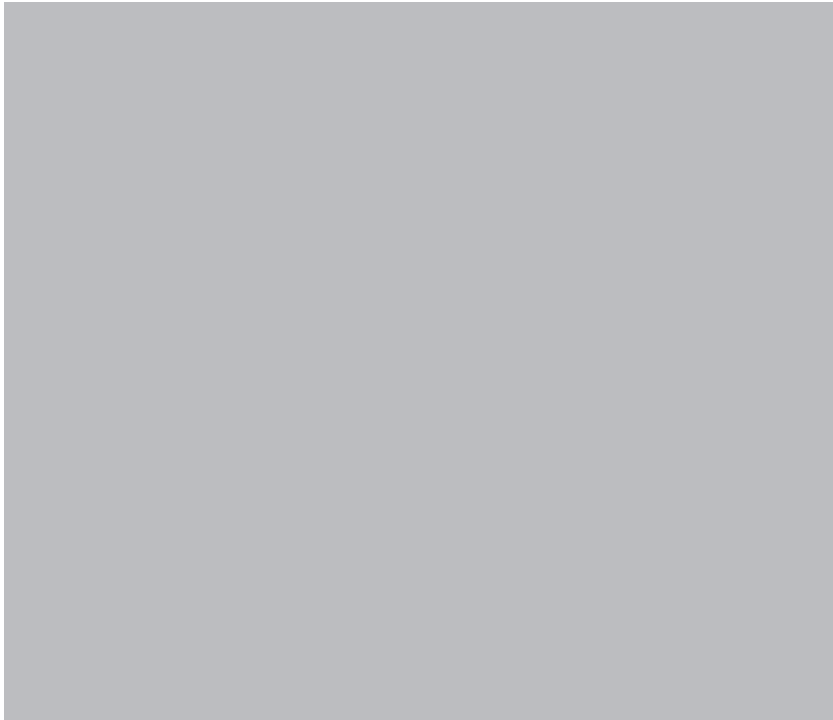
Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

fessores. Os alunos são considerados desmotivados para a aprendizagem e a formação continuada menosprezada, em relação aos conhecimentos produzidos pela prática. Está presente a crença de não ser possível ensinar a todos os alunos, bem como a ausência de um trabalho colaborativo, confirmando que a atividade docente é realizada, prioritariamente, de maneira isolada. Por fim, propõe-se a cooperação profissional como alternativa à formação continuada de professores, sobretudo no caso dos iniciantes, em que a mediação tutorial de um par mais experiente pode auxiliar em muito o profissional iniciante nos rumos de sua profissão.

Por fim, seguindo ainda a temática da investigação colaborativa, Elvira Godinho Aranha e Virgínia Campos Machado, no trabalho intitulado **Da pesquisa crítica de colaboração para as pesquisas fundamentadas na perspectiva sócio-histórica: um desafio**, discutem por que e como as contribuições da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), têm sido incorporadas aos estudos realizados no grupo de pesquisa “Atividade Docente e Subjetividade”. Para alcançar tal intento, as autoras retomam as experiências de pesquisa vivenciadas pelo grupo de pesquisa supracitado, as quais estimularam a incorporação dos pressupostos da PCCol, para, na sequência, explicitarem esses pressupostos, articulando-os ao referencial teórico e metodológico que fundamenta os estudos, quais sejam: o Materialismo Histórico e Dialético e a Psicologia Sócio-histórica. Pretendem, com isso, enfatizar a estreita e necessária afinidade entre os objetivos de pesquisa, a teoria que a sustenta e o método na produção do conhecimento científico. Ao final, relatam brevemente uma experiência inicial de pesquisa em que a articulação teórica explorada neste artigo serve como norteadora para a entrada em campo, as conduções e procedimentos utilizados inicialmente.

Este livro é resultado das reflexões e pesquisas e parcerias desenvolvidas pelos/as autores/as no interior da rede nacional de cooperação PROCAD-CAPES (Edital n. 01/2007), que também financiou este livro. Desejamos uma excelente e proveitosa leitura.



PARTE I

SIGNIFICAÇÕES SOBRE OS SABERES E AS PRÁTICAS DOCENTES

RESSIGNIFICAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ATIVIDADE DOCENTE RELACIONADA À CONCEPÇÃO DE UMA PEDAGOGIA NOVA

Monica Rabello de Castro¹

Alda Judith Alves-Mazzotti²

Helenice Maia³

INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta os principais resultados de três pesquisas⁴ sobre trabalho docente vinculadas a uma investigação mais ampla desenvolvida por três universidades (Universidade Estácio de Sá, UNESA-RJ; Pontifícia Universidade Católica-SP e Universidade Federal de Alagoas-UFAL) por meio de um programa de cooperação acadêmica (PROCAD - Edital n. 01 / 2007) que contou com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O referencial teórico e a metodologia adotados por essas três pesquisas engloba a abordagem sócio-histórica articulada à clínica da atividade e a teoria das representações sociais articulada à análise argumentativa, enriquecida com elementos da lógica natural. Em cada uma das pesquisas, o sujeito foi uma professora alfabetizadora da rede pública de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental.

1 PPGE-UNESA. Doutora em Psicologia pela PUC-RJ. Email: rabello.monica@uol.com.br

2 PPGE-UNESA. Doutora em Psicologia da Educação pela New York University. Email: aldamazzotti@uol.com.br

3 PPGE-UNESA. Doutora em Educação pela UFRJ. Email: helemaia@uol.com.br

4 CASTRO et al.; Estratégias argumentativas no trabalho docente. In: A. J. ALVES-MAZZOTTI; N. L. F. FUMES; W. M. J. AGUIAR. (Org.). *Estudos sobre a atividade docente: aspectos teóricos e metodológicos em questão*. São Paulo: EDUC/EdUFAL, 2010, p. 89-107; CARREIRO, C. M. *O processo de resignificação de representações sociais de saberes e da atividade docente de uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental*. 2011. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2011; PEREZ, J. S. *Representações sociais de saberes da experiência por professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública*. 2011. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2011.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

Os resultados encontrados foram confrontados entre si e também com os resultados das pesquisas realizadas pelas universidades parceiras. Ainda faz parte desse estudo validar e dar confiabilidade a uma metodologia inovadora de análise da atividade docente.

A temática desenvolvida pelas pesquisas se refere ao trabalho docente, entendido como atividade humana revestida de complexidade, sendo as ações dos professores plenas de significados construídos e ressignificados em suas relações com outros sujeitos. Portanto, discutir sobre esta atividade implica rever os saberes e as práticas dos professores; refletir sobre a articulação entre teoria e prática, compreender a trajetória profissional vivenciada no contexto da sala de aula como possibilitadora de aprendizagens sobre a profissão; entender que a experiência docente se configura como importante elemento no processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor; e que o cotidiano escolar fornece material relevante para compreender a realidade por eles vivida, seus saberes e fazeres.

O professor, antes considerado um técnico, deveria se valer de um programa de ensino planejado por outros. Entendia-se que a atividade pedagógica ao seguir um conjunto de sistematizações e normatizações iria alcançar a eficácia do ensino. Essa ideia durou vários anos, apoiada por pesquisas do tipo *procces-product, teaching effectiveness* ou *teacher behavior research* (SCHULMAN, 1986; TARDIF; BORGES, 2001; ALMEIDA, 2001).

Na década de 1960, permanece o modo de raciocínio técnico que perdura durante todo o decênio seguinte, porém já aparecem críticas devido à fragilidade dos seus resultados. Com as reformas iniciadas no decênio seguinte, este modelo entrou em decadência, sendo substituído por um novo pensamento, o da racionalidade prática (TARDIF; BORGES, 2001; ALMEIDA, 2001), que considera o docente como alguém habilitado a agir e decidir a partir da avaliação dos problemas pertinentes à sala de aula, um “prático reflexivo”.

As recentes mudanças observadas no cenário mundial colocaram novas questões quanto aos objetivos da escolarização, exigindo

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

novas formas de organização do trabalho escolar e provocando a intensificação e a ampliação do trabalho docente.

Na literatura especializada sobre o tema, alguns estudos podem ser destacados como aqueles empreendidos por Gauthier (1999), Pimenta (1999), Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Therrien e Loiola (2001). Gauthier (1999) define três categorias relacionadas às profissões: ofícios sem saberes, saberes sem ofício e ofícios feitos de saberes e considera os saberes como resultante de produção social. Em suas reflexões sobre os conhecimentos próprios ao ensino, enfatiza que é essencial a revelação e a validação dos saberes da experiência docente a fim de que essas não permaneçam circunscritas às práticas individuais dos professores. Os saberes da experiência docente precisam ser socializados, pois por seu caráter individual e privado, poderão ter pouca utilidade nos processos de formação docente. Neste caso, o autor ressalta que a socialização dos resultados de pesquisas, sobre atividade e saberes docente, “poderiam criar um saber a mais para o reservatório de conhecimentos a partir do qual os professores alimentam sua prática” (GAUTHIER, 1999, p. 188).

Estudos com essa abordagem possuem em semelhança a valorização da história individual e profissional do docente, o entendimento da pluralidade do conhecimento e da possibilidade da criação deste conhecimento pela prática (ALMEIDA, 2001). Nessa ideia, trabalhos começaram a ser desenvolvidos, sobretudo no Continente Norte-Americano por Lee S. Shulman. Clermont Gauthier, Maurice Tardif, Claude Lessard e Louise Lahaye são apontados como os grandes responsáveis em trazer para o Brasil, em 1991, estudos sobre esta temática (ALMEIDA; BIAJONE, 2007; ALVES, 2007).

Shulman (1986) dedicou-se ao estudo do *knowledge base* do ensino. Para ele haveria uma base de conhecimentos capaz de nortear as ações relativas ao ensino e que ajudaria o professor a lecionar com eficiência. O *knowledge base* seria dividido em três grupos sendo eles: *subject matter content knowledge* (conhecimento do con-

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

teúdo da matéria ensinada), formado tanto pelos fatos e conceitos da matéria lecionada quanto pelo entendimento dos seus modos de produção, representação e validação; *pedagogical content knowledge* (conhecimento pedagógico da matéria) que se relacionam às maneiras de formular e apresentar a matéria de forma a torná-la compreensível aos alunos e *curricular knowledge* (conhecimento curricular), que são a gama de programas desenvolvidos que articulam o ensino de assuntos e tópicos específicos em diversos níveis, bem como a variedade de materiais didáticos disponíveis relativos àqueles programas.

Para Gauthier (1999) a atividade do ensino exercida sem desvendar os saberes que lhe são inerentes, são um *ofício sem saberes*. Apesar disso, ele afirma a existência de conhecimentos que orientam a atividade do ensino; a questão é que estes saberes seriam produzidos nos centros acadêmicos, longe da realidade da classe e sem considerarem as condições reais do ensino, logo, constituem-se como *saberes sem ofício*. Ele propõe que uma teoria genérica para a pedagogia deve considerar a atividade de ensino como um conjunto de conhecimentos que são mobilizados pelo professor e sua prática, ou seja, que a atividade docente é um *ofício feito de saberes*. Aí estariam envolvidos os saberes disciplinar, que se refere ao conteúdo a ser ensinado; curricular, relacionado à transformação da disciplina em programa de ensino; das Ciências da Educação, referente ao saber profissional específico; da tradição pedagógica, isto é, ao saber dar aula; da experiência, relativo à jurisprudência pedagógica; e da ação pedagógica, o saber da experiência que é testado e tornado público.

Tardif (2008, p. 36) defende que os saberes profissionais daqueles que lecionam são temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e carregam as características do Homem. Para ele, os conhecimentos dos professores são gerados “pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Os conhecimentos

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

da formação profissional são os saberes docentes que foram obtidos nas aulas de formação de professores; os conhecimentos disciplinares estão ligados à composição das diversas áreas do conhecimento inerentes à nossa sociedade e que surgem sob a forma de matérias; os conhecimentos curriculares estão relacionados aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos pelos quais as instituições escolares classificam, definem e selecionam os conhecimentos sociais como próprias de uma cultura erudita e de formação para esta cultura; e os saberes experienciais, ou saberes práticos, são aqueles obtidos durante as atividades em sala de aula. Esses saberes nascem da experiência e são por ela validados, englobando todos de forma remodelada e aperfeiçoada.

Esses estudos afirmam que o processo de reflexão do docente sobre a sua atividade não é reconhecido como algo excluído do seu contexto e essa reflexão vai necessariamente abranger as experiências vivenciadas, os afetos, os interesses sociais e políticos do docente (ALMEIDA, 2001), isto é, o saber do professor resultante deste processo vai ser marcado por seus valores e crenças pessoais resultantes da interação do ser humano com os desiguais espaços sociais nos quais se integra e frequenta, tais como a família, a escola, a igreja etc. (TARDIF, 2008).

Assim como o Schulman (1986); Gauthier (1999); Tardif (2008); Tardif, Lessard, Lahaye (1991), entre outros, Therrien e Loiola (2001) norteiam seus estudos na essência dos conhecimentos do professor e na função docente. Defendem o trabalho do professor em uma atividade controlada por uma racionalidade prática que se baseia no contexto, valores, teorias e experiências para justificar as decisões na condução das aulas em sala. Sugerem uma abordagem sob o enfoque da ergonomia, ou seja, da análise do trabalho. Tal abordagem proporciona o estudo da dinâmica existente entre o sujeito, a atividade e o contexto como um todo, permitindo a análise da docência como uma atividade cheia de meandros cujo objetivo é a adaptação a uma situação.

Castro et al. (2010) defendem os docentes como profissionais habilitados a decidir e a rever suas ações e teorias a partir do confronto com suas ações rotineiras. Acreditam que pelo estudo do ensino, poderão se constituir novos saberes para a teoria e a prática de lecionar, mas que as alterações na prática docente só se aplicam quando o professor amplia sua consciência sobre a sua própria atividade. No entanto, uma característica das escolas de maneira geral reside nos aspectos prescritivos que dirigem a atividade docente. Melo e Pizzi (2012) destacam a natureza pragmática desta prescrição que termina por constituir-se em receitas a serem seguidas pelo professor, observando que estas valem para contextos culturais, sociais, políticos, econômicos e propósitos educacionais tomados de forma indiferenciada. Para as autoras, a possibilidade de compreender a atividade docente deve levar em consideração estas prescrições, concretizadas em normas, diretrizes curriculares, parâmetros etc que influenciam a atividade do professor. Tais prescrições terminam por serem referências fortes para o professor e é a partir delas que o discurso sobre sua prática se baseia.

As ações diárias não são resultado da neutralidade do ser. O cotidiano se apoia num movimento complexo pelo qual os objetos, que norteiam as comunicações e condutas, vão sendo modelados. As profissões são fruto de um saber próprio, de valores, normas, modelos, símbolos que estão associados àquela profissão. O fazer profissional do professor não é diferente. Na busca de aproximar-se do dinamismo e da complexidade que é o objeto de estudo atividade docente, foi escolhido como referencial a Teoria das Representações Sociais já que esta permite entender os significados atribuídos pelo indivíduo a sua atividade.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O MODELO DA ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA (MEA)

A noção de representações sociais introduzida por Moscovici visou dialetizar as relações entre o homem e sociedade, afirmando

que há uma reconstrução do objeto que leva o sujeito a aprendê-lo e situá-lo no seu próprio universo social e material (ALVES-MAZZOTTI, 1994). As representações sociais indicam uma interface entre o psicológico e social, alterando a forma que os acontecimentos da vida cotidiana e as informações do ambiente são assimilados, correspondendo ao conhecimento espontâneo, ao “pensamento natural”. São capazes de dar conta das interações significativas com o mundo ao qual estamos submetidos, reconhecendo a existência de uma relação dinâmica, articulada e histórica do sujeito com o mundo em que vive. (JODELET, 1990). As representações sociais seriam fenômenos complexos constituídos por meio de um processo/movimento contínuo que dá sentido aos objetos, resultante das relações e dos contextos das quais os sujeitos fazem parte (MADEIRA, 2001).

As representações sociais se definem por um sistema de valores que permite aos indivíduos se orientarem no meio social e material, bem como estabelecer uma comunicação que possibilite construir um código para classificar as partes do seu mundo, da sua história individual e coletiva (NÓBREGA, 2001). Constroem-se na relação entre sujeitos e um objeto, fazendo com que seja sempre representação de algo, e de algum grupo, levando em consideração a posição que os sujeitos ocupam na sociedade, economia e cultura. A representação não é nem a parte subjetiva do objeto, nem a parte objetiva do sujeito, mas sim o processo pelo qual essa relação se processa (JODELET, 1990).

Os processos que formam uma atividade representativa têm por objetivo destacar uma figura e atribuir-lhe um sentido, fazendo com que outro objeto se integre ao universo, tornando familiar e presente algo não conhecido e longe da nossa realidade. Isso se dá pela aproximação do novo objeto ao antigo, transformando a ambos e construindo um novo objeto. Modificam-se em si mesmas, duplicam um sentido por uma figura (objetivação) e uma figura por um sentido, consolidando os elementos que compõem uma representação.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

As representações sociais possuem duas faces: a figurativa e a simbólica. A relação entre elas se dá como a frente e o verso de uma folha de papel; são indissociáveis, não sendo possível separar o seu aspecto imaginante (figurativo) do aspecto significativo (simbólico). Para explicar como se dá essa formulação, Moscovici (1978) apresenta dois processos: a objetivação e ancoragem, que apesar de serem descritos separadamente, ocorrem de forma simultânea e imbricados um ao outro, numa relação dialética.

De acordo com Moscovici (1978), a objetivação é a transformação de um conceito, uma ideia em algo concreto. Jodelet (1990, p. 5) define a objetivação como “uma operação imaginante e estruturante”, cuja característica é tornar concreto o abstrato a partir das influências sociais que estão presentes nas negociações e nas formas de conhecimento relativos ao objeto. O objeto e o conceito tornam-se equivalentes de modo que o abstrato se torna concreto e o conceito transforma-se numa imagem, ou seja, uma representação que tem num núcleo figurativo. Jodelet (2001) distingue três fases no processo de objetivação: a construção seletiva, a esquematização estruturante, e a naturalização. A construção seletiva é a triagem feita das informações circulantes sobre o objeto, em função de critérios culturais e normativos do grupo. A esquematização estruturante, conhecida por núcleo figurativo, corresponde à reprodução da estrutura conceitual, de forma visível, proporcionando a construção de uma imagem coerente e facilmente exprimível dos componentes do objeto da representação. Isto irá permitir a apreensão individual e das suas relações com o grupo. A terceira fase, a naturalização, é a concretização do núcleo figurativo, que deixa de ser uma simples ideia para se tornar uma entidade.

O segundo processo, a ancoragem, conforme explica Moscovici (1978) corresponde à incorporação do que não se conhece ou é novidade na organização das categorias de pensamento existentes. Para o autor, ancorar é classificar, rotular. É o enraizamento social da representação, da integração cognitiva do objeto e das transforma-

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

ções que surgem no pensamento e no objeto. A ancoragem não é responsável pela “construção formal de um conhecimento, mas de sua inserção orgânica em um pensamento constituído” (ALVES-MAZZOTTI, 1996, p. 503). Tal processo possui três grupos estruturantes: atribuição de sentidos, instrumentalização do saber e enraizamento no sistema de pensamento. O primeiro é onde o objeto e sua representação são inscritos numa rede de significados articulados e hierarquizados aos valores culturais. A instrumentalização do saber consiste na atribuição de valor à estrutura imaginante que atuará como referencial para compreensão da realidade. O enraizamento no sistema de pensamento é o movimento de incorporação da novidade pelo social ligada à familiarização do que era estranho. O processo de construção se dá sobre um “já pensado”, articulando o novo com o antigo e operando sobre ambos, novas interpretações da realidade (JODELET, 1990).

Castro et al. (2010) afirmam que em torno do núcleo figurativo são engendradas as representações que fornecem o quadro de referências para a categorização e interpretação de novas informações. Porém, Passeggi (2003) considera que enquanto não nos apropriamos de determinado objeto, ideia ou noção, são as metáforas que permitem a interação entre figura e sentido, constituindo uma forma prática de categorizar o objeto desconhecido e integrá-los a conhecimentos anteriores. As metáforas constituem um mecanismo do pensamento que se orienta por uma lógica de atribuição de significados aos objetos e aos acontecimentos.

Sabendo que as representações sociais são teorias sociais produzidas pelos processos de comunicação, que caracterizam o pensar dos grupos e que servem para elaborar a comunicação e a ação relativa aos objetos que causam controvérsias, consideramos que a análise dos processos argumentativos é capaz de apreender os significados atribuídos pelos sujeitos aos objetos sociais (CASTRO et. al., 2010). Alves-Mazzotti e Mazzotti (2010) afirmam que um grupo para manter o seu cotidiano e seu sistema de valores recorre ao discurso,

censurando determinadas condutas e enaltecendo outras, conduzindo os ouvintes a reafirmarem o que preferiam fazer e ter. Defendem que o discurso é social, instituído no grupo, mesmo que não esteja fisicamente presente, sendo assim, a análise da sua estrutura e dinâmica pode revelar os significados atribuídos aos objetos elaborados pelo grupo de pertença. Considera-se que a teoria da argumentação se adéqua aos estudos de representação social, à medida que destaca, na dinâmica discursiva, as relações entre o “tipo” de argumento utilizado e os significados que surtem efeito no auditório.

Importante destacar que representações sociais não são opiniões, estas diferem bastante de indivíduo para indivíduo. Moscovici (1978, p. 46) considera que as opiniões têm caráter parcelar e não são representações sociais, pois implicam “uma reação dos indivíduos a um objeto que é dado de fora, acabado, independentemente do ator social, de sua intenção ou de suas propensões. [...] Nesse sentido, uma opinião, tal como uma atitude, é considerada unicamente do lado da resposta e enquanto ‘preparação da ação’, comportamento em miniatura”. O importante é que as representações sociais se tornam referência no discurso, mesmo quando as opiniões são contrárias. Quando um objeto está presente nos discursos no interior dos grupos sociais, as representações sociais estão presentes como referência a partir do que se fala ou do que se argumenta.

Adotou-se como referencial de análise nesta pesquisa o Modelo da Estratégia Argumentativa (MEA) que se baseia na teoria da argumentação (CASTRO et al., 2010) e consiste em um trabalho de reconstrução de argumentos que possibilita compreender como a intenção do falante determina suas escolhas. O MEA prevê o uso de um esquema que mostre os argumentos usados pelo orador por meio de enunciados simples. A montagem dos passos do argumento parte da identificação e da avaliação da regra de inferência que originou a tese. O MEA propõe que a interpretação de toda argumentação considere a atividade do sujeito, já que isto possibilita a representação do argumento no quadro do modelo interrogativo

escolhido. Por isso se faz necessário “avaliar a atividade em que o sujeito está engajado e ainda compreender a função da enunciação no próprio argumento” (CASTRO, MAIA, CARREIRO, 2010, p. 5). Uma vez que o MEA se propõe a compreender como a questão principal do discurso de um sujeito determina as questões menores, responsáveis pela efetivação da questão principal, deve-se operar a tradução dos enunciados numa seqüência de perguntas e respostas que permitirão entender e avaliar um argumento.

O MEA destaca dois processos de montagem dos esquemas argumentativos: um produzido pelos sujeitos da pesquisa e outro pela interpretação da fala dos entrevistados já que não é possível dizer o que outro disse apenas reproduzindo o que foi dito. Assim, a tarefa da estratégia argumentativa é:

reconstruir os argumentos, destacando a tese e descrevendo esquemática e resumidamente qual argumento foi utilizado, relacionando-o com outros argumentos, para poder explicar sua existência, classificá-lo e explicar sua posição na composição de um discurso coerente. (CASTRO et al., 2010, p. 93)

No processo de análise argumentativa proposto pelo MEA, devem-se destacar as teses, as premissas que sustentam as teses e a maneira que cada premissa se vincula às teses; montar um esquema que mostre como a argumentação se desenvolve, destacando em que direção os argumentos parecem convergir tendo como passo inicial a interpretação do argumento. Ressaltamos que neste modelo de análise, o resultado do estudo será efetivado por meio de um árduo trabalho de idas e vindas ao material analisado, pois desta forma testamos as interpretações que vão se esboçando.

A lógica natural destaca operações utilizadas pelo orador no momento em que ele constrói seu discurso. São operações diferenciadas das da lógica formal. Elas portam sobre os objetos do discurso e sobre os sujeitos. As operações lógicas de extração de objetos

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

do discurso foram bastante desenvolvidas pelo seu criador, Grize (1986,1982) e algumas indicações da lógica dos sujeitos foram deixadas como indícios para novas pesquisas. Neste estudo, procuramos desenvolver, sobretudo, elementos da lógica dos sujeitos, tematizada pelo grupo *Communalis*, sediado na Université de Montréal.

Foi Grize (1982) quem postulou a existência de uma operação da lógica natural que porta sobre os sujeitos. O conceito de *prise en charge* (operação lógica, portanto, sobre sujeitos) tem sido traduzido pela literatura brasileira por “responsabilização”. Como expõe o autor,

em linguagem, é necessário atestar a existência de um sujeito enunciador e para isso postular uma nova operação. Podemos de início dizer que um enunciado é o resultado de uma responsabilização de um conteúdo de julgamento (de uma determinação) por um sujeito enunciador com a ajuda de uma polioperação que vamos notar por σ (GRIZE, 1982, p. 56).

A operação σ , então, revela a responsabilização daquilo que foi dito. Este estudo foi enriquecido com a aplicação deste conceito como ferramenta de análise articulada ao MEA. Nas estratégias argumentativas encontradas, procuramos evidenciar as operações de responsabilização.

METODOLOGIA

As três pesquisas selecionadas para este estudo constituem aquelas que já apresentam resultados publicados pela equipe da Universidade Estácio de Sá (UNESA) do Rio de Janeiro. Duas elas são dissertações já defendidas e a outra é um capítulo de livro, também já publicado, com resultados da pesquisa-piloto desenvolvida por esta equipe.

A utilização da mesma metodologia é um dos pilares do PRO-

5 En langue, il est nécessaire de poser l'existence d'un sujet énonciateur et de postuler celle d'une nouvelle opération. On peut dire dès lors qu'un énoncé est le résultat de la prise en charge d'un contenu de jugement (d'une détermination) par un sujet énonciateur, à l'aide d'une poly-opération que nous avons notée σ (Tradução nossa).

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

CAD. Todas as pesquisas tiveram como principal recurso metodológico o uso de imagem: o sujeito tem suas atividades filmadas e depois vê o que fez explicando as razões pela qual teve determinado tipo de comportamento. Isto possibilitou a comparação dos resultados alcançados por esta equipe com aqueles das equipes das outras universidades.

Cada pesquisa tinha como sujeito uma professora de anos iniciais do ensino fundamental, que aceitou ser voluntária. Foram realizadas entrevistas com cada uma delas, abordando aspectos da sua vida pessoal, sua formação, sua carreira e suas práticas. As entrevistas subsidiaram a construção das ferramentas argumentativas utilizadas nas autoconfrontações. As professoras-sujeito tiveram de três a oito dias inteiros de trabalho em sala de aula filmados, que variavam de três a quatro horas por dia. Destas filmagens foram editados os episódios submetidos à técnica de autoconfrontação simples e autoconfrontação cruzada.

A autoconfrontação simples consiste na observação do sujeito de sua própria atividade com interação do pesquisador. Esta interação é realizada, num primeiro momento, de forma que o sujeito fique livre para abordar qualquer aspecto do que foi assistido. Em seguida ele responde um roteiro de perguntas comum a todos os episódios e por fim inicia-se um debate com o pesquisador, que intervém em trechos específicos dos episódios considerados motivadores de reflexão. As intervenções feitas pelo pesquisador se baseiam na observação dos detalhes da atividade realizada, a atividade real.

A autoconfrontação cruzada consiste em debate semelhante ao da autoconfrontação simples, porém sem a necessidade das perguntas do roteiro comum e, além do sujeito e do pesquisador, participa também um professor convidado, que deve pertencer ao mesmo gênero profissional do sujeito.

Aqui serão apresentados os principais resultados das análises das entrevistas e das autoconfrontações de cada pesquisa e a forma como elas se articulam.

RESULTADOS

A professora Mônica

A primeira pesquisa, realizada por Castro et. al. (2010), foi conduzida em Maricá, município da Região dos Lagos do Rio de Janeiro, em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP). A professora-sujeito da pesquisa, Mônica, lecionava numa turma de 3º ano do sistema de ciclos apelidada de turma Alfa, pois se tratava de uma turma que reunia alunos não-alfabetizados e que pela progressão automática, haviam chegado até este ano sem a possibilidade de continuar.

Mônica é formada no Curso Normal e em Educação Física; escolheu esta turma, que ninguém queria, para desenvolver um projeto diferenciado com os alunos. Além da formação inicial, não participou de nenhum curso de alfabetização que fundamentasse a sua prática. Busca informações e atividades para as suas aulas na internet e em livros didáticos. Também conta com o apoio de uma amiga, que segundo ela, entende muito de alfabetização.

A professora relata não utilizar um método específico para alfabetizar e justifica essa postura, argumentando que a turma é diferente e não existem planos para uma turma como a sua. Admite não saber o que fazer com estes alunos e que age por tentativas e erros.

Uma das teses defendidas por Mônica, e evidenciada no extrato abaixo, é de que: **A ALFABETIZAÇÃO NÃO TEM TEORIA, É UM PROCESSO NATURAL.**

(...) Esse plano de curso era tudo o que eu pretendia dar em 2009 pra eles... aí o que eu fui fazer, aí eu fui atrás de, de um plano pra Alfa né... aí nas minhas pesquisas é... eu não encontrei é... assim, um caminho pra seguir com eles porque não tem.. aí., os estudos que eu fiz ali, eles diziam, diziam assim... que, que a alfabetização não tem um caminho, ela vai acontecendo naturalmente.. então, que eu pegasse os textos, fosse trabalhando esses textos e desses textos né, com a leitura desses textos, com

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

a construção das palavras desses textos é que a alfabetização ia se dando e assim eu fui fazendo.

Sua tese é sustentada por uma dissociação de noções, em que o termo I se relaciona a uma alfabetização tradicional e o termo II relaciona a uma alfabetização moderna. Numa dissociação de noções atribui-se ao termo I sentido negativo. Na medida em que o termo II é definido em contraposição ao termo I, é conferido sentido positivo ao termo II (ALVES-MAZZOTTI; MAZZOTTI, 2010; CASTRO et al., 2010). Na visão de Mônica, sua estratégia de ensino de misturar todas as atividades e não ter receita é considerado algo positivo, pelo simples fato de não ser tradicional.

Esta concepção de ensino, de colocar a prática com um valor maior em detrimento de teorias, também foi identificada nas pesquisas das equipes parceiras. Na pesquisa de Facco e Davis (2012), a professora afirmava que a experiência é o que funciona na prática. As pesquisadoras observaram que o uso de planejamento pela professora era bastante raro, quase inexistente, e que atribuía a culpa pelo fracasso da aprendizagem a seus alunos, o que se mostrou recorrente em sua fala, além de justificar ser refratária a alguma mudança e que manter sua pedagogia ajudava a manter sua autoestima. Barbosa e Aguiar (2012) verificaram que a professora afirmava que o currículo e a organização dos espaços e tempo eram empecilhos a sua atividade e que o trabalho individualizado para os alunos tidos com dificuldade era a estratégia mais praticada e a que em mais acreditava.

Uma observação semelhante foi apontada no estudo de Araújo e Cavalcante (2012) das filmagens da aula de uma professora que passa uma tarefa para a turma, enquanto atende individualmente um aluno que ela considera com dificuldades. Estes atendimentos individualizados chegam a durar 20 minutos, o que foi verificado também na pesquisa realizada com a professora Mônica, quando este tipo de atendimento teve a duração de 40 minutos. Neste estudo, também, as investigadoras assinalaram que a professora afirma ter dificuldade

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

de trabalhar com tarefas prescritas, planejamentos, porque para elas não funcionam na prática, embora afirme a necessidade de segui-las por obrigação. Sua atividade, antes naturalizada para ela no processo de autoconfrontação, é de algum modo desnaturalizada, provocando a geração de novos significados para suas antigas práticas.

Ressaltamos que a professora Mônica evoca duas metáforas comuns no meio educacional, que corroboram a negatividade do termo I: A APRENDIZAGEM É UM PERCURSO e A PEDAGOGIA É UM BOLO ASSANDO. O papel das metáforas, ao denunciarem sentidos, ao evocarem imagens, é de agir como um instrumento para que as pessoas se façam entender ou para dar força a sua argumentação. Segundo Mazzotti (2002), a metáfora do percurso é utilizada para representar a atividade educativa com o sentido de conduzir o educando de um estado menor de educação a outro de maior educação. Para o autor, o percurso pode ser determinado ou indeterminado, de acordo como o conhecimento dos extremos, ou seja, de onde se parte e onde se quer chegar. No caso de Mônica, ela sabe de onde parte, mas insiste em dizer que não sabe aonde vai chegar. O esquema abaixo apresenta a tese central defendida pela professora a respeito dos saberes que utiliza.

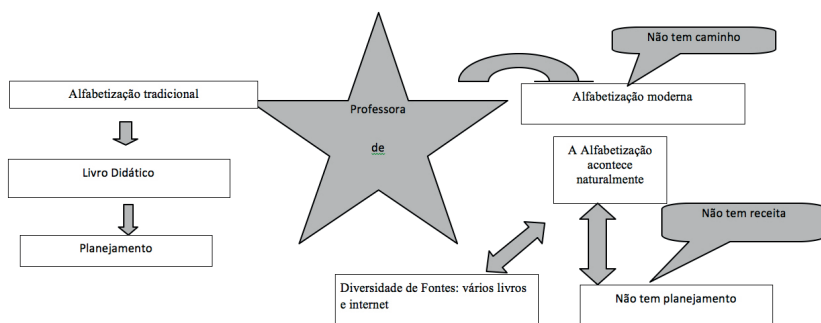


Figura 1: Esquema argumentativo da Mônica.

Fonte: Castro et. al. (2010).

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

Podemos observar no esquema, que as metáforas do bolo sendo assando e a do percurso, se relacionam à dissociação de noções presente no discurso de Mônica e a contraposição ao termo I. Para a professora Mônica, a forma como trabalha a alfabetização não permite afirmar se o “bolo” vai crescer ou murchar, tem um caminho que ela desconhecido.

Mônica refere-se à sua atividade como “suas técnicas de alfabetização”. Durante toda a autoconfrontação simples e cruzada ela se responsabiliza por tudo que diz. Pela operação σ , podem ser caracterizados dois sujeitos: Mônica e a pesquisadora. No entanto, Monica de quando em quando materializa falas de seus alunos, imitando inclusive o tipo de dizer. Podemos considerar, neste caso, que ela confere a responsabilidade destas falas a seus alunos. Na autoconfrontação cruzada, três sujeitos podem ser extraídos pela operação σ : Mônica, a convidada e a pesquisadora. Uma pequena diferença ocorre na autoconfrontação cruzada, quando Mônica se refere à pesquisadora: ela o faz no plural, indicando que a identifica com os demais membros da equipe que estavam presentes em todos os momentos de coleta de dados.

Na entrevista de história de vida, Mônica, no entanto, refere-se a si mesma no plural, indicando embora não tenha planejamento, o que faz não é feito totalmente individualmente. Sobre sua atividade, porém, a responsabilização do que diz é totalmente assumida por ela.

A professora Maíra

A pesquisa de Perez (2011) foi realizada em uma escola municipal do 1º distrito de Duque de Caxias, município da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. A professora-sujeito, Maíra, atuava numa classe de alfabetização, tinha 25 anos de experiência como professora e sempre trabalhou na mesma escola com turmas de anos iniciais. Participou do Programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA⁶), oferecido pelo governo federal em parceria com a prefeitura. Inicialmente não queria ser professora,

6 O PROFA é um curso de aprofundamento, desenvolvido pelo MEC em 2001, destinado a professores e formadores que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever (PEREZ, 2011).

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

mas a partir do incentivo de sua primeira diretora e do contato com os alunos, mudou de ideia. Maíra admite não utilizar nenhum método específico para orientar suas ações pedagógicas, mas relata que depois da participação no PROFA, “mistura” o novo com o tradicional, pois é o que lhe dá segurança.

Ela defende que um bom trabalho de alfabetização necessita entre outros fatores da experiência docente. Maíra através da defesa de outras duas teses identifica os fatores que, segundo ela, são necessários para um processo de alfabetização eficaz. São elas: fatores externos prejudicam a aprendizagem; a aprendizagem só é efetiva, se os alunos forem disciplinados; e escrever como se fala é escrever errado. Para Maíra o professor iniciante não é capaz de desempenhar um bom trabalho, pois somente com a experiência o professor se aprimora, faz ajustes em sua prática e adquire qualidades necessárias para se tornar um bom profissional. A sua argumentação girou em torno da seguinte tese: O PROFESSOR EXPERIENTE É BOM PROFISSIONAL PORQUE APRENDEU ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL.

Esta tese é sustentada pela dissociação de noções do termo professor, onde o termo I, professor iniciante, é considerado como um profissional não apto a desenvolver um trabalho de alfabetização

PROFESSOR	
INICIANTE	EXPERIENTE
(termo I)	(termo II)
Imaturo	Maduro
Impaciente	Paciente
Ausente	Presente (amigo)
Não ouve o aluno	Ouve o aluno
Não sabe conduzir	Sabe conduzir

Quadro 1:
Dissociação
de noções
- professor
iniciante e
professor
experiente.

Fonte: PEREZ, 2011.

eficaz, enquanto o termo II, professor experiente, apresenta todas as qualidades que se diz faltar no primeiro.

A dissociação apresentada no quadro anterior leva à concepção de que se tornar um professor competente é possível somente ao longo da trajetória profissional. Esta postura revela um mecanismo de proteção comum dos professores, conforme aponta Guarnieri (1997 *apud* PEREZ, 2011), que considera ser comum a adoção de posturas que: priorizam as relações interpessoais em detrimento da aprendizagem dos conteúdos; dão ênfase às questões práticas da sala de aula e a processos de aprendizagem baseados no ensaio e erro; rejeitam e/ou abandonam os conhecimentos acadêmicos; e realizam a transposição de uma concepção teórica sem uma análise mais aprofundada dos problemas enfrentados.

Também neste caso a responsabilização nos discursos é assumida pelo orador.

A professora Ester

A terceira pesquisa, feita por Carreiro (2011), foi desenvolvida no município de Mesquita, também da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Foi realizada numa escola da rede municipal, com uma professora-sujeito participante de um programa de correção de fluxo, denominado Grupo de Estudo sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação-GEEMPA. Este programa era oferecido pela prefeitura de Mesquita em parceria com o Ministério de Educação e Cultura (MEC).

Ester relatou ter se interessado em trabalhar no GEEMPA por ser uma proposta metodológica de alfabetização nova, diferente. Participou de uma série de assessorias realizadas pelos coordenadores do programa, que julgou ter sido importante, pois proporcionou conhecer a metodologia pós-constructivista adotada pelo projeto. Apesar disso, admitiu não entender muito bem a proposta do GEEMPA e nem mesmo o construtivismo. Isto fez com que Ester defendesse a seguinte tese central: O TRABALHO É REALIZADO DE

ACORDO COM O QUE É ESTABELECIDO PELA METODOLOGIA NOVA. Uma vez que não tinha resposta para as controvérsias apontadas nas autoconfrontações, Ester se apoia única e exclusivamente na metodologia para justificar suas atitudes e decisões durante a sua atividade docente, dando origem a tese central apresentada.

Esta tese foi sustentada por uma dissociação de noções em que Ester atribui à metodologia velha, termo I, sentido negativo e a associa à metodologia tradicional. Em contrapartida, a metodologia nova, termo II, é associada ao construtivismo e possui valor positivo, somente por se opor ao termo I (ALVES-MAZZOTTI; MAZZOTTI, 2010). Esta positividade conferida à proposta do GEEMPA faz com que Ester justifique suas atitudes em estar seguindo a metodologia que seria nova e por isso melhor. Esta dissociação de noções é bastante próxima daquela que Mônica faz em seu discurso.

Além disso, assim como Mônica, Ester evoca a metáfora do “bolo assando”, entendendo que a alfabetização é resultado de tentativas e erros, pois não tem receita. Esta concepção vai de encontro à metodologia do GEEMPA, que propõe uma série de procedimentos e estabelecidos, uma “receita”. Esta “confusão” leva Ester a evocar uma segunda metáfora: AS MINHAS CONCEPÇÕES DE ENSINO SÃO CONCRETAS. Segundo ela mesma, precisaria “quebrar” suas concepções antigas, para aceitar o novo proposto. Ou seja, ela precisa desconstruir a noção de que alfabetizar “não tem receita”, para admitir que uma metodologia possa ser nova e boa, “tendo receita”. O esquema, no alto da página ao lado, ilustra a tese central do discurso da Ester.

O esquema ilustra a dissociação de noções presente no discurso bem como as metáforas evocadas e os elementos que colocam em oposição o termo I em relação ao termo II. A metáfora do bolo sendo assado está relacionada à dissociação de noções implementada e é o centro da contradição imposta pela própria Ester em sua atividade real. Este dilema é tão representativo para ela que, em certo momen-

Formação, Atividade e Subjetividade:
Aspectos Indissociáveis da Docência

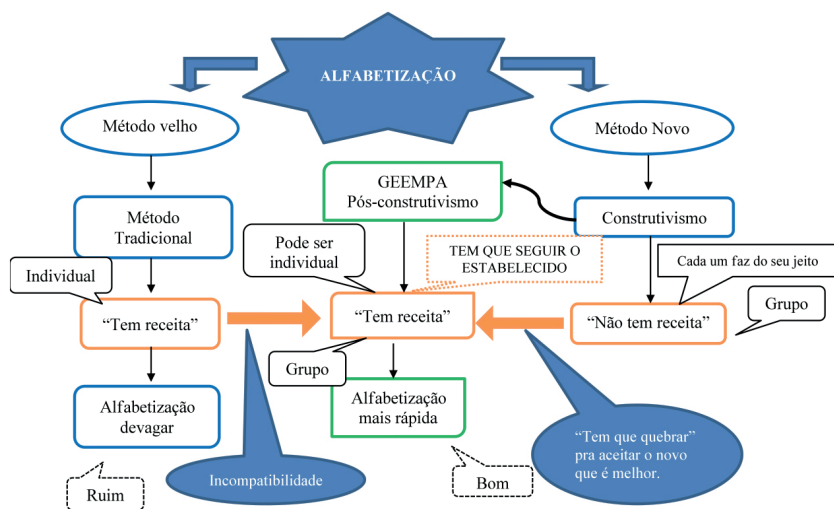


Figura 2: esquema argumentativo de Ester.

Fonte: CARREIRO, 2011.

to, atribui o seu desejo de juntar os alunos, num único grupo, como fruto de sua intuição, e não de um possível conhecimento ou saber adquirido ao longo da sua vida. Em suma, ela coloca em cheque seu próprio saber, optando por seguir a proposta do GEEMPA, uma vez que tem certeza de que isto é novo e que o novo é o bom, e não deve ser questionado. Sua maneira de agir vai de encontro às crenças de Maíra, já que sua experiência não é valorizada por ela no momento de tomar decisões em sua atividade.

No caso de Ester, o processo de responsabilização aparece tensionado. Em alguns momentos é ela mesma quem fala e assume o que diz. Porém, coerentemente com seu discurso, ela coloca na boca de outros o que afirma. Para ela, o grupo ao qual ela pertence dirige a maior parte de sua atividade. Ela julga que o grupo tem um valor que justifica fazer mesmo o que não entende a razão, mostrando estar ligada a este grupo com uma relação de confiança muito forte.

Os resultados mostram um processo de resignificação das representações sociais da atividade docente pelas professoras e destaca a característica de intervenção da ferramenta metodológica. As professoras representam a atividade docente em meio a uma mudança na pedagogia, de uma antiga, com valor negativo, para outra nova, que deve ser seguida, mesmo se este novo não seja bem compreendido. O valor da experiência profissional está fragilizado. O novo assume um valor quase inquestionável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas três pesquisas apresentadas, o método tradicional é visto como algo negativo que deve ser combatido. Seguir uma proposta diferente do tradicional passa a ser quase que obrigatório, no caso de Ester e Mônica, ou algo que necessita de justificativa quando utilizado, no caso de Maíra, que diz utilizar aspectos do método tradicional, porque é o que dá segurança a sua atividade. As representações sociais da atividade docente aparecem relacionadas a essa mudança de pedagogia. Falar em atividade docente significa posicionar-se em relação a esta mudança, de uma forma ou de outra.

É interessante perceber que o motivo pelo qual o método tradicional dá segurança à Maíra é justamente o principal aspecto negado pelas intituladas metodologias: nova e moderna, defendida por Mônica e Ester, respectivamente, que é a questão da “receita”. Isto evidencia que, embora sejam as mesmas referências, os significados atribuídos aos objetos variam.

O fato de ter “receita”, de ter uma direção a ser seguida, traz a segurança para trabalhar, que Maíra procura e que as formações não proporcionaram, conforme apontam diversas pesquisas. (ALVES, 2006; ALVES-MAZZOTTI, 2007; ALVES-MAZZOTTI et al., 2009; SARTI; BUENO, 1997). No entanto, com a desvalorização do método tradicional, ter receita passou a ser visto como algo ruim. Assim, na dissociação de noções implementada por Ester e Mônica, o que

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

não tem receita é visto como algo positivo. No entanto, a receita está também presente no discurso sobre a atividade docente.

Para Mônica, a certeza de que para alfabetizar seus alunos seria necessário algo diferente e novo, justifica sua prática de alfabetizar por tentativa e erro, levando a um caminho desconhecido. No caso de Ester, o não “ter receita” levou à necessidade de ter que “quebrar suas concepções”, uma vez que ela não admitia que o novo, o método do GEEMPA, tivesse receita. Para Maíra, houve a necessidade de se apresentar como uma professora não-tradicional, afirmando que utilizava em sua prática um “pouco de tudo”, mesmo que não soubesse o que era esse tudo.

Concluimos que a metáfora do bolo assando compõe o núcleo figurativo das representações sociais de atividade docente muito comum no discurso dos professores. A dissociação de noções apoiada por esta metáfora mostra a suplementação de práticas relacionadas à pedagogia tradicional, que não necessariamente a identificam, mas que a reduzem (CASTRO et al., 2010).

A utilização da autoconfrontação como instrumento metodológico, nos permitiu identificar momentos em que as professoras mudaram de opinião sobre as suas estratégias, defendendo argumentos que entraram em contradição com outros defendidos anteriormente, nas entrevistas e nas sessões de autoconfrontação. Percebemos que a partir da experiência com o processo de autoconfrontação, as professoras tomaram consciência dessas contradições e de procedimentos que até então julgavam estar funcionando corretamente. No entanto, é importante assinalar, concordando com Soares e Aguiar (2012, p. 103), que ao se confrontar com suas próprias imagens o professor não fica automaticamente propenso a movimentos de mudança e ressignificação de sua atividade, “pois não se trata de uma relação linear do objetivo para o subjetivo, da imagem para o pensamento.”. O que se deve levar em conta, é que a qualidade das reflexões do professor sobre sua atividade passa também pela mediação dos sentidos que o constituem, não são apenas as imagens

ou a presença de outros, mas também afetos que nele emergem no processo de autoconfrontação.

Entendemos, assim como Murta (2008, p. 210), que a técnica de autoconfrontação tem “a possibilidade de engendrar movimentos produtores de novos sentidos e significados à atividade docente” e que são esses sentidos e significados que se atribuem à atividade docente que irão nortear a atividade efetivamente realizada.

Barbosa e Aguiar (2012, p. 201) destacam vários momentos em que a professora pesquisada ressignifica o que fez e vislumbra novas possibilidades para as atividades que planeja. Para elas, a técnica de autoconfrontação permite “movimentos impulsionadores de novas propostas, pensamentos e sentimentos de modo a gerar, ao longo do processo, a compreensão de que algumas das dificuldades presentes na sala de aula dependiam de sua maneira de conduzir o desenvolvimento das atividades”.

Santos e Fumes (2012, p. 175) afirmam que a técnica da autoconfrontação engendra movimentos produtores de novos sentidos para a atividade docente. Para elas, “a possibilidade de rever a própria atividade e de ter acesso ao real da atividade amplia a probabilidade do reconhecimento do professor em relação a sua atividade, uma vez que ele tem a oportunidade de refletir sobre a sua prática de ensino”.

Em resumo, as professoras representam a atividade docente em meio a uma mudança clara para elas na pedagogia a ser adotada, uma antiga, com valor negativo, outra nova, a que tem que ser seguida. A nova pedagogia, no entanto, não parece ser bem conhecida por elas, o que tenciona seu discurso. O valor da experiência profissional está mais fragilizado, deve ser defendido, pois não é mais um fato a partir do qual se fala. O novo assume um valor quase inquestionável.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. M. C. de. A problemática da formação de professores e o Mestrado em educação da UNIUBE. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 14-23, jan./abr. 2001.

ALMEIDA, P. C. A. de; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 281-295, 2007.

ALVES, N. N. de L. Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. 17p. 2006. In: **29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07. Acesso em 24 de maio de 2011.

ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 263-280, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 27, p. 579-594, 2007.

_____. Representações dos educadores sociais sobre meninos de rua. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 77, n. 187, p. 497-524, set./dez. 1996.

_____. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar. 1994.

_____; MAZZOTTI, T. B. Análise retórica na pesquisa em representações sociais. In: ALVES- MAZZOTTI, A. J.; FUMES, N. L. F.; AGUIAR, W. M. J. (Org.). **Estudos sobre a atividade docente: aspectos teóricos e metodológicos em questão**. São Paulo: EDUC/EDUFAL, 2010, p. 121-134.

_____. et al. Nível de formação e representações de professores das séries iniciais do ensino fundamental sobre o seu próprio trabalho. In: SOUZA, C. P. de; PARDAL, L. A.; VILLAS BÔAS, L. P. S. (Org.). **Representações sociais sobre o trabalho docente**.

Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009, p. 145-157.

ARAÚJO, I. R. L.; CAVALCANTE, M. A. S. Sentidos e significados na atividade docente. In: CASTRO, M. R. de (Org.). **Investigação do trabalho docente: sujeitos e percursos**. Rio de Janeiro: Caetés, 2012, p. 107-126.

BARBOSA, S. M. C.; AGUIAR, W. M. J. Possibilidades de mudanças da atividade docente via autoconfrontação simples. In: CASTRO, M. R. de (Org.). **Investigação do trabalho docente: sujeitos e percursos**. Rio de Janeiro: Caetés, 2012, p. 179-202.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

CARREIRO, C. M. **O processo de ressignificação de representações sociais de saberes e da atividade docente de uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental.** 2011. 112 p. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2011.

CASTRO, M. R. (Org.). **Investigação do trabalho docente:** sujeitos e percursos. Rio de Janeiro: Caetés, 2012.

CASTRO, M. R. et al. Estratégias argumentativas no trabalho docente. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; FUMES, N. L. F.; AGUIAR, W. M. J. (Org.). **Estudos sobre a atividade docente:** aspectos teóricos e metodológicos em questão. São Paulo: EDUC/EdUFAL, 2010, p. 89-107.

CASTRO, M. R.; MAIA, H.; CARREIRO, C. M. Análise argumentativa do trabalho docente. 14p. In: **XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. *Anais eletrônicos*

FACCO, M. A.; DAVIS, C. L. F. A difícil realidade de uma escola pública paulista: analisando a atividade docente em uma sala de aula inclusiva. In: CASTRO, M. R. de (Org.). **Investigação do trabalho docente:** sujeitos e percursos. Rio de Janeiro: Caetés, 2012, p. 43-61.

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

GRIZE, J-B. **Logique naturelle et communications.** 1ª ed. Paris: PUF, 1996.

_____. **De la Logique à l'argumentation.** 1ª ed. Genève: Librairie Droz, 1982.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EduUERJ, 2001, p. 187-203.

_____. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (Org.). **Psychologie Sociale.** Paris: PUF, 1990, p. 111-174.

MADEIRA, M. C. Representações sociais e educação: importância teórico metodológica de uma relação. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). **Representações sociais:** teoria e prática. João Pessoa: Ed. Universitária, 2001, p. 123-144.

MAZZOTTI, T. B. Núcleo figurativo: themata ou metáforas. **Psicologia e Educação.** 14/15, p. 105-114, 1º e 2º sem/2002.

MELO, W. L.; PIZZI, L. C. V. Atividade docente e currículo prescrito: contribuições da Clínica da Atividade. In: CASTRO, M. R. de (Org.). **Investigação do trabalho docente:** sujeitos e percursos. Rio de Janeiro: Caetés, 2012, p. 63-81.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

MURTA, A. M. G. **Da atividade prescrita ao real da atividade: análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da psicologia sócio-histórica e da clínica da atividade.** 2008. 222 p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

NÓBREGA, S. M. Sobre a teoria das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). **Representações sociais: teoria e prática.** João Pessoa: Editora Universitária, 2001, p. 55-87.

PASSEGGI, M. da C. F. B. S. As metáforas conceituais na gênese e transformações das representações sociais. In: **III JORNADA INTERNACIONAL E I CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: Relações entre práticas e representações,** Rio de Janeiro, 2003. Publicação eletrônica.

PEREZ, J. dos S. **Representações sociais de saberes da experiência por professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública.** 2011. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2011.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2000, p. 15-34.

SANTOS, S. D. G.; FUMES, N. L. F. A inclusão na educação superior: transformação docente a partir da autoconfrontação simples. In: CASTRO, M. R. de (Org.). **Investigação do trabalho docente: sujeitos e percursos.** Rio de Janeiro: Caetés, 2012, p. 157-178.

SARTI, F. M.; BUENO, B. O. Saberes docentes e formação da identidade profissional de futuros professores. In: **Simpósio de Pesquisa da FEUSP, 1997,** São Paulo. Anais. Estudos e Documentos.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational,** v. 15, n. 02, p. 04-14, 1986.

SOARES, J. R.; AGUIAR, W. M. J. Movimentos de reflexão e possibilidades de mudança do professor na atividade de sala de aula. In: CASTRO, M. R. de (Org.). **Investigação do trabalho docente: sujeitos e percursos.** Rio de Janeiro: Caetés, 2012, p. 83-105.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; BORGES, C. Apresentação. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. **Cadernos Cedex,** Campinas: n. 74, Ano XXII, p. 11-26, abr. 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aus savoirs: esquisse d'une problématique du savoir enseignant. **Sociologie et societies.** Montreal, v. 23, n. 1, p. 55-69, 1991.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

TERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, v. 74, p. 143-162, 2001.

O ESTUDO DO TRABALHO DOCENTE: SISTEMAS DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, PAPEL PROFISSIONAL E PRÁTICAS

Pedro Humberto Faria Campos⁷

A busca por um “olhar psicossocial” no campo da educação (SOUSA; VILLAS BÔAS, 2011; SEIDMANN; THOMÉ; Di IORIO, 2011) não pode ser considerada como um desafio colocado recentemente. O esforço investigativo nesta direção está associado, sem dúvida alguma, à aplicação da Teoria da Representações Sociais (TRS), ao campo da educação. Precisamente a TRS foi apresentada como uma teoria capaz de ajudar a pensar as práticas educativas e a relação entre sujeitos coletivos (os grupos sociais) e a escola. O estudo que pode ser considerado, talvez não o primeiro, mas um marco epistêmico é o de Michel Gilly (1980) sobre as representações recíprocas *maître-élève* (professor de ensino básico e aluno). Seu mérito, no nosso entender, não é o de ser o primeiro a estudar as representações do professor e do aluno.

Podemos destacar, neste estudo, ao menos dois grandes méritos. Primeiramente, ele distinguiu claramente as representações que os professores têm do seu papel no contexto de trabalho, ou seja, o papel educativo percebido pelos professores dentro da instituição escolar e o nível das práticas propriamente dito. Deste modo, ele estuda separadamente as práticas (como conjuntos de ações) e o papel, como conjunto de expectativas que a sociedade e a escola produzem e são reapropriados (reconstruídos) pelos sujeitos em seus sistemas cognitivos. Em seguida, podemos apontar que o estudo tratou o mundo simbólico dos professores, não como resultado da influência de uma (única, solitária) representação social (RS) do seu papel, mas

⁷ Doutor em Psicologia Social. Université de Provence, 1998. Professor Adjunto no PPGE Estacio de Sá. Email: pedrohumbertosbp@terra.com.br

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

como resultante de um sistema de RS (um sistema simbólico no sentido já propagado por Lévi-Strauss, 1958). Neste sentido, o agir do professor é concebido como sendo regulado por um conjunto organizado de representações, percepções, atitudes, crenças como, por exemplos, a representação social do “bom e do mau aluno”, a representação social do papel do professor, a representação social da escola, a percepção de suas práticas, suas atitudes etc.

Ora, o fato de ter existido um tal estudo, aliado, em sequencia, ao fato dele ser tão pouco conhecido e irrisoriamente citado, na maior parte das vezes de modo superficial, nos leva a perguntar como seria possível um estudo de representações sociais no campo social que recobre a escola, sem se dar conta da complexidade (psicossocial) de representações que regulam uma prática social (ou uma conduta nela inserida) como, por exemplo, a prática docente? Desde aquele estudo (GILLY, 1980) estava demonstrado que o estudo da RS do trabalho docente, como representação social artificialmente isolada das dinâmicas sociais que lhe dão origem e vida, não poderia nos ajudar a compreender as ações do professor, mais exatamente as relações entre o pensamento e a ação deste agente social.

O risco que parece agora se apresentar é o do surgimento de uma terceira ordem de críticas. A primeira ordem consistindo daquelas críticas, pertinentes diga-se, contra um psicologismo, redutor dos desafios, dilemas e problemas educacionais aos “processos de aprendizagem”, seus distúrbios, seus condicionamentos e suas cognições. A segunda ordem é aquela composta por críticas ao sociologismo, sobretudo derivado de teorias fundadas em um rígido determinismo econômico (como algumas vertentes do marxismo ou do liberalismo) ou de um estruturalismo mecânico; teorias que não souberam preservar o protagonismo do sujeito, menos ainda, explicar a mudança social. A terceira, talvez já embrionária, seria ou será de uma crítica ao “psicossociologismo”. Se esta quimera não existe, poderá, nas atuais condições ser inventada.

A questão de base é que os ventos que inspiraram Moscovici,

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

Bourdieu, Tourraine, Tajfel, Doise e outros, se insuflavam de duras críticas ao objetivismo (da economia, da “estrutura”, das instituições...) e de duras críticas ao subjetivismo de um sujeito imanente à sua consciência, seja pela fenomenologia de Husserl, seja por um “evolucionismo” ontologizado, como em Chomsky (1968). Que se diga, com Bourdieu (1994), que o “*real é relacional*”, ou com Berger e Luckmann (1974), que a realidade social é uma construção, ou ainda com Moscovici (2011) ou com Moscovici e Doise (1992), que o pensamento social é construído nos processos da interação social (na dinâmica entre conflito e consenso; entre influência e normatividade); que se apele ou clame por uma abordagem “construtivista”, ainda sim, para que se estabeleça um “olhar psicossocial” é preciso delimitar por quais caminhos a “objetividade” influencia, marca, determina o “sujeito”; e, por quais processos e mecanismos o “subjetivo” subverte, altera, transforma a objetividade.

Neste quadro uma interrogação se impõe aos pesquisadores que adotam em particular a TRS. Poderia esta “teoria”, sem o aporte conjunto de outras teorias das ciências sociais, explicar a complexidade da interação entre o pensar e o agir dos grupos sociais? De minha parte, prefiro colocar a questão sob outra formulação. Tomemos um procedimento padrão de pesquisa (um padrão hipotético) para estudar uma RS. Uma breve esquematização pode ser útil aqui: a) delimita-se um objeto, por exemplo, a RS do professor ou do trabalho docente; b) seleciona-se um grupo de sujeitos envolvidos com o objeto e acerca do qual seria interessante conhecer sua RS, por exemplo, professores da educação básica; c) definem-se algumas estratégias de investigação, das quais se obtém um instrumento, um local, forma de aplicação, técnicas de análise quantitativas ou qualitativas; d) recolhe-se um conjunto de significados, um conjunto de conteúdos que são significativos, mais ou menos consensuais para o grupo estudado, eventualmente, também é colhido um conjunto de relações entre estes mesmo significados. Então diz-se: aqui está a “RS do professor” ou a “RS do trabalho docente” elaborada por

professores.

Um tal procedimento básico-hipotético poderia ser considerado um estudo de RS? Ele restituiria ou comporia um “olhar psicossocial”, uma vez que foi adotada a TRS que é uma “teoria psicossocial”? Poderíamos nós, pesquisadores que nos apoiamos na TRS, nos isentar de olhar para as dinâmicas no campo social do objeto de uma representação que se define como “social”? Uma RS é uma formação simbólica, um conjunto organizado de significados, saberes, crenças ou cognemas; formação gerada na interação de um grupo com um objeto (fenômeno, evento), dentro do campo social que recobre este mesmo objeto, no qual se encontram outras formações simbólicas (ideologias, valores, normas, outras representações sociais, mitos, conhecimentos científicos etc), outros objetos, instituições e, para simplificar, outros grupos sociais com seus valores, crenças etc. Esta visão já estava bem constituída desde os primeiros textos sobre a TRS (MOSCOVICI, 1976/1961; JODELET, 1984), esboçada naquilo que se chamou de “ancoragem”.

Para permanecer fiel ao olhar psicossocial da teoria em questão, um procedimento-padrão de investigação deveria comportar ao menos dois “estudos”: o estudo das representações sociais como um conjunto organizado de significados que um grupo atribui a um objeto (assim seriam os significados que os professores atribuem ao trabalho docente); e um estudo do contexto, ou da dinâmica do contexto no qual esta RS emerge e tem funcionalidade, marcando a identidade do grupo e regulando suas práticas.

Queremos, desde já, introduzir a definição do que entendemos por práticas sociais, para não deixar margem de dúvida. Na perspectiva de estudar as situações sociais reais, uma fórmula mais exata de definir as práticas sociais é concebê-las como “sistemas de ação socialmente estruturados e instituídos em relação com os papéis” (ABRIC, 1994) ou ainda como “conjuntos de condutas finalizadas pelos e para os grupos” (MOLINER, 2001). Assim, a noção de prática teria como referência básica a ação, o *agir* dos grupos; e a ação comporta,

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

então, necessariamente três componentes: o *comportamental*, o *afetivo* e o *cognitivo*. E é isto que nos permite certa legitimidade em estudar a ação, *também* através de instrumentos de natureza cognitiva.

Dois pontos devem ser destacados: ações ou comportamentos não podem ser estudados separados de um “sistema de ação”, na verdade, “sistema ação-representação”. O segundo aspecto é que as práticas são construções dos grupos que têm um caráter “instituído”, ou seja, têm existência no grupo em suas normas formais ou informais, mas explícitas; e, existe uma relação entre os papéis sociais (determinados pelas instituições ou pelos próprios grupos) e as práticas sociais. Em alguns casos (crises, processos de mudança, conflitos) as práticas podem se opor ou distanciar dos papéis.

O estudo de Guimelli (1994) sobre a “função de enfermeiro” na França é um exemplo da relação entre práticas e papéis. Apresentamos sucintamente:

- a) A profissão de enfermeiro era parte do “saber médico”, dependente deste saber.
- b) O avanço das práticas e tentativas de teorização resulta no reconhecimento oficial da profissão, em 1978; porém, em 1984 uma atualização da legislação faz o inventário dos atos profissionais e identifica um conjunto de atos mais complexos, diversificados, caracterizando um “papel próprio”, ou seja, um papel profissional independente do saber médico. Pode-se então falar de dois papéis: o “papel tradicional”, com tarefas/atos prescritos pelos médicos e o “papel próprio”, independente.
- c) Com a ajuda de um grupo de enfermeiros experientes e de referência, obtém-se uma primeira lista de 12 atos (práticas) características do papel próprio.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

d) Na primeira etapa da pesquisa, participam 40 enfermeiros diplomados, dicotomizados segundo os tipos de serviços onde atuavam, um tipo caracterizado pela não-aplicação de tarefas “próprias” e o outro tipo pela possibilidade de aplicar com frequência as práticas deste papel, ou seja “novas práticas”.

e) Pare se certificarem da dicotomia, inicialmente projetada pelo tipo de serviço, é aplicado um questionário, com 12 questões, perguntando a frequência com que executam cada uma das 12 práticas do “papel próprio”; constituindo assim dois grupos, um sem experiência de novas práticas e o outro com real acesso à realização de novas práticas.

f) Um estudo exploratório foi realizado para identificar uma lista de práticas tanto do “papel prescrito” (tradicional), quanto do “papel próprio”; a partir desta base são utilizados 15 especialistas (enfermeiros de referência) para separarem 10 práticas prescritas e 10 próprias.

g) A lista de 20 compõe uma questão de caracterização, na qual se solicita aos sujeitos para selecionarem os itens que mais caracterizam, na visão (concepção) deles, o papel profissional de enfermeiro. Uma análise de similitude foi aplicada sobre os resultados.

Enfim, os resultados mostram que os dois grupos de fato

constituem duas representações distintas, independente dos sujeitos estudarem os dois “papéis” em sua formação. Segundo o autor, são observadas diferenças na estrutura da representação social do papel de enfermeiro, determinadas pelo acesso ou não à realização de prática associadas ao papel próprio.

Este exemplo, ao mesmo que tempo que indica a necessidade de distinguir o papel social (determinado pelas instituições envolvidas) e as práticas reais dos sujeitos em relação ao objeto de representação, nos coloca em uma delicada situação de pesquisa: com as constantes e, às vezes, profundas reformas e políticas educacionais, qual ou *quais papéis* hoje estão constituídos com base nas nossas escolas? A crer na distinção feita por Libâneo (2012), nós teríamos ao menos dois papéis: o do professor transmissor de conhecimentos (aquele que trabalha na *escola do conhecimento*) e o professor *inclusivo* (aquele que trabalha nas *escolas do acolhimento*). É claro que não colocamos isto como um parâmetro, apenas como uma ilustração do problema do papel que é bem mais complexo.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO CONHECIMENTOS VOLTADOS PARA A PRÁTICA

No campo das ciências sociais, Moscovici (1991) propõe uma distinção entre duas categorias de “fatos”. De um lado, os fatos, chamados pelo autor de “anônimos”, referindo-se aos fenômenos / eventos / acontecimentos profundamente aprisionados nas práticas cotidianas, repletos de encontros, rumores, sensações, conversas, trocas, julgamentos, impressões, como que constituídos mais por imagens intuitivas e pessoais, do que por cognições explícitas que se submetem ao crivo da avaliação (do julgamento) dos outros, mais por imagens, por dentro dos fatos sociais. De outro lado, os chamados “fatos nomeados”, aqueles sustentados (estabelecidos, instituídos, pode-se assim dizer) por e para os especialistas (da ciência, da religião, da arte etc), através de teorias, elas também “especializadas”. Esta última categoria é constituída pelos fatos que são objetivados pelas instituições que os encarnam e impregnados

de uma linguagem, também própria.

É nesta segunda categoria de *fatos* que se inscrevem, como fenômenos sociais, os objetos passíveis de serem *objeto de representação social* . Moliner (2001) insiste taxativamente sobre o caráter polimorfo destes objetos. Assim, trata-se bem das situações reais, concretas e coletivas (para não redundar no adjetivo “sociais”) onde convém distinguir claramente os “fatos objetivos” e os “fatos sociais”, ou, em outra linguagem, distinguir os fatos “objetivos” dos fatos “representados”. A descrição empírica neutra (se ela fosse possível) não permite a compreensão destes fenômenos; o fato requer, então, uma *nomeação* , uma atribuição; ele requer teorias prévias, sejam elas científicas, sejam elas ingênuas.

O interesse no estudo das representações sociais reside no fato que, dada sua natureza de conhecimento socialmente gerado e socialmente partilhado, as representações sociais produzem duas consequências:

- uma vez instalada, estabelecida por um determinado grupo social, uma dada representação resiste à mudança, resiste às mudanças do meio social, salvo nas condições onde estas transformações são drásticas e atacam o núcleo central das representações;
- as representações sociais funcionam como uma norma social (corolariamente como norma grupal, com seus efeitos de conformidade, nos casos de maiorias nômicas e seus efeitos de inovação, nos casos de maiorias anômicas) autorizando o que é considerado como “obrigatório” para se definir o objeto ou se relacionar com ele, o que é “comum” (frequente), “eventual” (excepcional) e o que é “inaceitável”, “anormal” (contra a norma do grupo para o objeto em questão).

As representações sociais permitem ainda, um conhecimento

implícito, quase intuitivo, da parte dos sujeitos, acerca do caráter normativo ou contra-normativo de um tipo de comportamento ou de um tipo de julgamento. Neste sentido, pode-se também afirmar que toda representação social tem implicações éticas, em termos do que pode ou o que deve, e o que não pode ou não deve ser feito em determinadas situações face a determinados objetos.

O tema das relações entre práticas sociais e representações sociais não é novo. Desde a retomada do interesse pela TRS, em meados dos anos 80, multiplicam-se os estudos que visam, direta ou indiretamente, a compreensão das práticas pela via das representações sociais. Como pode ser exemplificado pelo vasto conjunto de estudos sobre a representação social do trabalho docente. As relações de influência são complexas, sendo necessário, atualmente, delinear sob quais condições são as práticas que determinam as representações sociais e sob quais outras condições ocorre o inverso. O estado atual da teoria nos mostra que três condições afetam a relação entre as práticas e as representações: a) a percepção que os sujeitos têm da situação como sendo reversível ou irreversível; b) o grau de autonomia dos sujeitos face cada situação específica; c) por fim, o grau de ativação das cargas afetivas mobilizadas, tendo como referência a memória coletiva.

Os trabalhos anteriores nos ajudaram a reforçar o interesse pelo estudo do que chamamos (CAMPOS, 2003a; 2003b; CAMPOS; LAGARES, 2000) de “Situações Sociais Complexas”. Embora o adjetivo “complexo” possa ser considerado adereço, uma vez que toda situação social implica em um elevado grau de complexidade de interação entre os diferentes atores sociais, insistimos em sua aplicação na expressão proposta para colocar em evidência o modo como as representações sociais participam na emergência, realização e julgamento das práticas. Nas situações reais, os sujeitos raramente se deparam com um objeto isolado e raramente se ancoram em uma única representação para identificar a situação, avaliar as condutas possíveis e agir. Dito de outro modo: um professor não regula sua

ação frente a um aluno baseado exclusivamente na representação social do “mau-aluno” ou do “bom-aluno”, suas práticas resultam de uma equação bem mais complexa que inclui, minimamente, as representações do papel de professor, do aluno (bom ou mau), da escola, do contexto (de escola em bairro favorecido ou em bairro desfavorecido, por exemplos) etc. Assim, nas situações sociais de interação entre dois agentes (seja a interação concreta ou simbólica), os sujeitos constroem uma “Representação Global da Situação” (CODOL, 1972, 1974), composto, no mínimo de quatro componentes, a saber: as representações sociais de si mesmo, dos outros, da tarefa e do contexto imediato. Segundo nossa formulação, os sujeitos constroem “*Sistemas Representacionais*” complexos para fazer frente às situações sociais *mais* complexas, como a das práticas profissionais, das situações de exclusão ou como o comportamento no trânsito, por exemplos.

Nestes sistemas, as práticas reais, efetivas, são incorporadas como formas cognitivas pré e pós-ato, tanto no sentido da orientação das ações futuras, como da justificativa (avaliação) dos atos emitidos.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO SISTEMAS NA ABORDAGEM ESTRUTURAL

Com base na ideia de que as representações são conjuntos de elementos organizados e estruturados, Abric (1989, 1994 a, 1994 b) e Flament (1987, 1989, 1994 a, 1994 b) desenvolveram a chamada “Teoria do Núcleo Central”. Neste quadro teórico, dizer que uma representação é conhecida corresponde a dizer que seu *núcleo central* e seu *sistema periférico* são conhecidos. É importante salientar que se trata de uma teoria que já demonstrou seu valor heurístico e sua validade em numerosas pesquisas. De acordo com ela, as representações são regidas por um duplo sistema: o sistema central, que é vinculado às condições históricas, sociológicas e ideológicas, sendo também ligado às normas e valores sociais, e define a organização e o significado da representação; e o sistema periférico que é ligado

ao contexto imediato, à história pessoal do indivíduo e que permite a adaptação da representação às mudanças conjunturais. Neste ponto, nos parece necessário detalhar duas noções. A primeira noção consiste em conceber as representações como conjuntos “estruturados, organizados e hierarquizados”. Esta concepção nos leva a perceber as representações como uma construção sócio-cognitiva, quer dizer, uma construção submetida a uma dupla lógica cognitiva e social, submetida à influência do contexto discursivo e do contexto social. Em segundo lugar, enquanto estrutura a representação pode ser estudada por métodos quantitativos, a partir dos quais se pode triar, de modo mais exato, elementos e relações entre estes mesmos elementos. Somente o conhecimento da estrutura permite o estudo comparativo entre representações e a compreensão dos processos de transformação que podem atingir as representações.

O SISTEMA CENTRAL

O conceito de “*núcleo central*” faz referência a um subconjunto de elementos em torno

do qual as representações sociais são organizadas. O núcleo central é responsável pela determinação do significado e pela determinação da organização do conjunto. Segundo Moliner (1996), a noção de núcleo central, apresentada por Abric (1989, 1994 b, 1998), faz avançar a noção moscovicianiana de “*núcleo figurativo*” naquilo que ela ultrapassa o quadro puramente genético e trata da estrutura de uma representação constituída. De acordo com Abric, a ideia fundamental desta teoria é que, dentro do conjunto das cognições presentes dentro do campo de um objeto de representação, alguns elementos têm um papel diferente dos demais. O núcleo central apresenta duas funções essenciais para a elaboração e a manutenção da representação: uma função *genética*, a partir da qual o significado dos elementos é criado ou transformado; e uma função *organizadora*, que rege os elos existentes entre os elementos presentes dentro do campo da representação, a fim de assegurar a unidade e a estabilidade

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

deste mesmo campo. A importância do núcleo para o conjunto é tal que ele próprio se constitui o elemento mais estável da representação e assegura sua perenidade. Igualmente, é necessário acrescentar que a qualidade de “centralidade” de determinados elementos depende tanto de critérios quantitativos, quanto qualitativos (MOLINER, 2001; ABRIC, 1994a).

A identificação dos elementos centrais obedece a procedimentos refinados de análise de dados e a provas chamadas de “testes de centralidade”. Dois trabalhos são determinantes para o estabelecimento da teoria: o de Abric (1984) sobre o artesanato, no qual este pesquisador demonstra, por métodos experimentais, a existência do núcleo; e o conjunto de pesquisas realizadas por Moliner (1989, 1992a, 1992b), nos quais ele verifica a centralidade qualitativa através de métodos quantitativos (Indução por Cenário Ambíguo⁸ [ISA] e Questionamento⁹ [MEC]), e demonstra que o fato de um elemento ter um forte destaque quantitativo não é suficiente para lhe assegurar o estatuto de elemento central. O critério quantitativo faz referência ao fato que as cognições centrais são mais frequentes e aparecem fortemente ligadas às outras cognições. A partir da ideia de que as cognições centrais são (para os indivíduos) indissociáveis do objeto social e que elas são estáveis, Moliner (1992 a, 1996) demonstrou que cada vez que se confrontavam os indivíduos com contradições atingindo uma cognição central, eles recusavam, de um modo ou de outro a informação que lhes era proposta. Dito de outra maneira, o princípio de base da MEC (*Questionamento*) é o de apresentar aos sujeitos um pequeno texto indutor, que corresponde à sua representação social do objeto estudado, e de acrescentar uma informação nova, a qual contradiz ou um elemento central ou um elemento periférico. Pergunta-se então aos sujeitos se eles reconhecem ou não o objeto. Quando o “questionamento” atinge um elemento periférico, a representação não modifica; entretanto, quando se trata de um elemento central, o objeto de representação

8 No original: *Induction par Scénario Ambigü*

9 No original: *Mise en Cause*.

não é mais reconhecido pelos sujeitos. Alguns trabalhos (PEREIRA DE SÁ, 1998; RATEAU, 1995; ABRIC; CAMPOS, 1996) indicam a utilidade da técnica de “questionamento” para a verificação da centralidade dos elementos de uma dada representação. Em outra direção, Vergès (1985, 1992, 1994, 1996) desenvolveu métodos quantitativos capazes de permitir a aproximação, a mais exata possível, da centralidade qualitativa.

O sistema central é ativado de maneira diferenciada segundo a natureza do objeto social visado, a natureza das relações do grupo social com este mesmo objeto e a finalidade da situação. De acordo com a dinâmica destes fatores, diferentes elementos centrais são privilegiados: as situações com forte finalidade operatória ativam prioritariamente os elementos fortemente funcionais; as situações com forte carga ideológica ou socio-afetiva, ativam privilegiadamente os elementos marcadamente normativos.

A análise da lógica deste duplo sistema nos leva a considerar que as representações funcionam como “guias” de leitura da realidade. Assim sendo, é evidente que estes dois sistemas devem assegurar uma interação não somente do tipo *normativo* com o objeto ou com a realidade, mas também uma interação do tipo operatório ou *funcional*. Apesar da tendência a pensar que o sistema central é mais afetado pela dimensão normativa, assim como o sistema periférico pela dimensão operatória, sabemos que as duas dimensões estão presentes nos dois sistemas. Segundo a natureza do objeto e a finalidade da situação, os elementos da representação podem ser diferentemente ativados para determinar quais aspectos serão levados em consideração. Estas duas condições (natureza e finalidade) têm um papel fundamental na ativação das dimensões normativa e funcional de uma representação. Entretanto, por sua organização e sua composição mais flexíveis, o sistema periférico torna a representação mais “reagente” como veremos em seguida.

O SISTEMA PERIFÉRICO

O termo “periférico” frequentemente causou uma ideia errada deste segundo sistema que compõe uma representação social, posto que este remete implicitamente a uma conotação de *segunda categoria*, de subconjunto de menor qualidade e menor importância. A insistência de Abric e outros pesquisadores nos aspectos do núcleo central, talvez tenha contribuído para uma percepção errônea do conceito de sistema periférico, que o induz a um segundo plano. Foi necessário esperar os trabalhos de Flament (1987, 1989, 1994 a, 1994b) para a compreensão da importância deste sistema no funcionamento da representação.

Este autor, dentro do contexto das representações sociais, reforça o postulado segundo o qual um corpus cognitivo, tomado em sua totalidade, é obrigatoriamente coerente, sob a forma de uma estrutura coerente. Esta afirmação revela todo o seu sentido, quando constatamos que toda representação é estudada pelo viés do discurso, entretanto, no nível da superfície dos discursos, as representações apresentam elementos que parecem ser diferentes, divergentes ou mesmo contraditórios. Para resolver esta aparente antinomia, Flament (1987, 1989) propõe considerar os elementos periféricos como esquemas organizados em torno do núcleo, que por sua vez é responsável pela estruturação e estabilidade, gerando o significado que atravessa a representação inteira. Estes esquemas (elementos periféricos) mais próximos ou mais longínquos em referência ao centro são ativados pelas diversas situações dando lugar a um funcionamento quase instantâneo da representação como “guia” de leitura da realidade. Eles procedem a uma triagem mais fina de cada situação, indicando o que é “normal” (e o que não é) dentro da especificidade de cada situação. De certo modo, os esquemas periféricos tornam mais econômico o funcionamento da representação.

De acordo com Abric (1994a), o sistema periférico responde por três funções essenciais: a) *concretização*, função na qual os elementos oriundos do processo de ancoragem permitem o entendimento da representação em termos bem concretos;

b) *regulação*, na qual os esquemas permitem a adaptação dos conteúdos e processos coletivos às mudanças do contexto externo; c) *defesa*, na qual o sistema parece desempenhar o papel de um “para-choque”, modificando e neutralizando importantes modificações no meio, de modo a evitar ao máximo as transformações bruscas do núcleo e evitar o ataque aos elementos centrais por parte da realidade, quando esta sofre uma mudança intensa. Estas três funções tornam o sistema periférico mais apto a reagir frente às diferentes situações, ou mais exatamente às particularidades de cada situação. Segundo a expressão de Flament (1994a), “é dentro da periferia que se vive uma representação social no cotidiano”. Este autor defende que, às vezes, a experiência quotidiana ativa de maneira bastante importante alguns elementos periféricos, permitindo assim a “hipertrofia” de um “subsistema” estruturado de modo quase autônomo. Este subsistema, chamado de “subestruturação periférica” permite aos sujeitos uma reação rápida nas situações que sejam, ao mesmo tempo, condicionais e frequentes, sem, no entanto, questionar o núcleo da representação social (FLAMENT, 1994a). A originalidade da escola “aixoise” quanto às representações sociais reside nas formulações que explicam como as representações são, ao mesmo tempo, “estáveis e movediças; rígidas e flexíveis”.

Ora, justamente o que nos lembra Moscovici (2003) é como as representações sociais se combinam entre si, formando novas representações sociais, representações de segundo nível e que, estas por sua vez, se transformam sim, mas observam certa organização, certa estabilidade e *resistem às mudanças*. Para Moscovici (2003) a Teoria do Núcleo Central permite compreender como funcionam os processos de transformação social.

A modificação massiva das circunstâncias externas a uma dada representação conduz, em alguns casos, os indivíduos a desenvolverem práticas em desacordo com a representação do

objeto social em questão. Segundo Flament (1994b), o modo como os sujeitos percebem esta modificação externa tem um papel importante na dinâmica entre prática e representação. Dentro deste contexto de modificação das circunstâncias externas, já foram estudados três tipos de processos de transformação da representação (ABRIC, 1994 b), de acordo com o “metabolismo» dos esquemas periféricos”: a) *transformação progressiva*, na qual as praticas novas não são completamente contraditórias com o núcleo central; b) *transformação resistente*, na qual a formulação e funcionamento de mecanismos de defesa (do tipo “esquemas estranhos”) impedem, por algum tempo, o esfacelamento do núcleo, mas não a longo prazo; c) *transformação brutal*, na qual a modificação das circunstâncias ataca diretamente o significado central da representação, sem possibilidade de fazer uso de recursos defensivos. Quando se trata de um processo gradual, sem resistência, chama-se “transformação sem ruptura”. É necessário ressaltar que toda contradição entre representações e práticas exige uma transformação, de um lado ou de outro.

AS RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS SOCIAIS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Uma das grandes questões abertas atualmente no campo de estudo da Teoria das Representações Sociais é o das relações entre as práticas sociais desenvolvidas por um determinado grupo social e seus pensamentos coletivos (processos e conteúdos incluídos). A questão não é nova, entretanto o modo de estudá-la constitui ainda um grande desafio para os psicossociólogos de várias orientações, porque implica a assimilação de dados de natureza cognitiva e dados de natureza comportamental. A despeito da tradição de pesquisas experimentais, aberta pela Teoria da Dissonância Cognitiva e, em seguida, pelas chamadas “teorias da atribuição”, desde as revisões da questão feitas por Nisbet e Wilson (1977) e por Joule e Beauvois (1986), a pertinência destas teorias em matéria de explicação causal das condutas foi duramente questionada. Alguns autores (JOULE,

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

1989) chegam a ser incisivos quanto à falta de valor preditivo destas teorias em termos de “efeitos comportamentais”.

A noção mesma de “atitude” foi duramente criticada e, de algum modo, relativamente descartada a partir da constatação de que uma atitude acerca de um dado objeto é um “mau preditor”, um preditor insuficiente dos comportamentos ou das condutas reais efetivados em direção ou em relação a este mesmo objeto. E isto é tanto mais verdadeiro, quanto mais o objeto em questão é um objeto social, no sentido mais exato do termo. A *Teoria das Representações Sociais* não surge em resposta às imperfeições das teorias da atitude, ela surge em resposta a outro desafio: estabelecer uma teoria da vida simbólica coletiva que não estivesse fundada em representações estáticas, imutáveis *por definição*, como é o caso da teoria das representações coletivas de Durkheim. A TRS não nasce como uma espécie de atitude “recolocada” em um foco “mais social” (FARR, 1999), menos centrada em mecanismos cognitivos, funcionando no interior de um indivíduo. Apesar disto, o desafio posto ao conceito de atitude permanece e desafia também a TRS: evidenciar os elos, as relações, propostos nas diversas teorias, entre o que se pensa e como se age; ente o que se pensa *coletivamente* e o agir dos coletivos, incluindo também o agir dos indivíduos que é determinado pelo coletivo.

A crítica a esses modelos teóricos ganhou maior amplitude a partir dos estudos da corrente de pesquisa que se pode, com certa tranquilidade, chamar de “cognição social”, cujo principal aporte foi o de demonstrar como a modificação de uma conduta ou comportamento pode ter um impacto sobre uma cognição ou sobre um componente ideológico. Assim, certa causalidade no sentido da influência das condutas (e por extensão, dos comportamentos, práticas ou ações) foi “validada” pelo desenvolvimento ou pela crítica das correntes da dissonância e da atribuição, e, em seguida, por outros paradigmas da cognição social. Segundo Ibañes (1989) esta “validação” de uma causalidade, em um único sentido (dos atos influenciando as cognições) acabou por esconder a necessidade

de demonstrar também o inverso:

A demonstração do impacto que as práticas exercem sobre as ideologias não deveria contribuir para eclipsar a parte de verdade que veiculam afirmações, tais como as seguintes: as ideias conduzem o mundo (...) Parece assim que se faz igualmente falso afirmar que nossas práticas não têm incidência sobre nossa ideologia, quanto afirmar que nossa ideologia não orienta nossas práticas (IBAÑES, 1989, p. 36).

Apesar dos primeiros trabalhos empíricos se pautarem pelo estudo das práticas comunicativas (MOSCOVICI, 1976), ou seja, pelo estudo das práticas de intercâmbio intra e intergrupais, as proposições teóricas são aplicáveis às relações gerais entre práticas sociais e representações. A partir de então, os trabalhos empíricos se multiplicaram, muito embora, como afirma Rouquette (1998), o termo “práticas” venha sendo, por muitas vezes, utilizado de modo pouco claro.

De todo modo, a questão teórica importante que se impõe é: são as práticas que determinam as representações ou é o inverso? Do momento em que se fala de “determinação”, somente duas possibilidades podem se configurar: ou as práticas são consideradas como variável independente, exercendo uma influência sobre as representações, ou, ao contrário, as práticas são tomadas como variável dependente. As respostas hipotéticas podem ser enunciadas segundo quatro modalidades. A primeira seria a ausência recíproca de influência, o que corresponde ao fato de um determinado objeto não se constituir como objeto de representação para um determinado grupo social, e, portanto, não tem para nós nenhum interesse. As três demais constituem na direção da relação de causalidade das práticas sobre as representações, no inverso e na influência recípro-

ca. Neste ponto, é preciso salientar que a afirmação ingênua e genérica de uma influência recíproca, não favorece a análise e a compreensão das situações concretas. Rouquette (1998, p.43) propõe, então, a seguinte perspectiva:

Não é exato dizer, sem acrescentar nenhuma precisão, que ‘as representações sociais e as práticas se influenciam reciprocamente’, uma vez que não se trata de reciprocidade; para uma informação mais exata, é razoável considerar as representações como condição das práticas, e as práticas como agente de transformação das representações

Além disto, a concepção das representações como inseridas em processos de construção, de reapropriação da realidade, engendra uma visão das representações como verdadeiras “ações” sobre a realidade. Consequentemente, haveria algum sentido em tratar práticas e representações como “componentes” de uma dada situação social, completamente distintos entre si? Concebidas como “sistemas complexos de ação” as práticas estão longe de constituir “objetos” claramente diferenciados das representações: tanto uma prática pode ser *objeto representado* (por exemplos: a representação social da caça, em Guimelli, 1998 a; a representação social do “comer”, em Lalhóu, 1998); como uma representação qualquer pode conter elementos, conteúdos de esquemas, referentes aos aspectos práticos (a representação social da economia brasileira, em Sá, 1998; a representação social de meninos de rua no Brasil, em Campos, 1998; ou a representação social dos direitos humanos, em Doise, 2001).

O ESTUDO DAS PRÁTICAS SOCIAIS NO CAMPO DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Dentro deste contexto, um problema de fundo nos é colocado: as relações entre práticas e representações são muito complexas e ainda pouco estudadas, tanto do ponto de vista teórico, quanto empírico. Trata-se, no entanto, de uma carência relativa de pesquisas, visto que, em realidade, o que não se conseguiu ainda atingir foi a construção de um modelo único, válido para o conjunto das situações sociais. Assim sendo, cada pesquisa deve ser desenvolvida a partir de situações bem definidas e deve levar em consideração cada caso em sua especificidade.

Podemos classificar os estudos sobre a questão da determinação das práticas pelas representações (ou vice-versa) segundo três tipos de estudos realizados até hoje: estudos, nos quais as práticas são determinantes na transformação das representações (como exemplos pode-se citar: representação social da caça, em Guimelli, 1998; representação social das enfermeiras, em Guimelli e Jacobi, 1990 e Guimelli, 1994b; representação social da identidade cigana, em Mamontoff, 1996a e 1996b); estudos que consideram que as representações têm um papel determinante na produção de práticas e comportamentos (como exemplos pode-se citar os estudos experimentais de Abric, 1976 e Codol, 1972; e os estudos de situações de exclusão de Truchot, 1994 e Campos, 1998a); e, finalmente, os estudos, nos quais, considerando a complexidade das situações sociais reais, o estudo das representações contribui para a compreensão da situação, sem no entanto permitir a formulação de hipóteses explicativas unidirecionais e inequívocas (representações sociais recíprocas, professor-aluno, Gilly, 1980; representação social da AIDS, Morin, 1994, 1996 e Morin, Souville et Obadia, 1996; representação social do “comer” e suas práticas, Lalhau, 1998).

DIMENSÃO NORMATIVA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As representações sociais funcionam como verdadeiras normas

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

grupais, em dois sentidos. Primeiramente, elas definem o que pode e o que não pode ser considerado um dado objeto social:

- para que um profissional possa ser considerado, pelas enfermeiras, como sendo um enfermeiro, ele deve realizar tarefas ligadas ao “papel próprio” e ao “papel prescrito” (GUIMELLI, 1994 a);
- para que um evento seja considerado uma tourada, para os espanhóis, o touro deve morrer (FLAMENT, 1994 b);
- para que uma criança seja considerada um “menino de rua”, por educadores sociais de rua, é preciso que esta criança seja pobre, excluída socialmente, e tenha vínculos familiares enfraquecidos ou rompidos (CAMPOS, 1998);
- para que um grupo de amigos seja um “grupo ideal”, entre os franceses, ele deve ter igualdade de opiniões e ausência de “chefe” (RATEAU, 1995).

Assim, uma representação social define, para um dado grupo, quais as *propriedades* que um objeto deve ter para ser reconhecido como tal objeto e não como outro. Moliner (1992) formula esta proposição em termos de “guia de leitura da realidade”. Deste modo, uma representação social é uma norma grupal, no sentido que ela define (normatiza) o que é, para este grupo e não para outro grupo, o objeto em questão. Em um segundo sentido, já examinado em maior detalhe em outros trabalhos (CAMPOS, 2003a, 2003b), as representações sociais produzem normas de conduta, elas regulam os comportamentos prescrevendo possibilidades de ação: os comportamentos frequentes ou comuns, os comportamentos pouco frequentes ou pouco prováveis, porém aceitáveis ou “justificáveis” e aqueles que são considerados “inaceitáveis”, não condizentes com

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

o objeto social representado.

Por fim, os trabalhos que vimos desenvolvendo até então visam a evidenciar que a contribuição da Teoria das Representações Sociais consiste em demonstrar que o ator social (indivíduo ou grupo) constrói um sistema cognitivo capaz de dar coerência, dar sentido à situação percebida e aos comportamentos empreendidos. Embora o problema se formule em termos de “representações e práticas”, ele se coloca também em termos de uma “visão psicossocial”, ou um “olhar psicossocial”, que visa a contribuir para a compreensão das relações (em especial relações de “influência” ou de determinação) entre as ações dos grupos e dos coletivos e suas crenças, mitos, ou outras modalidades de pensamento social. No nosso caso específico, tratar a distinção clara entre papéis e práticas, dentro de um *sistema de representações*, que funda o sistema sócio-cognitivo que regula as condutas, são postulados da teoria. Cabe a nós refletir se *isto* (a TRS) pode ser útil ao estudo do trabalho docente, como prática e como pensamento social, para além das contribuições já constituídas nos estudos até aqui realizados.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J-C. L'étude expérimentale des représentations sociales. In: JODELET, D. (Ed.) **Les représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989, p.187-203.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

_____. L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique. In: GUIMELLI, C. (Ed.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994(a), p. 73-84.

_____. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994(b).

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998, p. 27-46.

ABRIC, J. C. ; CAMPOS, P. H. F. Les éducateurs et leur représentation sociale de l'enfant de rue au Brésil. In: ABRIC, J-C. (Org.) **Exclusion sociale, insérption et prévention**. Saint-Agne: Erès, 1996, p.137-149.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1974.

BOURDIEU, P. **Raisons pratiques**. Paris: Editions du Seuil, 1994.

CAMPOS, P. H. F. As representações sociais de "meninos de rua": proximidade do objeto e diferenças estruturais. In: MOREIRA, A S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.) **Estudos interdisciplinares em representações sociais**. Goiânia: AB Editora, 1998, p. 285-302.

_____. A abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. da S. (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Editora da UCG, 2003a, p.21-34.

_____. Rapports entre pratiques et représentations: apports théoriques et empiriques pour un modèle d'étude. **Psychologie et Société**, v. 6, n. 3(2), p. 132-162, 2003b.

_____. Educação social de rua: estudo estrutural de uma prática político-social. **Cultura, representações e práticas sociais**. O social em questão, v. 9, n. 9, p. 28-48, 2003c.

CHOMSKY, N. **Linguagem e pensamento**. Petrópolis: Vozes, 1968.

CODOL, J-P. **Représentations et comportements dans les groupes restreints**. Thèse de Doctorat en Psychologie Sociale. Université de Provence, Aix-en-Provence, 1972.

_____. On the system of representations in a group situation. **European Journal of Social Psychology**, n. 4, p. 343-365, 1974.

DOISE, W. **Droits de l'homme, force des idées**. Paris: PUF, 2001.

FARR, R. **As raízes da psicologia social contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 1999.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

FLAMENT, C. L'analyse de similitude. **Cahiers du Centre de Recherche Opérationnelle**, Bruxelles, 1962.

_____. Pratiques et représentations sociales. In: BEAUVOIS, J-L.; JOULE, R.; MONTEIL, J-M. (Éds.) **Perspectives cognitives et conduites sociales**. Cousset: De Val, 1989, p. 143-150.

_____. Structure et dynamique des représentations sociales. In: JODELET, D. (Ed.). **Les représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989, p. 204-219.

_____. Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In: ABRIC, J-C. (Ed). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994a, p. 37-58.

_____. Aspects périphériques des représentations sociales. In: GUIMELLI, C. (Éd.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Lausanne: Délachaux et Niestlé, 1994b, p. 85-118.

GILLY, M. **Maître-élève**. Rôles institutionnels et représentations. Paris: PUF, 1980.

GUIMELLI, C. La fonction d'infirmière: pratiques et représentations sociales. In: ABRIC, J-C. (Éd.). **Pratiques et représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994, p. 83-108.

_____. **Chasse et nature au Languedoc**. Paris: Harmattan, 1998.

_____; JACOBI, D. Pratiques nouvelles et transformation des représentations sociales. **Revue Internationale de Psychologie Sociale**, n. 3, p.307-334, 1990.

IBAÑES, T. Faire et croire. In: BEAUVOIS, J-L.; JOULE, R.; MONTEIL, J-M. (Éds.). **Perspectives cognitives et conduites sociales**. Cousset: De Val, 1989, p.27-46.

JODELET, D. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (Ed.). **Psychologie sociale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1984, p.357-389.

JOULE, R-V. Quand les conduites résistent aux approches cognitives. In: BEAUVOIS, J-L.; JOULE, R.; MONTEIL, J-M. (Éds.). **Perspectives cognitives et conduites sociales**. Cousset: De Val, 1989, p.19-26.

JOULE, R-V.; BEAUVOIS, J-L. Prédiction et explication d'un comportement de soumission. **Psychologie Française**, v. 31, n. 2, p.149-155, 1986.

LALHOU, S. **Penser manger**. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

LÉVI-STRAUSS, C. **Anthropologie structurale**. Paris: Librairie Plon, 1973.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MAMMONTOFF, A-M., Transformation de la représentation sociale de l'identité et schèmes étranges: le cas des gitans. **Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale**, n. 29, p.64-78, 1996a.

_____. Intégrations des gitans: apport des représentations sociales, In: ABRIC, J-C. (Ed.). **Exclusion sociale, insertion et prevention**. Saint Agne: Érès, 1996b, p.61-80.

MOLINER, P. **La représentation sociale comme grille de lecture**. Aix-en-Provence: Presses de l'Université de Provence, 1992a.

_____. Structure de représentation et structure de schèmes. **Cahiers internationaux de Psychologie Sociale**, n. 14, p.48-52, 1992b.

_____. Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales. **Bulletin de Psychologie**, v. XLI, n. 387, p.759-762, 1989.

_____. **Images et représentations sociales**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1996.

_____. **La dynamique des représentations sociales**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2001.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.

_____. Por que estudar representações sociais em psicologia? **Vida e Saúde**, v. 30, n. 1, p. 11-30, 2003.

_____. **Psicologia das minorias ativas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. ; DOISE, W. **Dinssensions et consensus**. Paris: Presses Universitaires de France, 1992.

NISBET, R. E.; WILSON, T. D. Telling more than we can now: verbal reports on mental process. **Psychological Review**, n. 84, p.231-259, 1977.

RATEAU, P. Le noyau central des représentations sociales come système hiérarchisé. Une étude sur la représentation des groupes. **Cahiers Internationaux de psychologie Sociale**, n. 26, p.29-52, 1995.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

ROUQUETTE, M-L. Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de (Orgs). **Estudos interdisciplinares de representação social**, Goiânia: AB Editora, 1998, p. 39-46.

SÁ, C. P. de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SEIDMANN, S.; THOMÉ, S.; Di IORIO, J. Representaciones sociales y dialogicidad: la psicología social y la construcción del sujeto de la educación. In: SEIDMANN, S.; SOUSA, C. P. de (Orgs.). **Hacia una psicología social de la educación**. Buenos Aires: Teseo, 2011, p.49-65.

SOUSA, C. P. de; VILLAS BÔAS, L. P. S. Los estudios de representaciones sociales y los desafíos para la investigación en educación. In: SEIDMANN, S.; SOUSA, C. P. de (Orgs.). **Hacia una psicología social de la educación**. Buenos Aires: Teseo, 2011, p.23-48.

TRÜCHOT, D., **Attributions et représentation dans la relation d'aide**. Thèse de Doctorat en Psychologie Sociale, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, 1994.

VERGÈS, P. *Interprétation au premier degré l'analyse au plus près des propriétés mathématiques*. **Informatique et Sciences Humaines**, n. 67, p.27-40, 1985.

_____. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. **Bulletin de Psychologie**, v. XLV, n. 405, p.203-209, 1992.

_____. Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. In: GUIMELLI, C. (Éd.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994, p.233-253.

_____. Représentations sociales partagées, périphériques, indifférentes, d'une minorité: méthodes d'approche. **Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale**, n. 28, p.77-95, 1996.

EM DIREÇÃO A UMA CIÊNCIA DOS SABERES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Tarso B. Mazzotti¹⁰

Os debates a respeito da profissão docente sustentam-se em um consenso: há saberes da prática necessários ao seu exercício, mas não se sabe quais são. Para os determinar propõe-se a sua reconstituição, que constituirá um conjunto adequado à formação e avaliação dos professores.

No entanto, não há critérios consensuais para realizar o proposto, o que se expressa, por exemplo, na proliferação de disciplinas das Licenciaturas, o que põe em cena um problema epistêmico: seria possível uma ciência das práticas? A resposta usual não reconhece a possibilidade de constituir qualquer ciência das práticas, veto que se sustenta na identidade entre modelos formais e os argumentos científicos. Neste caso, as ciências não formais, as que reconstróem fenômenos, não se sustentariam em argumentos válidos, isto porque o empréstimo de modelos matemáticos, ou lógicos, não implica sua pertinência e valor. Caso um modelo não descreva e explique um fenômeno, mesmo sendo perfeitamente válido no âmbito de alguma Matemática, não terá qualquer valor, levando os cientistas a buscarem outro, utilizando um critério pragmático: o que o modelo permite fazer, expor e explicar. Um exemplo histórico da impropriedade da identidade entre argumentos perfeitamente lógicos e os empíricos encontra-se na afirmação de que corpos com pesos diferentes caem em velocidade proporcional àqueles, por exemplo, uma esfera com dois quilogramas cai duas vezes mais rápido do que a

¹⁰ Professor Adjunto do PPGE da Universidade Estácio de Sá. Email: tmazzotti@mac.com; www.mazzotti.pro.br

Agradeço à Profa. Helenice Maia pela leitura atenta e a sugestão para não ser tão elusivo a respeito da minha posição anterior acerca da interdisciplinaridade. Também agradeço à Claudia H. A. Alvarenga pela leitura atenta e sugestões. Certamente não são responsáveis pelos enganos que permaneceram e escaparam das minhas revisões.

de um quilograma. O argumento é verdadeiro no âmbito da lógica, mas falso, como demonstrou Galileu Galilei.

O mesmo pode ser dito da Pedagogia (Educação) que se constitui como uma ciência reconstrutiva que busque descrever e explicar os seus fenômenos. Neste registro, a Pedagogia seria um discurso racional acerca das práticas educativas procurando reconstruir o realizado para encontrar o melhor modo de fazer. Esta reconstrução parte do reconhecimento do axioma modal: é possível conduzir o educando do estado de não educado ao de educado. Este axioma consensual é a fonte das disputas acerca da caracterização de seus dois estados (não educado e educado), bem com dos procedimentos que permitem a passagem de um polo ao outro (MAZZOTTI, 2008a). Em sua forma extensa afirma: é possível modificar as crenças, valores e atitudes, que é comum a todas as artes intelectuais produtivas, desde a política até as belas-artes. A negação da efetividade do axioma modal estabelece os limites da ação das artes intelectuais e seu conhecimento confiável foi estabelecido no âmbito da disciplina Retórica, que é a tese aqui defendida.

Na primeira seção examino o problema posto nos debates acerca da formação de professores; na segunda, apresento sumariamente os debates acerca da profissão docente; na terceira, caracterizo a Pedagogia como um conjunto de conhecimentos acerca dos limites da ação pedagógica; na quarta, exponho as posições céticas a respeito do axioma modal; a quinta seção é dedicada a mostrar, de maneira sumária, que a Retórica é a ciência dos limites da ação afirmada no axioma modal e desta decorre a afirmação de a Educação ser um de seus gêneros, ainda que não reconhecido pelos clássicos e os nossos contemporâneos (sexta seção). Por fim, retomo os principais argumentos para sustentar que a Retórica pode reorganizar tanto as pesquisas acerca das práticas educativas, quanto fornecer os instrumentos conceituais e práticos necessários à formação de professores.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Gatti e Barreto (2009) mostraram a extraordinária proliferação de disciplinas nos cursos de formação de professores (Licenciaturas) no Brasil. Em 71 cursos de Pedagogia havia 3.513 disciplinas, das quais 3.107 obrigatórias e as demais optativas (406). As autoras explicam essa situação pela “multiplicação de postos de trabalho” que desconsidera as necessidades dos licenciandos (ibidem, p. 83).

Essa proliferação também expressa outra determinante: a ausência de um conjunto de conhecimentos confiáveis para o exercício da docência, o qual seria eminentemente subjetivo, dependente da vocação, do talento das pessoas. Logo, não seria necessário o domínio de qualquer técnica raciocinada, por esta razão, pode-se deixar de lado a formação intelectual dos futuros professores (CUNHA, 1999).

De outro lado, Santos e Luporini (2003) recordam o vínculo entre o magistério e a mulher, o que também se encontra em Arroyo (2000), Bruschini e Amado (1988), Enguita (1991), Nóvoa (1995), Pimenta (2005), Tardif e Lesard (2005), uma vez que o magistério do Ensino Fundamental é constituído por mais de 80% de mulheres. Esta constatação demográfica sustenta uma representação de trabalho docente feminino orientado pelo cuidar, muito mais que ensinar alguma coisa, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O mesmo argumento encontra-se nos discursos de professoras e professores entrevistados em pesquisas a respeito do trabalho docente. Os entrevistados afirmam que nos anos iniciais do Ensino Fundamental é muito mais importante o cuidar do que ensinar, enquanto os dos anos finais do mesmo nível de ensino invertem esse predomínio. Os professores dos anos finais são socialmente reconhecidos como professores de alguma disciplina, ou seja, alguém que possui algum conhecimento confiável, o que não ocorre com os dos anos iniciais. Em ambos os casos predomina a noção de que a profissão docente é a expressão da subjetividade, do talento ou da vocação, que pouco ou nada deve aos conhecimentos das técnicas de comunicação, as de ensino ou pedagógicas, bem como às teorias

ou às Ciências da Educação (Psicologia, Sociologia). Para os entrevistados, especialmente os dos anos finais do Ensino Fundamental, é preciso conhecer a disciplina que ensina, mas os procedimentos para ensinar ou são conaturais, ou se desenvolvem na prática (ver, por exemplo, ALVES-MAZZOTTI et al., 2004).

Em suma, o debate inconclusivo acerca do trabalho docente sustenta-se em argumentos que enfatizam a subjetividade, a vocação, ou o talento, bem como o domínio de uma disciplina, apoiando a noção de que a prática forma o professor, desde que ele tenha gosto, vocação ou talento. Assim, argumentos que parecem distantes, os que sustentam a vocação e os que afirmam o perfeito domínio de uma disciplina, convergem no que é preciso para se tornar professor: a prática. Neste registro, se um professor de Física, bom conhecedor da disciplina, não tiver gosto, vocação ou talento para a docência, então pouco realizará, será um “professor funcionário”. Pela voz de Rubem Alves (1980, p. 11): “Educador [...] não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança”. Logo, a profissão docente é a de um funcionário do Estado ou de alguma instituição, mas não a de um educador, salvo se tiver vocação. Provavelmente o sucesso de Rubem Alves tenha origem no fato de ser uma expressão organizada da representação social de “trabalho docente”, a que ele expõe em suas “conversas”.

A representação de trabalho docente como expressão da subjetividade está na base dos debates inconclusivos de longa duração e não se resolve por decreto, nem encontrará uma solução razoável enquanto não for esclarecido se há um conjunto de conhecimentos confiáveis acerca do fazer educativo que permita sustentar a profissão docente, o que nos remete à caracterização de profissão e da profissão docente.

PROFISSÃO DOCENTE.

No âmbito da Sociologia do Trabalho há um consenso que caracteriza a noção de profissão, a qual: (1) deve ter um corpo de

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

conhecimentos codificado; (2) utilizar mecanismos de regulação e controle do recrutamento, preparação, acesso e exercício da atividade; (3) e os profissionais devem ser eticamente responsáveis pelos serviços prestados, ou seja, realizar a autorregulação ou autonomia profissional (deontologia da profissão).

No caso dos professores, os mecanismos de regulação e controle do recrutamento, preparação, acesso e exercício do magistério estão nas mãos dos empregadores, uma vez que não há Conselhos Profissionais, como os de advocacia, engenharia, medicina, enfermagem ou contabilidade. No que diz respeito à responsabilidade ética, os professores obedecem, como todos, o Direito Civil, e se conformam aos regulamentos internos das instituições escolares, portanto, distante da autorregulação exercida por alguma instância similar aos Conselhos Profissionais. Logo, os professores não são regidos pelas regras da profissão, mas pelas que são comuns a todos os cidadãos e os regulamentos institucionais, o que decorre da ausência de um corpo de conhecimentos que permita julgar o fazer docente de maneira intersubjetiva, como são as deontologias das profissões. Consequentemente, o que se põe como crucial é a falta de um conjunto de conhecimentos próprios da profissão docente. Por esta razão, diversos pesquisadores têm desenvolvido trabalhos que visam encontrar um conjunto de saberes das práticas bem sucedidas, reconstruindo-os para serem ensinados aos futuros professores em cursos de formação continuada (por exemplo, GAUTHIER, C. et al., 1998; TARDIF e LESARD, 2005; VAN DER MAREN, 2004), e que permitiriam constituir um Código de Ética ou deontologia da profissão docente (REIS MONTEIRO, s.d.; BAPTISTA, 2011).

Em suma, a ausência de um conjunto de conhecimentos confiáveis para o exercício do magistério tem implicações tanto na autonomia quanto nos processos de formação de professores, bem como explica a proliferação de disciplinas nos cursos de Licenciatura. Se não há um conjunto confiável de conhecimentos próprios do magistério, então qualquer pessoa pode ser socialmente reconhecida

como professor. A condição para isso é ser capaz de ensinar alguma ciência ou técnica, pois conhece as suas razões, sabe porque deve ser feito desta ou daquela maneira, ou porque tais ou quais conhecimentos são admitidos e outros não. De outro lado, pessoas credenciadas para o exercício do magistério podem não ser socialmente reconhecidas como capazes. Nisto se sustenta a noção de o magistério ser um dom, uma vocação, um talento, ou exercício de uma técnica imanente à pessoa, exclusivamente subjetivo, o mesmo argumento utilizado para caracterizar os artistas em geral.

Esta aproximação permite expor o que há de comum entre a arte de ensinar e as demais que visam modificar, de alguma maneira, as crenças, valores e atitudes dos outros. Todas se sustentam no axioma modal: é possível modificar as cognições e afetos dos outros. Logo, têm limites, pois a possibilidade não é infinita. E estes limites são postos pela situação, pela contingência, uma vez que ser possível não implica ser bem sucedido. De fato, o fracasso é inerente a todas as técnicas materiais e imateriais. Para compreender as razões do insucesso é preciso examinar as suas razões, ou causas, o que conduz, quando bem sucedido, a um conjunto de conhecimentos confiáveis ou científicos acerca do fazer. Este é o objetivo da ciência reconstrutiva que tome para si as práticas bem sucedidas, organizando os saberes para serem ensinados, bem como para avaliar o que se faz, o que será examinado a seguir.

PEDAGOGIA, CONHECIMENTOS DOS LIMITES DA AÇÃO EDUCATIVA.

Há dois tipos de ciências, as formais, que são propriamente construtivas, e as reconstrutivas. As formais, as Matemáticas e as Lógicas, sustentam-se em operações sobre conjuntos de signos examinando as estruturas em que se configuram como relações válidas. As reconstrutivas põem em cena os fenômenos e os reconstituem por meio de modelos. Algumas ciências reconstrutivas utilizam estruturas originárias da geometria, da topologia ou das redes (lattices) para

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

descrever e explicar os fenômenos, o que permite a realização de cálculos. Mas um modelo, por mais bem formado que seja, só pode ser admitido caso efetivamente descreva e explique o fenômeno.

As ciências reconstrutivas têm por referentes, por exemplo, as estruturas da língua, em particular os esquemas que dão origem às metáforas e metonímias, bem como o esquema argumentativo dissociação de noções para dizer o que se considera ser o real (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2008). Nestes casos compara-se o tema, o que se quer significar ou ressignificar, com o foro, algo conhecido, do qual se retira os significados transferidos ao tema, o que se deseja apresentar como o real, cujo resultado são metáforas e/ou metonímias, as quais condicionam os argumentos. Por exemplo, Comenius compara a arte de ensinar (didática) à da impressão com caracteres móveis, com a tipografia, produzindo uma metáfora: a didacografia. Esta contém os seus argumentos que afirmam que a cabeça da criança é como uma folha de papel em branco sobre a qual são impressos os caracteres das ciências, em que a voz do professor é a tinta e a disciplina é a prensa. O mesmo autor também forjou a metonímia de o professor ser como um organista que executa uma partitura que não saberia escrever, em que partitura é o mesmo que livro didático. A metáfora e a metonímia comeniana são coordenadas por outra mais ampla: o universo é ordenado, como um relógio mecânico, logo o ensino eficaz é o que se sustenta na ordem, a qual se encontra na metodologia das ciências. Se há um método para conhecer, então há um e apenas um para ensinar, sustenta Comenius.

Além daquelas figuras de pensamento, há argumentos que procuram dizer o que é o real por meio do esquema dissociação, o qual divide uma noção de uso corrente em dois termos para os comparar, em que o primeiro é apresentado como o que carece das qualidades superiores e desejáveis contidas no segundo. Por exemplo, dissociação usual que estabelece o “educador” como termo II e “professor” como termo I, que pode ser encontrada em muitos discursos, dentre eles, no de Rubem Alves acima referido. Neste caso,

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

o termo I, professor, recebe uma qualificação pejorativa em nossa época: a de funcionário ou mero executor (tecnicista; burocrata). O termo II “educador” apresenta todas as boas qualidades que faltam no termo I (professor) e não se supõe algum processo de transição de um polo ao outro. Isto porque a qualidade “educador” é apresentada explicitamente como conatural, inata, subjetiva, expressão de uma vocação e assim por diante. Logo, não há como formar o educador, este emerge da prática. Uma impossibilidade que tem suas origens na filosofia de Platão, para quem entre o senso comum e o senso dialético do verdadeiro há um abismo, não há transição entre estes polos. Marcondes (2009, p. 62), no entanto, afirma que na filosofia de Platão há “etapas do conhecimento” que vão do sensível à intuição da verdade, desconsiderando o abismo, que o mesmo autor salientara no mesmo lugar. Em Platão, a intuição da verdade é inerente aos dialetas verdadeiros, e o recurso maiêutico, a recordação, não é a condução de um estado não educado ao de educado: de fato pretende pôr para fora, expor o que se encontra no espírito, psique. Não há, pois, como conciliar a teoria com a prática, uma vez que está é puramente sensível; nem se pode afirmar que as ciências sejam a expressão da verdade, pois também se sustentam no sensível e apenas podem auxiliar as práticas; nem se pode sustentar ser possível educar, uma vez que a verdade está ou não no espírito. Assim, a maiêutica é útil para selecionar as boas e belas almas, os dialetas ou os educadores verdadeiros. A dissociação operada por Platão põe os sofistas como falsos professores (termo I) e os filósofos como os verdadeiros (termo II). Certamente, quem enuncia e sustenta uma dissociação decide as características do termo II, cabe aos outros admitirem-na ou não.

As ciências reconstrutivas estabelecem teorias que sempre são uma aproximação, esquemas conceituais que estão no lugar dos fenômenos e podem ser alterados ou substituídos quando não se mostram úteis ao que se pretende fazer. Ainda que estas anotações requeiram maiores explicações, parecem suficientes para dizer que

a Pedagogia só pode ser uma ciência reconstrutiva que toma para si o axioma modal e tem por referentes os fenômenos argumentativos, não as estruturas das ciências formais. Isto porque os fenômenos argumentativos ocorrem nas práticas sociais que visam à persuasão, influenciar os outros, bem como os mobilizar para sustentarem a unidade de algum grupo social.

A Pedagogia, sendo uma ciência reconstrutiva, produz argumentos a partir de comparações e procura estabelecer os modos eficazes e eficientes para modificar as crenças, valores e atitudes dos educandos. O que não é seu território exclusivo, pois a política, a dramaturgia, a poética, a música, a pintura e a escultura são técnicas que visam alterar e/ou manter, de alguma maneira, as crenças, valores e atitudes. Porém há uma grande controvérsia acerca da eficácia e eficiência (efetividade) dessa meta, cuja origem decorre da análise da afirmação modal: é possível modificar crenças, valores e atitudes, uma vez que não diz como, nem se é necessário, apenas afirma o verificável. Sabe-se que algumas vezes é possível conduzir os outros a certas reflexões, pois já ocorreu com cada um ser afetado por leituras, debates, avaliação de algum trabalho e pela aprendizagem. E esta convicção é questionada sempre que se procura passar do “possível” ao “necessário”. Examinemos a negação da possibilidade de modificar as atitudes, crenças e valores.

A NEGAÇÃO DA EFETIVIDADE DA POSSIBILIDADE DE MODIFICAR AS CRENÇAS, VALORES E ATITUDES.

A negação da efetividade dos atos que visam modificar as atitudes, valores e crenças encontra-se em, pelo menos, duas atitudes céticas: (1) a que sustenta ser impossível modificar intencionalmente os valores, as atitudes e as crenças dos outros, porque as palavras são polissêmicas; (2) a que sustenta que as pessoas são tomadas por forças que não podem ser totalmente apreendidas, o que impede que ações intencionais produzam as alterações pretendidas (MAZZOTTI, 2008b).

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

Afirmar que as palavras não são capazes de realizar por inteiro a comunicação, que os outros apreendem-nas segundo seus quadros conceituais e, por isso, não se pode ter certeza da eficácia dos discursos, foi inicialmente, pelo que se sabe, proposta por Górgias de Leontini. Górgias sustentou o poder de mobilização da retórica, mas também expôs os seus limites, que foram apresentados por Sextus Empiricus¹¹ em seus *Adversus Mathematicos* [Contra os professores¹²] (HANKINSON, 1995, p. 83), no qual se lê: “os discursos não são as coisas que subsistem”, logo a palavra não tem o poder de modificar os ouvintes. Há limites para ação do orador: ele é incapaz de modificar o inegociável para o auditório. Por isso, Górgias e outros concluíram ser impossível um conhecimento verdadeiro sobre o mundo e que o discurso persuasivo é sempre uma reprodução do que o auditório concorda.

A segunda posição cética afirma a inatingível essência do homem, a sua subjetividade profunda. Os ouvintes não modificam suas crenças, valores e atitudes pela ação do orador, apenas os explicitam, tal como no Paradoxo de Mênon: não se ensina, ajuda-se o outro expor o que se encontra em si. Uma variante contemporânea considera que o inconsciente é inacessível ou quase inacessível. Nessa perspectiva, o analista reflete (em seu significado de especular) o que o paciente apresenta ajudando-o

11 Sexto Empírico (180-210 d. C.) era médico, opunha-se aos que pretendiam resolver os problemas de saúde por meio de doutrinas (especuladores, filósofos), pois apenas a experiência, a empiria permite alcançar alguma verdade. Participou da corrente cética grega conhecida pelo epíteto “pirronismo”, decorrente do nome de seu autor: Pirro. Os autores mais conhecidos e influentes foram, além de Pirro, Arceilaus (318-243 a.C.); Carneades (218-129 a.C.); Aensidemus (primeiro século a.C.). O Prof. Oswaldo Porchat Pereira, em sua tese de doutorado defendida na França (1969), traduzida e publicada em português em 2007, pela Editora da Unesp, salienta que Sexto Empírico não considerava que a verdade fosse “inaprensível” e, como os demais céticos, opôs “sua perseverança continuada na Sképsis, na investigação e na pesquisa, à desenvoltura dos filósofos dogmáticos que proclamavam sua descoberta e conhecimento da verdade (opus cit., p. 15). Os ceticismo, nessa acepção, é a busca permanente da verdade, reconhecendo-a condicionada e relativa, nunca definitiva, como desejam os “acadêmicos” ou “filósofos dogmáticos”.

12 A melhor tradução é: quem tem a pretensão de aprender. *Adversus mathematicos*, é uma coleção de argumentos contra (adversus) as pretensões acadêmicas, as que sustentam ser possível aprender, portanto ensinar. A tradução comum “Contra os professores” também poderia ser: “Contra os acadêmicos”.

a tomar consciência das forças ocultas que o movem. O analista não modifica essas forças; ele ajuda o paciente explicitar para si o que ocorre.

Em qualquer dos casos afirma-se os limites da ação que pretende modificar as crenças, as atitudes e valores, o que põe em presença a ciência constituída com base nos limites da técnica de negociação de significados: a Retórica.

RETÓRICA, A CIÊNCIA DOS LIMITES DA ARTE.

Aristóteles apresenta a Retórica como a ciência que tem por objetivo encontrar o persuasivo na situação a partir da reconstrução do espontaneamente realizado pelos oradores eficazes e eficientes, tal como se pretende fazer com o que se tem denominado “saberes docentes”. Essa reconstituição parte dos limites das ações dos oradores, uma vez que são incapazes de persuadir em muitas situações. É admissível afirmar que Retórica constitui um conjunto de conhecimentos confiáveis que orienta o trabalho do orador em sua busca do discurso que mova o auditório na direção por ele desejada. Um desses conhecimentos afirma a necessidade de ajustar o idealizado às condições de sua realização, o que é comum a todas as técnicas. Logo, é preciso conhecer as razões do fazer e de seus limites. Assim, a incompletude das artes é a condição de suas ciências, as que buscam sistematizar os conhecimentos a partir de seus limites.

A partir da convicção de que é possível modificar as atitudes, crenças e valores, que têm origem na experiência de cada um, não se alcança a certeza categórica, pois o axioma modal diz muito e quase nada. A superação dessa limitação é factível pelo reconhecimento de que se está em uma situação retórica. Nesse caso, o conhecimento é validado pela observância das regras argumentativas estabelecidas ao longo da história e mantidas em um diálogo permanente entre os membros dos grupos sociais interessados no assunto (as metodologias das ciências).

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

Além disso, pode-se afirmar que as práticas educativas são um caso particular da arte retórica e que a Retórica é a sua ciência. De fato, esta afirmação não é uma novidade, pois se encontra nos Diálogos do Orador escritos por Marcus Tullius Cicero (106-43 a. C.), que, pela voz de Craso, afirma:

Por isso os que educam e instruem devem considerar o gênero a que tende cada um segundo a sua natureza. Em uma mesma escola de excelentes artifices e mestres saíram discípulos nada semelhantes entre si, porém todos ilustres, porque o mestre soube acomodar seu ensino ao gênio de cada um. O grande exemplo disso (omitindo as outras artes) é o que Isócrates, mestre singular, ao dizer: “que usava freios com Éforo e esporas com Teopompo”, porque reprimia em um do luxo excessivo e audácia de dicção, enquanto era obrigado a reduzir a timidez e modéstia do outro (CICERON, 1951, p. 186).

Certamente os discípulos eram jovens adultos e o ensino pessoal, algo similar à orientação de mestrandos e doutorandos em nossa época. Há outras observações acerca do ensino da arte retórica: escrever muito (Ibidem, p. 49), exercício vinculado à imitação dos melhores oradores, poetas, bem como à tradução. Não é o caso, aqui, de estender essas observações, que têm por objetivo mostrar que a questão dos saberes das práticas educativas vinculava-se aos da formação do orador na República romana. Cícero ilustra essa preocupação, que também se encontra em Quintiliano e, mais tarde, na organização das escolas em torno das sete artes liberais, ou seja, as técnicas consideradas próprias ao desenvolvimento da pessoa: o trivium e o quadrivium. Uma vez tendo aprendido os princípios dessas artes, a pessoa tanto poderia desenvolver-se em uma delas e se tornar um mestre, quando se envolver nos estudos superiores das artes servis, pois os médicos, advogados, teólogos servem os outros.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

Esta a razão da ausência de cursos especializados na formação de mestres das artes, pois, como sustenta Cícero (1951, p. 98): “[...] em nenhuma arte o mestre está obrigado a ensinar tudo o que se pode fazer, pois, uma vez adquiridas as primeiras noções, é fácil deduzir o restante”.

Mas quais são essas “primeiras noções”? Quem as estabeleceu? As respostas procedem do caráter da arte retórica: todos procuram persuadir, mas alguns são mais hábeis, pois assim são considerados pelos auditórios. Seus discursos, quando escritos, tornaram-se o material de análise, por meio da qual se expôs os esquemas utilizados nas diversas situações sociais ou gêneros da arte retórica. O escrito abstrai a pessoa e muitos aspectos da ação, permitindo verificar a eficácia dos esquemas em situações similares e eventualmente em qualquer situação. Por isso, não se procura explicar porque este ou aquele orador é hábil, salvo nomeando-o talentoso. De fato, o êxito deve-se à maestria nas técnicas, que podem ser expostas e ensinadas, não sendo necessária a hipótese de alguma qualidade inata, como o talento, a vocação, a genialidade.

Séculos depois de predomínio das sete artes liberais, com o impacto da Reforma Cristã, buscou-se uma profunda organização do ensino explicitamente contrária à educação escolar sustentada na relação pessoal entre o docente e o discente, bem como nos debates dialéticos, característicos do trivium e do quadrivium. Impunha-se a educação escolar em massa de todos que tivessem alguma capacidade intelectual.

Comenius, dito pai da Didática Moderna, apresentou a proposta mais influente desde então e resumida na metonímia: professor como um organista que executa uma partitura que não saberia escrever. Comenius objetiva, retira a subjetividade, dos mestres e dos discípulos. Por outras razões, a Companhia de Jesus, depois de algumas décadas de experimentação, constituiu o corpus do *Ratio Studiorum* (Sistematização dos estudos), publicado pela primeira vez em 1599 (Código Pedagógico dos Jesuítas, 2009). O qual tam-

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

bém torna objetiva as relações escolares, uma vez que seus professores deviam conformar-se por inteiro ao código estabelecido para os colégios e estes eram praticamente os mesmos em todo o mundo em que os Jesuítas atuavam (cf. *Ratio Studiorum*: um modelo pedagógico, de José Manuel Martins Lopes, S.J., no Código pedagógico dos Jesuítas, 2009, particularmente da p. 29 a 35)

Estas duas influentes pedagogias da modernidade podem ser caracterizadas como tecnologias do ensino que instituem a escola como uma “máquina de ensinar”. Neste âmbito o “fracasso escolar” é um desajuste. Nessa “máquina” os saberes escolares são organizados de tal maneira que todos os alunos aprendam simultaneamente e no mesmo passo, o que requer um sistema de avaliação permanente para reajustar os desvios de rota. Busca-se controlar a contingência, o futuro, por meio de um modo de produzir perfeitamente ordenado, um “percurso escolar” determinado e determinista (ver MAZZOTTI, 2008a).

Estes argumentos afirmam: se é possível modificar as atitudes, crenças e valores, então há um caminho correto, justo, que torne necessário o contingente. Este argumento é a expressão da “atitude lógica” (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2008, § 47, p. 265), a que procura resolver, de uma vez para sempre, as incompatibilidades entre o fazer e o que se diz ser a realidade, bem como o que se deve fazer.

Essa atitude buscou uma ciência da educação fundamentada nas formais, nos argumentos sustentados em silogismos categóricos. O fracasso desse empreendimento conduziu à proliferação de ciências que tratam das práticas educativas, à “debandada epistemológica” (TARDY, 1989) característica dos estudos e pesquisas em Educação, verificáveis nos discursos contemporâneos acerca da viabilidade de uma ciência da Educação. Esta atitude apoia-se na identidade entre as ciências formais e a racionalidade, desconhecendo o caráter reconstrutivo das ciências não formais. Ao se adotar uma teoria do conhecimento científico, ou epistemologia, que afirma a diferença entre as ciências formais e as reconstrutivas, afirma-se ser

factível erigir das práticas alguma ciência, dentre as quais está a Retórica, que também é a da educação.

RETÓRICA, A CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Recordando, o axioma modal da Educação é o da Retórica e explicita seu caráter contingente, o que não é exclusivo das técnicas sociais; em todas há limites postos pelas particularidades, o que legitima a afirmação corrente: “na prática, a teoria é outra”. O reconhecimento da contingência expressa a atitude pragmática de que sempre se ensaia fazer algo de um modo perfeito e completo, mas nem sempre se alcança o desejado. As regras para o sucesso do fazer são necessárias, mas não são um cálculo lógico, são algoritmos dependentes da maestria, da excelência alcançada por meio do trabalho permanente para obter os melhores resultados.

Para evitar confusão, recorro que algoritmo é um conjunto de regras do fazer, como uma receita de tricô, a de cozinhar, a gramática, um programa para computador. Os algoritmos podem ser realizados por pessoas e por máquinas, em ambos os casos requerem ajustes necessários para sua efetividade, ou seja, para ser eficaz e eficiente. No caso de serem efetivados por um humano, a eficácia e eficiência dependem das habilidades pessoais, da maestria, da excelência. Além disso, o domínio de uma técnica faz com que desapareçam os meios utilizados, pelo que a maestria aparece como a expressão da subjetividade, algo conatural, um talento inato. Um orador excelente parece realizar seus atos sem qualquer preparação; do contrário, os auditores julgariam que se trata de um discurso artificial, portanto não confiável. Essa regra do fazer é um dos conhecimentos confiáveis da Retórica.

Com a retomada da Retórica, na segunda metade do século XX, particularmente por Perelman e Olbrechts-Tyteca, ficou explícito que a relação do orador com seu auditório é uma negociação de significados por meio de esquemas argumentativos e que as resistências dos auditórios expressam as suas boas razões para manterem

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

as suas crenças, atitudes e valores. As resistências não resultam de algum mecanismo inconsciente dos grupos, como mostrou Boudon (1990, 1995). As boas razões não estão para além ou aquém do humano, expressam o que as pessoas julgam razoável acreditar e fazer, ainda que não possam ser ineditamente apreendidas por quem as observa, ou com elas interaja, podem ser apreendidas por meio da análise retórica.

Oliveira e eu (Mazzotti e Oliveira, 2000) propusemos a Retórica como um meio para estabelecer a interlocução que viabilizaria a constituição de uma interdisciplina que teria por objeto a educação. De fato, esta proposta foge do problema, é declaratória, isto porque, uma interdisciplina requer a determinação de um objeto, bem como dos meios de investigação, tal como se requer para a constituição de qualquer disciplina.

A solução é considerar que o axioma modal é o objeto comum das ciências que têm por tema as práticas educativas, em que a sua interdisciplina define os limites das ações educativas. Mais ainda, caso se admita que a Retórica é a ciência dos limites dos atos de fala, das negociações de significados, e que sempre considera as situações sociais limitadores do desejado, então esta é a interdisciplina que julgávamos necessária. Neste registro, os atos próprios da educação escolar constituem um gênero da retórica condicionado pelas instituições escolares, o que tem sido investigado pela Sociologia, Psicologia Social e Antropologia, e eventualmente pela História, em particular a História das Ideias ou da Cultura, bem como para Psicologia do Desenvolvimento. Estas ciências fornecem informações que permitem compreender as condições do ethos escolar, as quais limitam a realização das mudanças de valores, crenças e atitudes.

Além disso, como o ensinado também se constitui no âmbito do que se considera desejável, então a sua exposição se faz pelo uso dos esquemas argumentativos. Um exemplo, ainda que só possa apresentá-lo de maneira sumária, é a representação social da “teoria da origem das espécies” proposta por Charles Darwin. Esta teoria

aparece nos livros didáticos, nacionais e internacionais, bem como em provas ou exames como tendo um único operador: a “seleção natural”. No entanto, Darwin contestou esta redução, pois, para ele, há outro operador tão ou mais relevante: a seleção sexual. A seleção natural é episódica, enquanto a sexual é permanente. A representação social da teoria de Darwin ocorreu em sua época, o que o conduziu a escrever *A descendência do homem* (*The Descent of Man*). As razões da distorção da teoria da origem das espécies têm sido objeto de discussão entre os historiadores das ciências, aqui não cabe resenhá-las, apenas indicar uma das fontes confiáveis Tort (2004; 1996). Este exemplo mostra que é preciso analisar as matérias de ensino para verificar a permanência de concepções distorcidas de teorias científicas e as razões de sua manutenção ao longo do tempo. Se o futuro professor deve conhecer suficientemente a disciplina que ensinará, e se esse conhecimento é, de fato, uma representação social de uma ciência, então não ensinará a ciência, mas a sua uma “teoria *sui generis*” ou representação social (MOSCOVICI, 2004 [1961]). Se o próprio da ciência é o modo de obter conhecimentos, então sua redução a uma lista de conhecimentos, no geral de representações sociais, constitui uma dogmática. Mais uma vez a análise retórica da constituição das disciplinas escolarizadas é necessária tanto para os pesquisadores quanto para os futuros professores.

CONCLUSÃO

Este trabalho inscreve-se no âmbito de uma epistemologia das ciências da educação, por isso não pode concluir para além das questões relativas à pertinência de uma ciência erigida das práticas. Não pretendo dizer como seriam realizadas as pesquisas, como as validar, nem quais seriam os saberes da prática educativa que melhor atenderiam os interesses e necessidades escolares. Apenas apresento um esboço de proposta de organização das Licenciaturas que teria por organizador os conhecimentos retóricos e lógicos.

Sustento ser viável constituir uma ciência reconstrutiva das práticas educativas, contraditando a sua negação. Isto porque a negação de cientificidade da Pedagogia geralmente se sustenta em uma teoria do conhecimento que tem por modelo as ciências formais. Por essa via, nenhuma teoria reconstrutiva pode reivindicar o estatuto de ciência, ainda que seus modelos sejam retirados de alguma estrutura formal para descrever e explicar os fenômenos. Isto porque a pertinência de um modelo não decorre de sua verdade formal, mas de uma negociação dos cientistas, a qual se sustenta em procedimentos considerados canônicos e que operam o silogismo *modus tollens*, expostos nas metodologias das ciências.

Recordando: a forma *modus tollens* caracteriza-se por excluir as premissas menores que pretendem explicar o afirmado na maior, restando apenas uma, a que explicaria ou sustentaria a conclusão. Por exemplo, “o piso está molhado” (premissa maior); o piso fica molhado quando chove (premissa menor); logo, choveu. É óbvio que há muitas alternativas para “o piso está molhado”, assim é preciso excluí-las antes de afirmar que choveu como a única explicação para “o piso está molhado”. A exclusão de premissas menores, daí *modus tollens* ou modos de tirar (hipóteses concorrentes), é o procedimento central das ciências reconstrutivas, e em cada uma há regras para evitar o engano lógico (falácia) que sustenta uma premissa menor quando não é o caso. Mas não apenas nas ciências é preciso cuidado com essa forma de silogismo, pois uma decisão pode sustentar-se em uma falácia.

Retomando, a Retórica é a ciência das práticas dos oradores/escritores, que reconstituiu as eficazes a partir do exame das técnicas espontaneamente utilizadas e tem por objeto o axioma modal que afirma a possibilidade de modificar as crenças, valores e atitudes. Uma vez que a arte retórica e a de ensinar, bem como as outras que buscam produzir alterações intelectuais e afetivas sustentam-se no mesmo axioma, então são condicionadas pelos mesmos limites, pois ser possível não implica ser necessário, ou factível, cujo conhe-

cimento confiável é a Retórica. Assim considerando, a Pedagogia é um gênero da Retórica, que também recorre aos procedimentos da analítica (lógica) para organizar o que se considera preferível ensinar.

Porém a Pedagogia não é um gênero retórico reconhecido por Aristóteles, e muitos outros, para quem o ensino é uma exposição encadeada que não considera as particularidades do auditório, provavelmente por este ser constituído por adultos razoavelmente instruídos (Analíticos Posteriores). Os escolanovistas ou progressivistas, e antes deles Cícero, opõem-se à organização proposta por Aristóteles porque este desconsidera as dimensões psicológicas, ou a natureza, dos educandos. De fato, estes opositores retomaram uma recomendação da Retórica: a ação do orador deve (imperativo) considerar o auditório. Considerar o auditório escolar implica conhecer as suas condições psicológicas, cognitivas e afetivas. A Psicologia desenvolve pesquisas acerca dessas condições, assim como a Sociologia trata de aspectos sociais que condicionam as instituições escolares, e a Psicossociologia procura explicar as relações inter e intra grupais que condicionam a escolarização. Não cabe aqui uma resenha dessas pesquisas.

Cabe, no entanto, sustentar que as pesquisas no âmbito do gênero retórico educação têm por objeto as negociações de significados que envolvem a relação entre o professor (orador), os estudantes (auditórios) e as matérias de ensino. A explicitação dessas negociações traz à luz o axioma modal cujos limites expressam a sua finitude. E, ao considerar a educação um gênero da arte retórica, expõe-se as suas técnicas e seu uso no trabalho docente, o que viabiliza a análise dos conhecimentos sistematizados utilizados nas escolas segundo as figuras de pensamento, as formas lógicas e quase-lógicas, bem como as razões que sustentam as preferências que determinam os programas de ensino. É, pois, um programa de pesquisa que se apoia no reconhecimento da relação de complementaridade entre as técnicas retóricas, nelas incluídas as da dialética, e as da lógica (exposição encadeada de conhecimentos já produzidos),

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

o que parece ser um caminho razoável para constituir um conjunto confiável de conhecimentos pedagógicos que reorganize os cursos de formação de professores.

As técnicas argumentativas organizadas no âmbito da Retórica são os meios para a análise dos procedimentos de ensino e para expor os argumentos das doutrinas pedagógicas, bem como das materiais de ensino. Estas mesmas técnicas podem ser ensinadas aos professores em atividade e nos cursos de Licenciaturas permitindo que analisem o que se diz acerca da educação escolar. Além disso, é desejável que os professores ensinem essas técnicas aos seus alunos para que estes melhor compreendam os enunciados e argumentos das disciplinas escolares.

De outro lado, a eloquência e os atos de fala em situação, amplamente estudados na tradição retórica, encontravam-se expostos nos manuais de Didática Geral, quando a Retórica foi expulsa da cidadela da razão. O exercício da voz falada e os usos dos meios de comunicação, tendo por horizonte os limites do axioma modal, são necessários para a formação de professores.

Considerando que os atos dos professores são similares aos dos oradores, proponho que a disciplina Retórica seja o núcleo organizador dos currículos de Licenciatura, explicitando as contingências do fazer por meio do que se sabe em Psicologia e Sociologia. Além dessas ciências, é relevante a análise retórica das disciplinas escolares a partir de suas histórias conceituais, para expor as suas mudanças e, em particular, as distorções e desfalques presentes nos materiais de ensino. Isso significa que a reconstrução das melhores práticas docentes não pode desconsiderar as que se encontram codificadas há séculos nos estudos retóricos, os quais expõem e justificam os recursos usuais das figuras de pensamento, dos lugares comuns, dos esquemas que sustentam o que se diz ser o real, bem como os que se sustentam na estrutura do real.

Quais seriam os saberes das práticas educativas? Quais os recursos retóricos utilizam os professores para persuadirem seus alu-

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

nos a estudarem, interessarem-se pela matéria de ensino? Estas e outras questões orientam a constituição de uma ciência da educação que reconhece que se fala para ensinar, e se persuade a estudar.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

REFERÊNCIAS

ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez Editora; Editora Autores Associados, 1980.

ALVES-MAZZOTTI, J. A. et al. Os sentidos de ser professor. Rio de Janeiro, *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 1, n. 1 p. 61-74, jan./jun. 2004.

ARROYO, M. *Ofício de mestre, imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAPTISTA, I. *Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para a Avaliação de Professores, 2011. Disponível em: <<http://www.ccap.min-edu.pt>>

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

BOUDON, Raymond. *L'art de se persuader des idées douteuses, fragiles ou fausses*. Paris: Fayard, 1990.

—O Justo e o Verdadeiro. Estudos sobre a objectividade dos valores e do conhecimento. Trad.: Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 1998. (Le juste et le vrai. Librairie Arthème Fayard, 1995).

CICERON, M. T. *Diálogos del orador*. CICERON, M. T. *Obras escogidas*. Trad.: M. Menéndez y Pelayo. Buenos Aires: El Ateneo, 1951, p.17-238.

CÓDIGO PEDAGÓGICO DOS JESUÍTAS. Versão portuguesa de Margarida Miranda. Lisboa: Editora do Caos, 2009.

CUNHA, C. A política de valorização do magistério na década de 1990: apontamentos incompletos. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Revista Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.

HANKINSON, R. J. *The Sceptics*. London; New York. Routledge, 1995.

SANTOS, A. R de J.; LUPORINI, T. J. Uma reflexão sobre a feminização no magistério. *Revista de Ciências Humanas e Educação*. Londrina, v. 4, n. 1, p. 17-23, Jun. 2003.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

MAZZOTTI, T. B. Doutrinas pedagógicas, máquinas produtoras de litígios. Marília (SP): Poësis, 2008a.

MAZZOTTI, T. The Rhetoric Turn. TAYLOR, M; SCHREIER, H; GHIRALDELLI, P. Jr. (Ed.). Pragmatism, Education, and Children. Amsterdam, 2008b, p. 205-224.

MAZZOTTI, T. B. Ciências da Educação em questão. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 539-550, Set./Dez., 2006.

MAZZOTTI, T. B. Formação de professores: racionalidades em disputa. Revista brasileira de Estudos pedagógicos (Brasília), v. 74, n. 177, p. 279-308, Maio/Agosto 1993.

MAZZOTTI, T. B.; OLIVEIRA, J. R. Ciência(s) da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MOSCOVICI, S. La psychanalyse, son image et son public. Paris: PUF, 2004 [1961] 3ª edição.

NÓVOA, A. Vidas de professores. Porto: Porto, 1995.

PERELMAN, Ch.; OLBRECHTS-TYTECA, L. Traité de l'argumentation. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles, 2008 (1958).

PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2005.

REIS MONTEIRO, A. Para uma deontologia pedagógica. Lisboa: Universidade de Lisboa, s.d., <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/reismonteiro.pdf>>. Acesso em 31 jan 2013.

SILVA, E. P. A profissionalização docente: Identidade e Crise. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD. C. O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro, Vozes: 2005.

TARDY, M. De la pédagogie aux sciences de l'éducation. Encyclopédie Philosophique Universelle. L'Univers Philosophique. Paris : Presses Universitaire de France, p. 1282-1287, 1989.

TORT, P. (Direção). Dictionnaire du Darwinisme et de l'Évolution. Paris: PUF, 1996.

VAN DER MAREN, J-M. Méthodes de recherche pour l'éducation. Bruxelas: De Boeck, 2004, 2ª edição.

AUTOCONFRONTAÇÃO E REPRESENTAÇÕES

SOCIAIS DE SABERES E DA ATIVIDADE DOCENTE: UM OLHAR SOBRE A INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS.

Ivan Finamore Araujo¹³

Monica Rabello de Castro¹⁴

INTRODUÇÃO

Este estudo aprofunda-se em um dos aspectos de uma pesquisa sobre o trabalho docente (ARAUJO, 2013), a questão da indisciplina em sala de aula, que teve como objetivo investigar as representações sociais dos saberes da prática e da atividade docente, através da investigação do docente no seu cotidiano escolar. Destacamos a aplicação de uma metodologia inovadora de análise do trabalho docente, na qual demonstramos a questão da indisciplina dentro de sala de aula na educação de Surdos. Esta pesquisa buscou avançar o estudo desenvolvido por Carreiro (2011) e Perez (2011), discutindo os resultados obtidos pela pesquisa do Projeto “Trabalho docente e subjetividade: aspectos indissociáveis da formação do professor” do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica - PROCAD (CAPES), que tem como uma de suas propostas promover intercâmbios entre diferentes instituições. O projeto contou com a participação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estácio de Sá, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da Universidade Federal de Alagoas e é orientado pelo eixo temático Trabalho Docente, tendo o propósito de contribuir para a melhoria da educação brasileira.

A importância de se compreender a atividade docente é justificada, sobretudo, pela preocupação existente nos movimentos que implicaram em reformas educacionais em vários países, por conta da defesa da profissionalização docente, o que acarretou a modifi-

13 INES. Mestre em Educação pela UNESA. Email: ivanfinamore@yahoo.com.br.

14 PPGE-UNESA. Doutora em Psicologia pela PUC-RJ. Email: Rabello.monics@uol.com.br.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

cação da formação do professor do ensino básico e também desencadeou a produção de pesquisas sobre saberes docente, que tinham como objetivo validar o conjunto de saberes mobilizados pelos professores no exercício da sua prática.

A indisciplina escolar é uma situação recorrente e afeta a atividade do professor. Segundo Garcia (1999), a indisciplina escolar não pode ser considerada um fenômeno estático, pois se observa que há uma diferenciação ao longo dos anos. Oliveira, Santos e Mendes (2001) entendem que o medo, a coação e até mesmo uma subserviência permeavam as relações escolares em um passado muito próximo, e o papel do professor era determinado pelos termos obediência e subordinação. No entanto, com a desmilitarização das relações sociais e a crescente democratização política do país, surge um novo sujeito histórico, e, conseqüentemente, uma nova forma de enxergar o aluno. Isso se torna problemático porque “guardamos como padrão pedagógico a imagem daquele aluno submisso e temeroso” (AQUINO, 1996 p. 43).

Vasconcellos (2000) atenta para o tempo desperdiçado em sala de aula por motivos relacionados à indisciplina escolar e com o quanto que isto tem perturbado os professores que muitas vezes demonstram sentirem-se angustiados, sem saber como agir além de reproduz as ações que ele recebeu no passado quando era aluno. Afirma que, a conjuntura atual demanda uma postura do professor de ter uma prática reflexiva, pois entende como um modo possível de superar o distanciamento entre a teoria e a prática. O conceito “professor reflexivo” vem sendo vastamente discutido na literatura educacional como possibilidade do professor voltar atrás e rever acontecimentos e práticas, podendo romper com a dificuldade de transpor conhecimentos aprendidos nos cursos de formação para a prática no cotidiano escolar.

Um dos pontos de discussão sobre o trabalho docente é compreensão dos saberes e da atividade do professor. Nóvoa (1992) aponta a importância de se investigar o ensino tendo como ponto de partida as ações dos professores e entende que a história de

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

vida do professor influencia a dimensão profissional. Além disso, há a necessidade de se pesquisar a sua trajetória durante a suas experiências em situações escolares, pois o professor agrega outros aprendizados sobre a sua profissão e o cotidiano escolar, o qual se mostra um local rico (NUNES; LINHARES, 2001).

De acordo com Nunes (2001) a preocupação sobre os saberes docentes não é recente e o tema vem sendo discutido internacionalmente desde os anos de 1980, principalmente por causa do movimento de profissionalização do ensino. Naquela década havia uma busca por um repertório de conhecimentos que oferecesse legitimidade à profissão. A pesquisa dessa autora mostra um panorama dos saberes docentes e aponta os estudos de Maurice Tardif e Clermont Gauthier como os mais influentes no Brasil. Ela também destaca os estudos desenvolvidos pelo Crifpe¹⁵ e que esses estudos: “passam a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão” (NUNES, 2001, p. 32). Nunes (2001) afirma ainda que essas pesquisas se diferenciam ao mostrar uma nova abordagem sobre o tema, colocando em evidência diferentes tipologias e apresentando a complexidade e o caráter polissêmico que envolve a noção de saber docente. Embora existam diferentes tipologias e formas de abordar a questão dos saberes docentes, é importante considerar na investigação da questão não só o desenvolvimento profissional como também o desenvolvimento pessoal do professor, enfatizando que o saber é constituído a partir do contexto histórico e social vivenciado e transformado em saber da experiência.

Em consonância com Nunes, Alves (2007) salienta que em outros países essa discussão é feita desde meados de 1980 e destaca os estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e de Nóvoa (1992) como os primeiros a ganharem evidência no Brasil.

Na educação especial também existem estudos que tratam de saberes docentes. Na pesquisa feita por Cunha et al. (2011) sobre os 15 Centre de Reserche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

saberes de professores e da equipe diretiva na prática profissional em uma escola pública inclusiva, muitos professores não tiveram em suas trajetórias, formação e experiências que pudessem se constituir em base para a construção de saberes exigidos pela escola inclusiva e que lhes proporcionasse um “estoque” de estruturas de aprendizagem a que pudessem recorrer. O resultado dessa pesquisa aponta que as influências das políticas públicas, não só modificaram a organização da escola, como também induziram a produção de novos saberes:

Para as professoras entrevistadas, as políticas públicas de inclusão, apesar de impostas, são válidas - desde que as crianças tenham a oportunidade de desenvolver suas potencialidades. Entendem que para tal, as escolas precisam ter o suporte necessário, tanto em termos de formação dos docentes e das equipes diretivas, como de acessibilidade (CUNHA et al., 2011, p. 51).

Desta forma, tomamos como partida os estudos de Therrien e Loiola (2001) que se focalizam nos saberes e na função docente. Esses autores propõem uma análise do trabalho como abordagem que proporcionaria a investigação da dinâmica entre o sujeito, a atividade e o contexto como um todo. A seguir será apresentado o referencial que estabelece um alinhamento entre o estudo dos saberes docentes com a Teoria das Representações Sociais (TRS) articulada à análise argumentativa, e o conceito de atividade, cunhado por Leontiev (1984). Entendemos que tanto a TRS quanto o conceito de atividade apresentam pontos passíveis de convergência.

ARTICULAÇÃO TEÓRICA

A TRS proposta, em 1961, por Serge Moscovici, em um estudo sobre a representação da psicanálise, emerge no panorama de desenvolvimento da psicologia social da época. Moscovici busca

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

modificar o foco dos estudos dos fenômenos psicológicos, sociais e cognitivos. A principal intenção era romper com o pensamento da Psicologia Social, o qual se limitava a estudar o indivíduo isoladamente e que enxergava a realidade através de dicotomias, tais como, sujeito-objeto e indivíduo-sociedade (ALVES-MAZZOTI, 1994).

A TRS permite compreender os significados atribuídos pelo sujeito a sua atividade. Ao tomar como ponto de partida as relações entre sujeitos, objetos, indivíduos e sociedades, Serge Moscovici propõe uma nova forma de psicologia social. Conforme afirma Moscovici (2003, p. 40) “todas as interações humanas, surjam entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações. Na realidade é isso que as caracteriza”. Assim, a noção de Representações Sociais (RS) corresponde à busca da especificidade do conhecimento do senso comum, através da tentativa de dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade (ALVES-MAZZOTI, 1994). Ele ainda destaca, como importante, a natureza da mudança, através da qual as RS se tornam possíveis de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade (MOSCOVICI, 2003).

As RS podem ser sinteticamente caracterizadas como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.” (JODELET, 2001, p. 22) Em linhas gerais, as representações para Moscovici (2003) possuem duas funções, uma *convencional* e outra *prescritiva*. As representações convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que os sujeitos encontram, ou seja, aquilo que é aceito como realidade pela sociedade determina em grande parte o que é a realidade para uma pessoa. As representações possuem uma importância histórica, resultado de sucessivas gerações, que por sua vez exerce uma força irresistível sobre o que os sujeitos devem pensar antes mesmo de eles pensarem. Elas tornam as coisas comuns para os sujeitos de um mesmo grupo, preservando vínculos entre os sujeitos, antecedem esses sujeitos e determinam uma referência para o que eles devem

pensar.

A TRS tem como questão responder como a realidade é constituída pelos sujeitos, o que simultaneamente, implica na construção das representações e dos objetos físicos (LAHLOU, 2005), cujo principal objetivo é o de investigar os fenômenos relativos à produção de conceitos no dia a dia.

A construção da realidade desemboca na questão da comunicação e na socialização do saber. A socialização do saber não se faz num vazio material, mas dentro de um contexto de práticas concretas, cheio de grupos humanos e de coleções de objetos materiais. As representações mentais não se transmitem diretamente por pensamento, elas se materializam sob a forma de discurso oral, de textos, imagens ou objetos, que por sua vez, são percebidos por sujeitos e produzem representações na mente (LAHLOU, 2005).

A TRS, devido a sua localização no campo dos estudos dos fenômenos culturais e das formas simbólicas, abre-se à possibilidade de compreensão da produção de significados das manifestações coletivas e individuais feitas por docente (sujeito) sobre suas práticas (objeto). Como evidencia Thompson (1995, p. 165), “o estudo dos fenômenos culturais pode ser pensado como o estudo do mundo sócio-histórico constituído como um campo de significados” e, por isso, propicia esta transversalidade.

Quanto à relação entre representação social e a formas simbólicas, a representação, para Moscovici, tem em sua estrutura, duas faces indissociáveis, a face figurativa e a face simbólica. (ALVES-MAZZOTI, 1994). Citando Moscovici (2003, p. 46) “a representação ignala toda imagem a uma idéia e toda idéia a uma imagem”.

De acordo com Jodelet (2001) e Sá (1998) todo estudo em representações sociais requer um objeto, pois ainda que a mente humana apresente outras atividades tais como perceptivas, conceituais, memoriais entre outras, ela também abarca a capacidade representativa. Desta forma, o sujeito sempre se relaciona com um objeto, seja ele uma pessoa, uma coisa, um evento material, psíquico ou social,

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria etc.

Sobre os processos envolvidos na atividade representativa, estes têm como papel colocar em destaque uma figura e, simultaneamente, atribuir-lhe um sentido, apropriando-o em nosso universo. No que concerne à formação das RS, Moscovici introduz dois mecanismos básicos característicos deste processo aos quais chamou de objetivação e ancoragem:

a objetivação como a passagem de conceitos ou ideias para esquemas ou imagens concretas, os quais, pela generalidade de seu emprego, se transformam em “supostos reflexos do real” (Moscovici, 1978, p. 289); e a ancoragem, como a constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais (ALVES-MAZZOTI, 1994, p. 63)

Para Moscovici, esses processos estão numa intensa relação e entendê-los é necessário para compreender o funcionamento das modulações individuais e o que vem a ser ressignificação.

Ancorar é classificar e nomear algo desconhecido em nosso sistema particular de categorias e o comparar com um paradigma (ou núcleo figurativo) com a finalidade de facilitar a interpretação de características deste novo objeto, ideia ou noção. A ancoragem, de natureza cognitiva e social, é dirigida de fora para dentro, está ligada à memória ao colocar em movimento pessoas, objetos e acontecimentos, de acordo com um tipo e os classificar com um nome (MOSCOVICI, 2003). Em outras palavras, a ancoragem transforma algo que era tido apenas como mentalmente elaborado em realidade prática para o grupo e o indivíduo. Entendemos que a ancoragem, como produtora de sistemas que classificam e nomeiam, é acima de tudo, um facilitador das interpretações das características dadas ao objeto.

Objetivar é a materialização de uma abstração, reproduzir um conceito em uma imagem, unindo a ideia de não-familiaridade com

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

a de realidade, tornando-se a verdadeira essência de uma realidade convencional.

A objetivação é de certa forma um processo de naturalização já que um modelo figurativo, pelo consenso social do qual ele é objeto torna-se a expressão do real, e a limite, à própria consciência dos indivíduos a natureza desses processos para deixar perceber apenas o último termo (LIPIANSKY, 1991, p. 7).

A objetivação está vinculada aos aspectos cognitivos em um movimento direcionado de dentro para fora, tirar de nossa consciência conceitos e imagens e tornar concreto o que é abstrato, mas que está em um nível mais superficial. O aspecto cognitivo traz para as representações sociais maior solidez e impede que nossas representações sofram mudanças súbitas (MOSCOVICI, 2003).

As pesquisas que investigam os processos de objetivação e ancoragem das RS visam a estudar a relação entre a estrutura da representação e as condições sociais de sua produção, bem como a sua dinâmica de transformação, através dos estudos dos mecanismos sociais imbricados nos processos de objetivação e ancoragem que constituem o núcleo figurativo das RS (CASTRO; CARREIRO, 2012).

De acordo com Castro *et. al.* (2010), a formação do núcleo figurativo é uma das fases que Denise Jodelet identificou nos processos formadores de RS. Na primeira fase o sujeito se apropria, a partir de critérios culturais, normativos, das informações sobre um determinado objeto. Em seguida, ocorre a formação do núcleo figurativo. Este núcleo é uma imagem estrutural que reproduz de forma visível uma estrutura (ou arcabouço) conceitual e a sua formação se dá pela esquematização de uma fração de um conjunto de palavras em torno de um objeto específico, proporcionando uma imagem coerente e tangível deste objeto.

Na esquematização, uma estrutura imaginante reproduz, de forma visível, a estrutura conceitual, de modo a proporcionar uma

imagem coerente e facilmente exprimível dos elementos que constituem o objeto da representação, permitindo ao sujeito apreendê-los individualmente e em suas relações. O resultado dessa organização é chamado de núcleo ou esquema figurativo.

Na última fase, naturalizam-se os elementos do núcleo figurativo, concretizando-os para assim representar a realidade objetiva. Como afirmam Castro *et. al.* (2010, p. 95),

O núcleo figurativo de uma representação social obedece ao sistema de valores ao qual se refere o sujeito, isto é, traz a marca da cultura e das normas sociais de seu ambiente (Moscovici, 1986). É em torno desse núcleo que se constitui o conjunto da representação que fornece o quadro de categorização e de interpretação de novas informações.

Nas pesquisas em que se enfatiza o processo das representações sociais, a ênfase é posta sobre três eixos: a estrutura da representação, as condições sociais de sua produção e a própria dinâmica de transformação das representações sociais. Ressaltam que em torno do núcleo figurativo são engendradas as representações que fornecem o quadro de referências para a categorização e interpretação de novas informações (CASTRO *et. al.* 2010; CASTRO; CARREIRO, 2012).

METODOLOGIA

Este estudo apresenta uma abordagem metodológica de cunho qualitativo, que fornece resultados ricos para a compreensão das intenções e do significado dos atos humanos. Além de utilizar elementos que caracterizam uma pesquisa qualitativa tais como trabalho de campo, observação participante, história de vida, compreensão do senso comum, entre outros (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZ-

NAJDER, 2004; BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação de Surdos (INES), por essa instituição trabalhar com alunos surdos. O sujeito das autoconfrontações é uma professora que atua nas séries iniciais do ensino fundamental que foi voluntária com o procedimento da pesquisa.

A professora selecionada para a pesquisa, nominada aqui por P, é original de Volta Redonda, tem 29 anos de idade e um ano de experiência antes de ser professora do INES. Ela fez o curso normal paralelamente com o ensino médio, entretanto a escola normal em que ela estudava, na época, entrou de greve e por isso largou o ensino normal e formou no ensino médio. P estudou todo o ensino básico em escola pública e ingressou para pedagogia na UNIRIO, onde se formou. A professora acredita que a faculdade oferece uma base teórica, “científica” em detrimento de uma base voltada para o ensino na sala de aula, e que a formação para o magistério proporcionaria uma formação mais prática.

Atribui à dificuldade de aprendizagem dos seus alunos, principalmente de leitura e escrita, à ausência de memória auditiva, disse que tem que explorar os aspectos visuais no ensino de surdos e que o professor tem que trabalhar o conteúdo de forma repetitiva.

Uma segunda professora, a colaboradora, segundo a metodologia da Clínica da Atividade, deve ser alguém que pratica o mesmo gênero de atividade que o sujeito confrontado com sua prática, porque isso pode proporcionar o aparecimento dos comentários sobre os estilos de ação de cada um (MURTA, 2008). Dessa forma, convidamos a professora K, do 5º ano do SEF1 do INES, a turma que esta professora trabalhava se assemelha, por conta de terem alunos com idades avançadas para o nível escolar.

A pesquisa intervenção é o destaque principal dos pressupostos metodológicos utilizados, em razão da relação estabelecida entre o pesquisador, o sujeito e o objeto da pesquisa, através do uso da imagem como ferramenta para a observação. Todas as situações da

prática profissional foram registradas em vídeo, os momentos de diálogos em LIBRAS foram traduzidos e legendados para o português. Em seguida, as situações foram discutidas pelos participantes em seções que também foram filmadas, recurso chamado de autoconfrontação.

A escolha da Clínica da Atividade (CLOT, 2006) foi feita com a intenção de transformar as práticas sociais da professora participante (sujeito da pesquisa), já que os procedimentos feitos pelas autoconfrontações tiveram orientação dos pressupostos da Clínica da Atividade. Significa ouvir os sujeitos a respeito de seu próprio trabalho, em uma reflexão sobre a atividade de trabalho, caracterizando como uma coanálise da atividade.

O intuito de realizar as autocofrontações é o de modificar a atividade docente, através do resultado da dialetização entre a teoria e a prática, o sujeito e o objeto ao desnaturalizar certos pontos de vista. A intervenção toma como central os efeitos das práticas no dia-a-dia e objetiva abrir espaço para o surgimento de outras práticas (ROCHA; AGUIAR, 2003; CARREIRO, 2011; CASTRO; CARREIRO, 2012).

A análise dos discursos e dos *argumentos* foram retirados dentro do período de observação e filmagem da professora em situações do cotidiano em sala de aula, baseia-se no MEA (Modelo da Estratégia Argumentativa) (CASTRO; BOLITE FRANT, 2011) fundamentado nos estudos da retórica de Perelman e de Olbrechts-Tyteca (1996).

Billig (1993) propõe uma aproximação entre as teorias das representações sociais e abordagens da retórica. Para ele, a maior parte dos pensamentos do cotidiano se estabelecem através da argumentação. A retórica pressupõe a possibilidade de rejeição do argumento. A argumentação está sempre sujeita a réplicas. A capacidade de negar parece ser a base do pensamento humano e, sem negação, não tem sentido falar em deliberação. O pensamento envolve aceitação e rejeição, crítica e justificação e, sem negação, nada disso é possível.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

Uma de suas críticas à TRS diz respeito exatamente à pouca valorização dos processos envolvidos na argumentação para a compreensão do pensamento social. Acreditamos que a Teoria da Argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) é uma forte ferramenta para a análise das RS. Esta articulação já foi realizada com sucesso na análise de falas do cotidiano na busca de representações sociais, entre outros, por Castro (1998).

Nesta pesquisa usamos entrevistas, no início da coleta de dados, em que focalizamos introduzir o tema da pesquisa, através de perguntas específicas, mas sempre deixando o sujeito responder em seus próprios termos. Além disso, usamos a entrevista do tipo história de vida, buscando reconstituir através da visão do sujeito da pesquisa, aspectos da vida dele relacionados ao tema da pesquisa e associando com a situação presente. A entrevista foi gravada em áudio e foi realizada no período que antecedeu as sessões de observação. Junto com os questionários, a entrevista forneceu os subsídios necessários para construção das ferramentas argumentativas utilizadas nas autoconfrontações.

Os temas que nortearam a elaboração do roteiro da entrevista foram divididos em cinco áreas, a saber: Informações sobre a sua vida, Informações sobre a sua escolarização, da decisão de se tornar professora, da profissão e da educação de surdos.

Em seguida, foram feitas as observações documentadas através do uso de diário de campo e das videografações. Esta última, parte imprescindível da metodologia proposta pela Clínica da Atividade, é fundamentalmente baseada no uso da imagem. A observação com videografação foi realizada em cinco dias diferentes, contando com o episódio piloto.

Depois da apreciação do material bruto das filmagens, foram editados e transformados em duas partes: a primeira, com três momentos, sobre um tipo de aula em cada e a segunda parte em que selecionamos partes específicas de todas as aulas para as autoconfrontações. Utilizamos estas imagens para confrontar com o que foi

dito pela professora sobre sua atividade na entrevista e nas autoconfrontações.

Foram realizadas sessões de autoconfrontação simples e cruzada, onde a professora discute as situações selecionadas com o pesquisador e, na cruzada com uma colega em presença do pesquisador, com a intenção de levar o sujeito a comentar, explicar ou a interpretar o que foi feito ou não naquele episódio. Dessa forma, a autoconfrontação permitiu ao pesquisador trabalhar com dois discursos. Um instituído em atividade de trabalho e outro instituído no momento da autoconfrontação (MUNIZ; NEPOMUCENO, 2010). Em seguida, foi feita a análise das estruturas de diálogos, das palavras e fenômenos diversos, enfim, aquilo que foi emitido discursivamente pelo sujeito e pelo colaborador (FAÏTA; VIEIRA, 2003).

A natureza da instituição pesquisada, por conta das características do seu alunado, enriquece o aspecto metodológico da pesquisa, visto que, há a diferença não só na língua (portuguesa e LIBRAS), mas também na modalidade em que estas línguas são expressadas, uma sendo viso-gestual e a outra oral-auditiva, trazendo novos aspectos para a análise do discurso nas autoconfrontações.

RESULTADOS

As transcrições de trechos das falas dos participantes apresentadas, ao longo deste capítulo, foram identificadas pela primeira letra do seu nome. Neste caso, a professora-sujeito, foi identificada pela letra (P). A professora colaboradora, pela letra (K). O pesquisador, pela letra (I). Os alunos foram identificados pela letra (A) seguidos pelo número de ordem de aparecimento nas falas.

De todo material filmado nas observações foi editado quatro episódios do material bruto coletado. O primeiro episódio foi denominado “Estudos Sociais – Comércio.” e teve duração de 3m32s. O segundo durou 2m13s e se chamou “Português – Substantivo comum e próprio”, o terceiro nomeado “Ciências – Funções e partes da planta.” e durou 6m55s e o último chamado de “Trabalho em

grupo, atendimento individual e indisciplina.” teve 4m34s de duração. Com todos os episódios foram realizadas as autoconfrontações simples e cruzada.

Destacamos o episódio III e IV pela pertinência ao aprofundamento para este estudo.

No episódio III, P utiliza um cartaz em que há diferentes figuras, cada uma representando uma parte isolada de uma planta, com uma imagem e uma descrição de cada parte. Ela inicia a aula solicitando aos alunos que abram o caderno na parte em que tem uma folha colada com as mesmas informações do cartaz. Ela apaga, espera e depois acende as luzes da sala para chamar atenção dos alunos. Ela mostra a folha colada no caderno e associa com o cartaz. P alerta aos alunos a importância de ler a folha do caderno e de que eles precisam memorizar aquelas informações para se prepararem para a prova.

P faz uma leitura sinalizada em LIBRAS e datilológica das palavras que estão no cartaz. Exemplo, ela aponta para a imagem de uma raiz, faz o sinal de raiz e em seguida faz a datilologia da palavra raiz. Depois aponta para a imagem de um caule, faz o sinal do caule explica a diferença, através de sinais e do uso de classificadores (representação icônica, gestual, da forma de um objeto) de que o caule é fino e de que o tronco é grosso. Em seguida, pergunta aos alunos qual é o nome daquela parte da planta e faz as eventuais correções. Do mesmo modo com a imagem da folha, da flor, do fruto, das sementes. Quando ela faz a explicação das sementes, a professora explica que a semente surge antes do fruto, e pergunta como se escreve a palavra semente quando há apenas uma (a forma no singular) e como se escreve quando tem mais de uma (a forma no plural). Em seguida, ela cola o modelo de uma folha no quadro e entrega uma cópia individualmente para todos os alunos de um exercício, enquanto entrega as folhas deixa a luz apagada para chamar a atenção dos alunos, acende a luz e começa a explicar o que os alunos têm que fazer.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

Na primeira pergunta do exercício, os alunos tinham que escrever a qual parte correspondia o pedaço destacado da imagem de uma árvore. Na próxima questão eles tinham que escrever a explicação da função de cada parte da árvore e eles podiam consultar o cartaz ou a folha colada no caderno.

O último episódio é composto por trechos de situações específicas que ocorreram durante as filmagens. O primeiro momento, os alunos estão fazendo um exercício, cada um no seu caderno, e todos sentados em dois trios de frente para o quadro e um trio na frente do outro, esta é a disposição que ela utiliza, praticamente, em todos os momentos das filmagens. Nesta situação, uma aluna tenta ajudar um colega que está sentado atrás dela.

Na segunda parte, a professora está fazendo a correção do caderno de uma das alunas e chama a atenção de um dos alunos que está ajudando uma colega. Ela diz para ele só ajudar a colega e que ele não pode dar a resposta para a ela.

Num terceiro momento, P auxilia os seus alunos individualmente, ora explicando a uma aluna um exercício de multiplicação, ora orientando uma aluna na atividade em que os alunos tem que procurar no cartaz que explicação pertence à parte perguntada, porém enquanto ela faz esse atendimento individual, os alunos ficam ou fazendo o exercício ou conversando paralelamente. Em um atendimento que ela faz a um dos alunos em um exercício de multiplicação, outro aluno chama a atenção dela, ela para a explicação com o aluno e diz ao outro aluno que ela só vai ver o exercício dele quando terminar.

Os últimos trechos são sobre as indisciplinas dos alunos e a forma que ela lida com essa situação. Em geral ela apaga e acende a luz para que eles prestem a atenção a ela ou em seguida de uma conversa pedindo para eles serem mais comportados.

Os resultados destacaram a tese central defendida pela professora: A experiência profissional orienta a prática cotidiana. Esta tese é sustentada por outras, uma dessas teses se refere à questão da indisciplina. Os resultados apresentados aqui são recorrente com esta

tese. Apresenta também concordância com os resultados de outras pesquisas sobre representações sociais que tratam da indisciplina na sala de aula. Souza (2005), em sua pesquisa, apresenta que os professores apontaram de forma contraditória as causas e as saídas para o problema da indisciplina às quais as primeiras estão associadas ao aluno e as segundas ao professor e a sua competência pedagógica.

Da mesma forma, a professora P inicialmente atribui a fatores externos as causas da indisciplina de seus alunos, porém no decorrer das autoconfrontações são encontradas contradições nas saídas para o problema da indisciplina, que geraram embates nos quais as ações da professora ficaram relacionadas às questões de indisciplina.

Na autoconfrontação simples, do episódio IV, a professora P apresenta as características individuais dos alunos como sendo um dos responsáveis pelas indisciplinas encontradas nas filmagens. Além disso, vimos um acordo com a professora participante que a estrutura do currículo da escola faz com que os alunos sejam maciçamente repetentes e conseqüentemente, os deixa desestimulados ou imaturos. A partir disso surge a tese I:

TESE 1:

A APRENDIZAGEM SÓ É EFETIVA, SE OS ALUNOS FOREM DISCIPLINADOS.

No início da autoconfrontação simples, no episódio I, ao ser interrogada sobre se faria alguma mudança naquela atividade, P diz que não mudaria, e usa como justificativa, para as críticas sobre ausência de recursos visuais desta aula, o comportamento dos alunos, que são referentes à indisciplina, porque, segundo a professora, o comportamento negativo dos alunos (tais como: preguiça, desinteresse, distração, implicância, dependência, descompromissados e desobediência) são causa da indisciplina, ou seja, atribui as críticas sobre a sua prática ao comportamento inadequado de seus alunos, que são indisciplinados. Com isso, tenta agregar os problemas de aprendizagem dos alunos com a indisciplina.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

P: eu não sei se eu mudaria, porque tem muito essa questão que eu falo, de eles precisarem procurar... Porque às vezes eles ficam, não sei se você percebeu, sempre eles estão “vem cá, vem cá”, e eu fico: “não, procura no caderno”, porque eles têm muito dessa dependência, e às vezes eu acho até preguiça, eu falo assim: “não, não tem no caderno? e eu não já expliquei?”. (Autoconfrontação Simples, episódio I)

No segundo episódio da autoconfrontação simples, houve uma contestação sobre demasiado de tempo gasto com a cópia dos exercícios no quadro e ela associa a esta prática uma das formas de disciplinar os seus alunos, que são indisciplinados ou preguiçosos:

P: para eles estarem mesmo correndo, porque o Francisco é muito preguiçoso, e então eu buscava muito passar exercício no quadro um pouco por isso, para eles terem essa disciplina, que eles têm um tempo para fazer as coisas e que eles precisam saber administrar isso, eu dava exercícios em folha, mas eu optava mais mesmo por caderno. (Autoconfrontação Simples, episódio II)

Logo em seguida, por não haver acordo com a professora debatedora, que sugere utilizar o tempo de forma mais produtiva ao entregar os enunciados dos exercícios já prontos em uma folha, ela mantém a sua sustentação, alegando ser uma forma de disciplinar:

I: Você não acha que seria mais jogo para eles se tivessem mais exercícios diferentes e eles aproveitassem mais o tempo fazendo com folha?

P: É porque eu trabalhava com os dois, mas por essa questão mesmo deles se disciplinarem. Porque tinha dia que, se não copiar, não vai para o pão (recreio), e aí o Francisco, quando eu falava isso, ele podia estar no exercício um e eu já estar quase

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

apagando o quadro e ele ia corria, então você vê que é mesmo falta de interesse, falta de disciplina. (Autoconfrontação Simples, episódio II)

Um dos motivos de controvérsia encontrados, foi na disposição dos alunos na sala, destacamos no primeiro tópico de discussão do episódio IV, o debate sobre a importância da cooperação entre os alunos e a disposição dos alunos retorna como um dos motivos de controvérsia. P reinter a seus argumentos associando-os à postura negativa de seus alunos:

I: É mas aí, por exemplo, você não acha que ficaria melhor se eles sentassem de frente, em vez de estar sentados, eu sei que estão sentados em trios nessa disposição, mas, assim, eles estão em fileiras, você acha que se você tivesse colocado eles em grupo e tudo mais?

P: porque aí fica.. eles acabam se implicando muito, conversando muito, porque alguns tinha dias que eu separava, falava não vai sentar junto com fulano, e ficava, “mas eu não quero sentar ali”, mas aí eu “você vai sentar” e tem essa questão da aceitação de alguns, tinha alunos que não se suportavam, a palavra era essa, eu falava “vai sentar junto sim”. (...) (Autoconfrontação Simples, episódio IV)

Outro tópico que foi debatido neste episódio foi acerca de quais os motivos que ela atribui a este tipo de postura (indisciplina) dos alunos e como ela poderia intervir nesse tipo de situação. P responde que a falta de concentração e as características individuais dos alunos é que geravam esse tipo de postura e que não enxergava outra solução, se não conversar com os alunos sobre a necessidade da disciplina.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

P: eu não vejo outra forma, assim, deles estarem percebendo que aquilo não é o momento, que está errado, eu sempre falei muito com eles: “quem perde são vocês”, eu até explicava “olha, eu já sei, então, se eu fosse uma pessoa ruim, eu não iria querer ensinar vocês, eu preciso que vocês aprendam, eu quero que vocês aprendam, eu aprendo com vocês, mas vocês precisam me ajudar”, eu sempre conscientizava eles disso, de que a indisciplina deles atrapalhava eles mesmo, quem estava aprendendo porque as vezes eu ficava, parava para chamar atenção e perdia o link¹⁶ do que estava sendo falado então sempre procurava mostrar isso. (Autoconfrontação Simples, episódio IV)

No início da autoconfrontação cruzada durante a observação livre dos episódios, P e K estabelecem um acordo de que os alunos são indisciplinados. P busca essa adesão ao atribuir à ação de um de seus alunos, observada na filmagem, como indisciplina. A controvérsia que se delineia está na crítica feita por K, pela forma que P intervém neste tipo de situação, apagando as luzes da sala.

P: Não falei que o Francisco estava implicando. Eu falei, eu conheço o meu legado..

K: Por que você deixou a luz apagada?

P: Para eles olharem para mim. É porque o I não pegou os acessos de pá, pá, pá, pá... (risos)

P: Todo mundo olha, quase todo mundo olha.. O Francisco é uma exceção a regra.

¹⁶ *Link* do inglês significa: ‘conexão’, ‘ligação’. A palavra inglesa *link* entrou na língua portuguesa por via de redes de computadores (em especial a Internet), servindo de forma curta para designar as ligações entre os textos.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

K: *Só ficou ele?*

P: *A lá. Só o Daniel está olhando, porque eu mudei o Daniel de lugar. (Autoconfrontação Cruzada, sobre o episódio IV)*

E mesmo quando confrontada com a ideia de buscar outras formas, ela reinterava a sua prática de conscientizar os alunos por meio da conversa ou por repreensão mais severa como apagar as luzes em situações que ela julgava ser mais crítica, ainda que fosse apresentados argumentos contrários. É importante ressaltar que esses alunos se comunicam visualmente, apagar a luz significa impedir qualquer comunicação entre eles. P recusa a adesão:

P: *Era muita conversa, conscientização, eu conversava muito com eles, essa questão do estudar de como isso era importante e ai como eles são adolescentes, embora tenham comportamentos infantis, às vezes eles falavam “ah, eu quero trabalhar”, eu falava “mas para trabalhar você precisa de estudar ninguém hoje em dia consegue trabalhar”, “ah, mas”, teve um que até falou “ah, mas eu só quero limpar mesmo, então virar faxineiro”, ai eu falei olha você precisa estudar. (Autoconfrontação Simples, episódio IV)*

K: *Essa parte eu entendi, eu até te perguntei na hora da filmagem. Eu entendi que você estava esperando primeiro explicar eles e todo mundo de ligar a luz, você só toma cuidado, porque o escuro para o surdo assusta. E se eles ficarem muito tempo no escuro, eles acabam não querendo prestar tanta atenção no que você vai explicar depois, porque é.. como eu posso te explicar.. incomoda de uma tal maneira para o surdo, que acaba tirando a atenção*

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

dele, tirando o foco dele.

P: É..

I: Fazer o efeito contrário.

K: É, fazer o efeito contrário. Em vez de você, você tá tentando chamar a atenção pra você, mas você deixou ele tanto tempo numa situação que não agradou, que pode não agradar também depois de ele te olhar pra te dar mesmo atenção. Entendeu?

P: É.

K: Porque na verdade é o recurso que eles tem. E criança menor, uma turma menor, eles fazem pirraça de volta. Porque o único recurso que você tem é a visão, e eles fecham o olho e te ignoram, entendeu? Se você deixou eles muito tempo no escuro, e não explicou por quê você fez isso, ele vai fechar o olho pra você e não vai ter comunicação.

P: É, porque isso já vem sendo trabalhado..

K: Não, eu sei, ao longo do tempo..

P: Eles sabem que quando eu apago a luz é porque a coisa está feia.

K: ..tá feia (risos)... e se ficou mais de cinco segundos...

P: tá muito feia.

Formação, Atividade e Subjetividade:

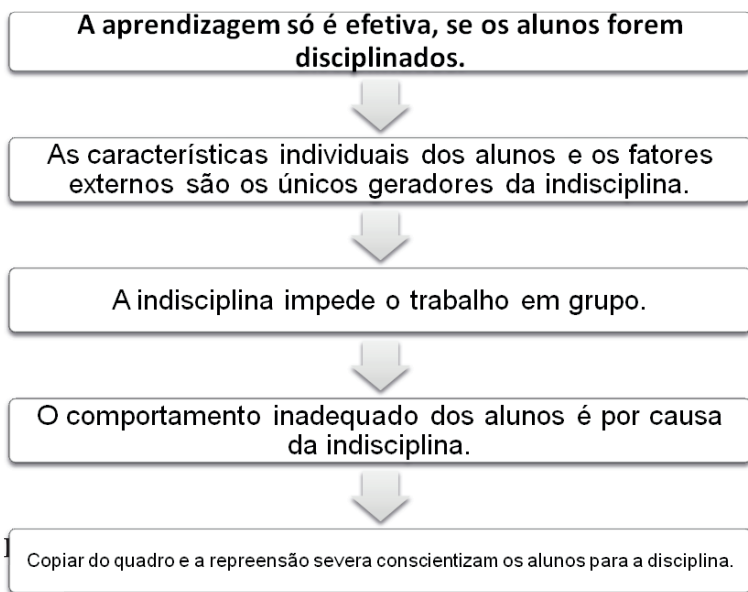
Aspectos Indissociáveis da Docência

K: ...a situação apertou, né? É um código interno já da turma.

P: *É. (Autoconfrontação Cruzada, sobre o episódio IV)*

Nestes trechos observamos que, para a ação da professora, apagar as luzes tem sentido de chamar a atenção de seus alunos. É possível inicialmente estabelecer uma relação com a educação de ouvintes como se fosse um grito ou uma repreensão verbal do professor sobre o comportamento do aluno. Ainda que a relação seja de agir sobre a indisciplina, nos argumentos trazidos por K, vimos que há um aprofundamento no sentido de disciplinar o aluno surdo, existe um agravante. Na educação de Surdos, o apagar das luzes exerce uma supressão nos sentidos mais intensa, visto que eles são privados da visão, o canal no qual eles estabelecem a sua comunicação e sua relação com o mundo.

Nesta tese, identificamos que os argumentos se encontravam fundados na estrutura do real, mas diferente da tese central, as afirmativas de P na tese I estabelecem ligações de sucessão. A partir dos apontamentos sobre a indisciplina, P buscou aumentar a crença na existência de uma causa que tudo explicaria, neste caso ela apresentou como causa os fatores externos e as características individuais de seus alunos. A indisciplina teria como efeito o impedimento de se trabalhar em grupo e as dificuldades de aprendizagem.



disciplina permitiu evidenciar os argumentos que sustentam sua tese. P relaciona a questão da indisciplina como um fator que compromete a aprendizagem e que é preciso, através da conversa, modificar deste tipo de postura dos alunos, para que outras formas de relação entre os alunos aconteçam.

Assim como em Endo e Constantino (2010) a professora pesquisada como a maioria dos professores, também, atribui as causas da indisciplina a fatores individuais e a familiares dos alunos. As autoras indicam que, apesar de reconhecerem o papel do professor em relação à questão, os fatores externos ao contexto escolar são muito mais considerados.

A análise permitiu concluir que P ancora sua prática na experiência e na prática de colegas experientes. Na confrontação de sua prática com a professora debatedora sobre a questão da indisciplina dos seus alunos como justificativa de um fazer de cópia do quadro, elatende a não aceitar novas formas de ver o problema, reafirmando as características dos seus alunos como justificativa. As representa-

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

ções sociais de seu trabalho docente aparecem fortemente relacionadas com a tese que defende. A imagem que utiliza para se referir à interferência dos colegas experientes em sua forma de fazer é a de um espelho. Essa metáfora mostra de modo bem claro como objetiva suas representações.

A indisciplina de seus alunos é causa de seu modo de trabalhar, embora tenha sido denunciada por sua colega como sendo consequência. O modo de reagir à argumentação de sua colega mostra como as representações sociais têm um papel bastante forte no sentido de impedir mudanças nas posturas e nos modos de decidir e refletir sobre a prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Foucault (2010, p. 133-4), historicamente a disciplina surge nas instituições visando:

não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente.

Nas instituições de ensino, a disciplina, ainda que modifique o seu significado ao longo dos anos, ainda carrega, em algumas práticas, ecos de sua origem (GARCIA, 1999). De acordo com Endo e Constantino (2010), ao visualizar essa contradição podemos indagar se há realmente uma incoerência entre as causas e alternativas para lidar com a indisciplina ou se tal questão pode ser vista como um início de transformação, pois a prática relatada parece demonstrar a relação entre a realidade e a representação mais resistente à mudança.

REFERÊNCIAS

ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. *Educação e Pesquisa*, v. 33, n. 2, p. 263-280, 2007.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 60-78, jan/mar 1994.

_____.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

AQUINO, J. G. **Indisciplina escolar**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo, Summus, 1996.

BILLIG, M. Studying the thinking society: social representations, rethoric, and attitudes. In: BREAKWELL, G. M.; CANTER, D. V. (Eds.). **Empirical approaches to social representations**. Oxford: Clarendon Press, 1993, p. 39-62.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CARREIRO, C. M.; **O Processo de ressignificação de representações sociais de saberes e da atividade docente de uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2011. 113p. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2011.

CASTRO, M. R. de. **Retóricas da rua**: educador, criança e diálogos. Rio de Janeiro: Santa Úrsula/Amais, 1997.

CASTRO, M. R. de; BOLITE FRANT, J. **Modelo da Estratégia Argumentativa**. Curitiba: UFPR, 2011.

CASTRO; M. R. de; CARREIRO, C. M. Autoconfrontação e movimento de ressignificação de representações sociais no trabalho docente. In: CASTRO; M. R. de (Org). **Investigações do trabalho docente**: sujeitos e percursos. Rio de Janeiro: Ed. Caetés, 2012, p. 13-42.

CASTRO, M. R. de, MAIA, H., CARREIRO, C. M., PROSDÓCIMO, R. J.; PEREZ, J. dos S. Estratégias argumentativas no trabalho docente. In: AGUIAR, W. M. J. de; FUMES, N. de L. F.; ALVES-MAZZOTTI, A. J. (Orgs). **Estudos sobre a atividade docente**: aspectos teóricos e metodológicos em questão. São Paulo: EDUC, 2010, p. 89-106.

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

CUNHA, M. I. da et al. Saberes docentes e inclusão: um estudo sobre a construção de saberes na prática profissional. **PerCursos**, Florianópolis, v. 12, n. 01, p. 48-61, jan/ jun. 2011.

FAÏTA, D.; VIEIRA, M. Reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Del-ta**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. São Paulo, v. 19, n. 1, p. 123-154, 2003.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

ENDO, K. H.; CONSTANTINO, E. P. **Representações Sociais**: os professores e a indisciplina em sala de aula. Unesp/Assis/SP – Brasil, 2010. Disponível em: http://congressosoulapsi2012.com/trabajos/1334147320_1230.pdf. Acesso em 23 de novembro de 2011.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. São Paulo: Vozes, 2010.

GARCIA, J. Representações dos professores sobre indisciplina escolar. **Educação Santa Maria**, v. 34, n. 2, p. 311-324, maio/ago. 2009.

_____. Indisciplina na escola. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001.

LAHLOU, S. Tecnologia e cultura das representações sociais. In: OLIVEIRA, D. C; CAMPOS, P. H. F. (Org.). **Representações Sociais**: uma teoria sem fronteiras. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005, p. 99-107.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Mexico: Cartago, 1984.

LIPIANSKY, M. Representations sociales et idéologies. Analyses conceptuelles. In: AE-BISCHER, V. et al. (Org.). **Idéologie et representations sociales**. Cousset, Del Val. 1991.

MOSCOVICI. Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

MUNIZ, M. I. A.; NEPOMUCENO, A. R. Autoconfrontação simples: condições de produção e autoconhecimento. **Alfa**, São Paulo, v. 54, n. 1, p. 81-111, 2010.

MURTA, A. M. G. **Da atividade prescrita ao real da atividade: análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da Psicologia sócio-histórica e da Clínica da Atividade**. 2008. 233p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992, p. 15-34.

NUNES, C.; LINHARES, R. **Trajetórias de Professores**. São Paulo: Cortez, 2001.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, ano XXII, v. 22, n. 74, p.27-42, abril/2001.

OLIVEIRA, R. L. G; SANTOS, L. G; MENDES, F. M. D. **O professor e suas representações sociais acerca da indisciplina escolar**. 2001. Disponível em: <http://www.sieduca.com>.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

br/2010/index-2.html. Acesso em 14 de outubro de 2011.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PEREZ, J. dos S.; **Representações sociais de saberes da experiência por professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública**. 2011. 106 p. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2011.

ROCHA, M.; AGUIAR, F. Pesquisa intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n.4, p. 64-73, 2003.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SOUZA, D. B. **Representações sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores em início de carreira da rede municipal de presidente prudente - SP: Implicações para a formação inicial**. 142p. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade do Estado de São Paulo, UNESP, Campus de Presidente Prudente, 2005.

TARDIF, M; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, p. 215-133, Porto Alegre, 1991.

THERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas e reflexões sobre a natureza do saber ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 143-160, 2001.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. São Paulo: Liberdade, 2000.

ATIVIDADE DOCENTE: OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS QUE UMA PROFESSORA

ATRIBUI À AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Elaine de Holanda Rosário¹⁷

Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante¹⁸

RESUMO

Este artigo visa apresentar uma pesquisa de mestrado realizada nos anos de 2010 a 2012, cujo objetivo foi analisar a atividade docente, através dos sentidos e significados que uma professora do Ensino Fundamental atribui à aquisição da escrita, pesquisando como se configura a atividade real e o real da atividade. A coleta de dados deste estudo ocorreu numa escola da Rede Pública Municipal de Maceió, numa turma do 2º ano do Ensino Fundamental. Os pressupostos teóricos foram: a Psicologia Sócio-Histórica, a Clínica da Atividade e a aquisição da escrita. Os procedimentos e as técnicas metodológicas utilizadas foram as seguintes: entrevista de narrativa da história de vida, entrevistas semiestruturadas e centralizadas, sessões de observações e filmagens e de autoconfrontações simples. Quanto aos resultados, foi constatado que a professora considera a atividade docente como uma profissão da qual o indivíduo tem que gostar e amar como uma vocação, e é uma profissão sofrida e fácil para a mulher realizar. A professora afirmou, ainda, que nem sempre o prescrito para sua atividade de trabalho era de fato realizado. Ela acreditava que a função do/a professor/a é preparar o/a aluno/a para viver em sociedade, buscando por seus direitos, e que é imprescindível que, em pleno século XXI, os/as alunos/as saibam escrever e, conseqüentemente, a aprendizagem da leitura ande em conjunto com a escrita.

17 Formada em pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas e possui Mestrado em Educação Brasileira pela mesma instituição de ensino. E-mail para contato: elainerosarioholanda@yahoo.com.br.

18 Doutora em Linguística e Pós-Doutora em Educação. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e orientadora desta pesquisa. E-mail para contato: auxiliadora.s.cavalcante@gmail.com

INTRODUÇÃO

A pesquisa denominada “Atividade docente: os sentidos e significados que uma professora atribui à aquisição da escrita” está situada no contexto da problemática que discute a atividade docente, numa perspectiva Sócio-Histórica em Psicologia e da Clínica da Atividade e suas categorias de análise.

Esse estudo¹⁹ tem como objetivo principal analisar a atividade docente através dos sentidos e significados que uma professora do Ensino Fundamental atribui à aquisição da escrita, procurando entender como se configura a atividade real e o real da atividade.

A partir da perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, compreende-se que

O homem transforma a natureza com sua atividade, por meio dos instrumentos(,) e,* com isso,* transforma a si próprio. Dessa maneira, ele se forma em uma relação dialética com a realidade social, sem que, no entanto, sua constituição no plano individual se dê como: mera transposição plano social/ plano individual, pois o movimento de apropriação envolve a atividade do sujeito NÃO ESTÁ FALTANDO “QUE”?, contém a possibilidade do novo, da criação (AGUIAR, 2009, p. 98).

É por meio da atividade externa que, podemos dizer, são criadas possíveis atividades internas. Quanto a isso, é interessante relatar que a atividade de cada sujeito se determina a partir da forma

19 É uma pesquisa qualitativa que foi desenvolvida no âmbito do Procad/Capes nº 168/2007 - Programa de Cooperação Acadêmica financiado pela Capes. Esse Programa possibilitou a cooperação/mobilização/colaboração entre os/as pesquisadores/as dos seguintes programas de pós-graduação: |Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – Ufal; Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação – PUC- SP; Programa de Pós-Graduação em Educação Unesa-RJ, no período de 2008 a 2013.

como a sociedade é organizada para realizar o trabalho, pois o homem tende a transformar o mundo externo em um mundo interno desenvolvendo sua individualidade e, conseqüentemente, sua subjetividade.

A subjetividade, assim como o sujeito, é histórica, sendo construída com o passar do tempo, em que o indivíduo não reflete,* de imediato,* o externo. Trata-se de um processo de constituição do externo em interno e vice-versa.

Nossa intenção aqui nesse trabalho é, a partir da teoria da Psicologia Sócio-Histórica e da Clínica da Atividade, entender como a professora do 2º ano do Ensino Fundamental desenvolve sua atividade docente, como ela realiza e sente o processo de aquisição da escrita das crianças.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: A AQUISIÇÃO DA ESCRITA, A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E A CLÍNICA DA ATIVIDADE

1.1 A AQUISIÇÃO DA ESCRITA

A escrita, ao longo dos milênios, avançou à medida que a sociedade também avançava; o que se constata é que, ela, “desde a sua criação, nos inícios da civilização, assume a função de intermediadora das relações sociais, de instrumentos de comunicação e interação sociocultural” (SILVA, 2010, p. 19). Sendo seu domínio fundamental na vida social do indivíduo, pois estamos rodeados por informações a todo o momento. Por isso, hoje temos o direito de aprendê-la nas instituições educacionais, mas podemos dizer que nem sempre foi assim. No Brasil e em quase todo o mundo, durante vários séculos, o acesso a uma educação escolarizada era permitido apenas aos poucos membros da elite que detinham o prestígio econômico e o poder social.

Antigamente, a aprendizagem da linguagem escrita era “uma

aprendizagem essencialmente perceptiva, onde o educador era responsável por ajudar os seus alunos a desenvolverem determinados pré-requisitos, como a lateralidade, a motricidade fina, a discriminação visual, etc., através de a(c)tividades propedêuticas como por ex: grafismos, enrolar bolinhas de papel” (MACHADO, 2008, p. 29). No entanto, com essa concepção de escrita não era possível entender por que mesmo as crianças que conseguiam realizar essas ações não apresentavam um bom desempenho com relação à escrita.

Assim, partindo do pressuposto de que as interações sociais ajudam no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança, elaboradas e descrita por Vygotsky (1994), podemos dizer que “o autor defende que as crianças devem sentir necessidade de ler e escrever da mesma forma que de falar; e que, para isso, a linguagem escrita deve ser ensinada como uma actividade cultural de forma natural, e não como habilidade motora que se torna (n)uma imposição” (MACHADO, 2008, p. 30).

De acordo com Gomes-Santos (2010), a escrita aparece na escola nos seguintes modos: escrita como “composição” (associada à criatividade); escrita como “redação” (ato de argumentar) e escrita como “produção textual” (associada à ideia de processo ou trabalho).

Blanche-Benveniste (2003, p. 13-14) recomenda que a escrita não seja vista como um instrumento de comunicação neutro, que apenas transcreve a oralidade; mas que seja concebida numa perspectiva bem mais ampla, na qual possa ser visualizada de forma explícita sua relação com a subjetividade do indivíduo, assim como, com o meio social.

Para Pontecorvo (2003, p.124), “o modo como um texto é produzido e interpretado constitui essencialmente uma função social” quer dizer, cada tipo de texto terá um uso na sociedade e, consequentemente, uma função ou meta a ser atingida. A escrita é uma habilidade fundamental para o sujeito alcançar sua cidadania.

1.2 A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

A Psicologia Sócio-Histórica apresenta como fundamentação teórica a perspectiva marxista, além de adotar o materialismo histórico e dialético como filosofia, método e teoria, sendo, desta forma, o homem²⁰ compreendido como um ser ativo, social e histórico. Segundo Bock (2009, p. 17), a Psicologia Sócio-Histórica carrega consigo a possibilidade de crítica. Não apenas por uma intencionalidade de quem a produz, mas por seus fundamentos epistemológicos e teóricos. Portanto, para a Psicologia Sócio-Histórica, falar do fenômeno psicológico é, obrigatoriamente, falar da sociedade. Falar da subjetividade humana é falar da objetividade em que vivem os homens. A compreensão do “mundo interno” exige a compreensão do “mundo externo”, pois são dois aspectos de um mesmo movimento, de um processo no qual o homem atua e modifica o mundo, e este, por sua vez, propicia os elementos para a constituição psicológica do homem (BOCK, 2009, p. 22).

A dimensão subjetiva pode ser explicada através do aspecto individual do sujeito, quando ele constrói seu mundo simbólico, ou seja, seu mundo social, por meio de sua subjetividade. Quanto a isso, Bock (2009) afirma que:

O mundo psicológico é um mundo em relação dialética com o mundo social. Conhecer o fenômeno psicológico significa conhecer a expressão subjetiva de um mundo objetivo/coletivo; um fenômeno que se constitui em um processo de conversão do social em individual; de construção inter-

na dos elementos e atividades do mundo externo. Conhecê-lo desta forma significa retirá-lo de um campo abstrato e idealista e dar a ele uma base material vigorosa. Permite ainda

20 A palavra homem é usada neste texto no sentido de ser humano.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

que se superem definitivamente visões metafísicas do fenômeno psicológico que o conceberam como algo súbito, algo que surge no homem, ou melhor, algo que já estava lá, em estado embrionário, e que se atualiza com o amadurecimento humano. O homem e o fenômeno psicológico, pensados como sementes que se desenvolvem e desabroçam (BOCK, 2009, p. 23).

A referência básica de análise da Psicologia Sócio-Histórica é a da historicidade das experiências humanas, bem como das idéias produzidas pelos homens como expressão mediada dessas experiências. Entende-se como experiência humana toda atividade realizada socialmente pelos homens como forma de atender às suas necessidades, produzindo, dessa forma, sua própria existência. As experiências concretas, de atividade dos homens, implicam necessariamente a produção de idéias e representações sobre elas, as quais refletem sua vida real: ações e relações (GONÇALVES, 2009, p. 38).

Isso quer dizer que a Psicologia Sócio-Histórica analisa o homem a partir de seu trabalho e suas relações sociais para se chegar à sua historicidade, pois o sujeito se constitui historicamente através da transformação do natural em social. E, nesse processo histórico de formação do indivíduo, o homem produz bens materiais (objetos) e espirituais (idéias).

No materialismo histórico e dialético, o homem é social e histórico. Não há um homem universal, não há um homem que se realize individualmente. Há homens concretos, determinados pela realidade social e histórica e, ao mesmo tempo, determinantes dessa realidade, através da ação coletiva (GONÇALVES, 2009, p. 49-50).

Assim, pode-se perceber que a subjetividade é composta pelas mediações sociais que cercam o indivíduo, sendo este o grande diferencial da Psicologia Sócio-Histórica para as outras concepções psicológicas que consideram o sujeito como a - histórico e universal.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

Com relação ao sujeito do materialismo histórico e dialético, Gonçalves (2009) diz que:

O sujeito do materialismo histórico e dialético é racional e sensível, mas também intuitivo, imaginativo, criativo e intencional. Entretanto, todas essas características do sujeito constituem-se no processo material de ação, constituem-se em um sujeito que é primordialmente ativo na materialidade social e histórica. Assim, nessa concepção, o papel do sujeito é fundamental, mas do sujeito em sua materialidade (GONÇALVES, 2009, p. 126).

Sendo esta uma forma de tratar a relação subjetividade/objetividade que constitui o indivíduo, assim como a relação entre o sujeito e a sociedade, ou seja, trata-se de um homem que é constituído numa relação dialética entre o social e a história.

Para Aguiar, Bock e Ozella (2009, p.166), “a visão sócio-histórica concebe o homem como um ser histórico, isto é, um ser constituído no seu movimento; constituído, ao longo do tempo, pelas relações sociais, pelas condições sociais e culturais engendradas pela humanidade”. Entendemos, assim, que a fundamentação sócio-histórica e a dialética possibilitam a reflexão do papel do homem no processo de produção de suas relações.

Para esclarecer melhor isso, essa vertente teórica faz uso de categorias de análise na tentativa de ajudar a entender a constituição do sujeito. Segundo Aguiar (2009):

As categorias de análise devem dar conta de explicitar, descrever e explicar o fenômeno estudado em sua totalidade. São construções ideais (no plano das idéias) que representam a realidade concreta e, como tais, carregam o movimento do fenômeno estudado, suas contradições e sua historicidade. Explicando melhor: temos no início de nosso estudo um

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

fato empírico, que está ao alcance de nossos sentidos. No entanto, os fatos empíricos não podem ser tomados como o fim de nosso estudo, pois assim ficaríamos no nível das aparências. É preciso ir adiante e conhecer o fenômeno em sua concretude, ou seja, é preciso que o pensamento invada o fenômeno e possa desvendar relações e determinações que o constituem e que não ficam evidentes no imediato, ou seja, no nível do empírico (AGUIAR, 2009, p. 95-96).

Desse modo, foram utilizadas nesse estudo as seguintes categorias de análise da Psicologia Sócio-Histórica: atividade, consciência, linguagem e pensamento e sentido e significado.

Para a Psicologia Sócio-Histórica, essas categorias da dialética são muito importantes, pelo fato de se referirem ao movimento do real e orientarem uma maneira de apreensão da esfera da realidade em estudo, podendo dizer que o principal objetivo da Psicologia Sócio-Histórica é, provavelmente, conhecer o histórico e o social que constituem o sujeito, com o intuito de proporcionar a transformação do indivíduo na sociedade.

1.3 A CLÍNICA DA ATIVIDADE

A denominação do termo “clínica do trabalho ou clínica da atividade” é recente, embora na França e no Brasil²¹ o estudo sobre o trabalho venha de longe. Devido ao aumento da crise do trabalho contemporâneo, surgiu entre os pesquisadores da área uma preocupação em estudar essa nova demanda social, a partir de uma nova metodologia que possibilitasse uma melhor compreensão dos fatos que envolvem a relação sujeito-trabalho.

21 No Brasil, alguns Programas de Pós-Graduação como, por exemplo: Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – Ufal e Programa Pós-Graduado em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP vêm desenvolvendo trabalhos nessa área da Clínica da Atividade.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

Nessa perspectiva, “compreende-se por ‘clínica do trabalho’ um conjunto de teorias que têm como foco de estudo a relação entre trabalho e subjetividade” (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011, p. 03), cujo maior intuito é analisar uma situação real de trabalho do indivíduo, aproximando-se, assim, de uma clínica também social.

O trabalho é a atividade em que o sujeito se afirma na sua relação consigo mesmo, com os outros com quem ele trabalha e pela qual colabora para a perpetuação de um gênero coletivo. Não é à toa que encontramos a utilização das clínicas do trabalho em contextos não “tradicionais”, como em hospitais, presídios, instituições da polícia e escolas (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011, p. 06).

Na França, podemos dizer que a clínica voltada ao trabalho teve seu início a partir de estudos realizados sobre a saúde mental, cujos precursores foram Sivadon (1957), Veil (1964) e Le Guillant (1984). Já no Brasil, a origem da clínica do trabalho se deu nos anos 90.

A Clínica da Atividade é baseada na teoria de Vygotsky, Leontiev e Bakhtin, sendo os criadores da teoria Yves Clot e Daniel Faita. Ela enfatiza a busca de meios que ajudem na compreensão de uma situação de trabalho real, com o intuito de aumentar a autonomia do sujeito sobre seu trabalho. O trabalho é aqui considerado como uma atividade em constante processo de mudança, renovação, ou seja, como uma atividade dirigida, histórica e processual, cuja subjetividade é formada na e pela atividade.

A Psicologia clínica estuda aspectos de um indivíduo em situação de trabalho. Além disso, seus objetos de estudos não se limitam apenas à pessoa, mas também, abrangem a família, grupo, instituição e o social, tendo como foco de análise as relações entre atividade e subjetividade.

Em síntese, a clínica da atividade parte da idéia da realidade do trabalho e volta para ele, com o intuito de transformar a situação da atividade real do sujeito, por isso, o termo “clínica” no sentido de “medicar” ou “melhorar” uma dada circunstância que se encontra

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

com certa dificuldade para realizar sua atividade ou função assalariada, quer dizer, seu trabalho.

As categorias de análise da clínica da atividade são: “real da atividade”, “atividade real”, “gênero” e “estilo”. Elas ajudam-nos a compreender o processo de realização da atividade do indivíduo, no período em que ele executa seu ofício profissional, ou seja, sua atividade, segundo a perspectiva da Psicologia da Sócio-Histórica. Assim, o real da atividade baseado em Clot não é apenas aquilo que foi feito, porque isso é justamente a atividade real.

O real da atividade envolve também aquilo que não o foi, ou seja: aquilo que não se fez que não se pode fazer, que se tentou fazer sem conseguir, que se teria querido ou podido fazer, que se pensou ou que se sonhou poder fazer, o que se fez para não fazer aquilo que seria preciso fazer ou o que foi feito sem o querer (CLOT, 2007, p.116).

A atividade possui uma dimensão subjetiva que visa a alcançar uma intenção, ou melhor, um objetivo prescrito por parte do indivíduo quando faz seu trabalho. Entretanto, nem tudo o que planejamos para uma determinada atividade é de fato realizado, pois nossa intenção ou pensamento, como diz Vygotski (2000), pode vir a “fracassar”. Assim, a atividade pode ser compreendida a partir daquilo que o sujeito consegue ou não realizar.

Dessa forma, a atividade real é constituída também pela atividade que não foi realizada. “A atividade afastada, ocultada ou inibida nem por isso está ausente. A inatividade imposta lança todo o seu peso sobre a atividade presente” (CLOT, 2007, p. 116). Nessa perspectiva, até mesmo o impossível faz parte da atividade real dos trabalhadores.

O real não se apresenta como uma constelação de objetos físicos, o que seria confundi-lo com certas realidades do mundo. Ele é antes a repercussão dos processos sociais de utilização

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

e concepção desses objetos, no cruzamento de atividades às vezes rivais. De imediato, o possível faz parte dele. Mas de uma maneira determinada: como o final de um conflito com as realidades do mundo, algo que, além de não enfraquecer as necessidades existentes, cria novas. Além disso, o sujeito não detém o monopólio do possível. É, pelo contrário, esse conflito no real que a história do sujeito busca superar e que é a fonte de seu desenvolvimento possível (CLOT, 2007, p. 117).

Essa questão do desenvolvimento nada mais é do que o modo como o indivíduo tenta apreender o mundo social para reformulá-lo e produzir novos significados ao realizar sua atividade de trabalho e, ao mesmo tempo, ir construindo tanto o gênero quanto o seu estilo profissional.

Esse gênero que mencionamos “intercala-se entre os objetos, o sujeito e os outros, e a atividade pessoal realiza-se sempre através dele, que é primeiro fonte, e em seguida meio da atividade pessoal” (CLOT, 2007, p. 124). É ele quem conserva as tradições de certa categoria profissional, isto é, de uma determinada profissão, quando executa suas atividades cotidianas. Havendo, portanto, sempre a presença de um componente coletivo na atividade do indivíduo, isto é, o gênero de sua profissão e, ao mesmo tempo, sua subjetividade, quer dizer, seu processo de estilização.

Dessa forma, “a atividade real diz respeito ao que efetivamente é feito, mas seria uma parte relativamente pequena em relação ao que é possível” (FONSECA, 2010, p. 115). O fato de ser uma atividade dirigida aos outros acaba causando interferência na ação do trabalhador que a realiza.

O que se conceitua por atividade se caracteriza, portanto, como “debates de normas”, ancorados e orientados por um universo

instável de valores, no fluxo de situações concretas. A vida é então entendida como o encadeamento de debates entre normas antecedentes, frente a situações de vida em que o vivente humano exercita sua capacidade normativa – sua tendência/obrigação enquanto espécie (ATHAYDE; BRITO, 2011, p. 263).

Entende-se que, dessa forma, quem realiza uma atividade, além de fazer o prescrito, o questiona e transforma-o a partir do momento em que faz seu trabalho e acrescenta seu estilo, construindo, assim, o gênero profissional. Isto é, acaba normalmente fazendo de outra maneira o previsto, devido às diversas alternativas que o real da atividade proporciona.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este é um estudo qualitativo que tem como objetivo analisar a atividade docente através dos sentidos e significados que uma professora do Ensino Fundamental atribui à aquisição da escrita, analisando como se configura a atividade real e o real da atividade.

A metodologia e o referencial teórico são baseados na perspectiva da Psicologia da Sócio-Histórica e na Clínica da Atividade proposta por Yves Clot. Quanto aos aspectos técnicos, foram usados os seguintes: observação na escola, entrevistas e sessões de autoconfrontações (simples).

A coleta de dados na escola teve início no mês de agosto e finalizou no último dia do mês de novembro de 2010, tendo uma duração total de um período de quatro meses no campo de pesquisa, além das sessões posteriores para as entrevistas de narrativa de história de vida centralizada e as sessões de autoconfrontações simples. Durante esse tempo de coleta, foram observadas diversas ações que ajudaram no momento das análises, e, por motivos éti-

cos, não identificaremos a professora participante da pesquisa. Para isso, faremos uso de um nome fictício (Beatriz).

3. ANALISANDO A ATIVIDADE DOCENTE: OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELA PROFESSORA A AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Por meio do procedimento metodológico de elaboração dos núcleos de significações criado pelo grupo de Psicologia Sócio-Histórica da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), cujo intuito é apreender os possíveis sentidos e significados que o sujeito pesquisado demonstra em seu discurso a respeito de sua atividade de trabalho, serão revelados aqui os sentidos e significados que a professora Beatriz atribuiu à aquisição da escrita neste estudo.

Para resumir o que a professora Beatriz colocou sobre a aquisição da escrita nesta pesquisa, foram destacados alguns trechos de suas falas a partir das entrevistas centralizadas que foram realizadas no decorrer dessa pesquisa, as quais enfatizam o processo de aquisição da escrita, ou seja, será dado ênfase, assim, aos pontos mais mencionados pela professora pesquisada sobre a escrita que foram os seguintes: alfabetização, fundamentação teórica, aprendizagem e leitura e escrita.

Sobre o processo de ensino da alfabetização é possível dizer que Beatriz apresenta uma perspectiva interdisciplinar, quer dizer, a professora pesquisada faz uso da interdisciplinaridade em sua atividade docente. Quando foi indagada pela pesquisadora sobre quais disciplinas de ensino ela priorizava mais para a turma, Beatriz afirmou o seguinte:

Mais²² português e matemática. História e ciências, quando têm comemorações, eu entro. Se alguma

22 Ao longo do texto, utilizaremos itálico para o destaque das falas da Beatriz, diferenciando assim das citações dos autores que fundamentam esta pesquisa.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

atividade de português que fale sobre animais, que fale sobre plantas, que geralmente eu trabalho com parlenda e música e geralmente tem. Aí eu coloco o conteúdo dentro, entendeu? (BEATRIZ, 2011).

Nota-se, assim, que Beatriz apresenta uma proposta de alfabetização e letramento, pois ela busca fazer com que o aluno faça uso socialmente da leitura e da escrita quando utiliza em sua prática didática a música, por exemplo. A diferença de uma pessoa letrada para uma alfabetizada é que: “um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita” (SOARES, 2006, p. 39-40).

Para Beatriz, é preciso lançar mão de várias estratégias de ensino, para que a alfabetização possa acontecer e não ficar presa somente a quadro, giz e livro didático.

É muito bom trabalhar com o acróstico, porque a gente dá palavra e você forma outra. Então, você vê as letras das palavras. A palavra amor, a, m, o, r, a gente pode formar outras palavras. Aí tem que estar buscando, senão, minha filha só quadro e giz e os livros não têm futuro, não. Não, consegue, não. Só conseguem aqueles que gostam de estudar, que é muito pouco, muito pouco mesmo hoje em dia os alunos gostarem de estudar. (pausa) Se for trabalhar só desse jeito porque se não for tem que buscar. Tem que buscar e buscar mesmo, senão não faz nada, não. Agora, o que me ajudou muito na escrita dos meninos foi o alfabeto móvel, esse me ajudou bastante, esse foi um dos materiais didáticos que eu mais usei na sala de aula. [...] Aí foi o alfabeto mó-

vel que me ajudou, muito, muito no ditado cantado, no ditado de frase. É para a construção deles foi o alfabeto móvel, muito, muito bom. [...] O jogo de

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

dominó, de sílabas, de frase, isso ajuda muito na escrita deles e na leitura (BEATRIZ, 2011).

Assim, o sentido que Beatriz atribui à alfabetização, provavelmente, é o de que o/a professor/a faça uso de várias estratégias de ensino, para que assim o processo de aquisição da escrita possa ocorrer de maneira mais eficaz. Além disso, Beatriz ressalta, ainda, que é preciso que haja uma parceria entre a família e a escola para que a aprendizagem da escrita ocorra.

Ontem, eu fui para o médico, lindo, lindo, eu fiquei assim, em estado de choque. Duas crianças, a mãe chegou com duas crianças. Uma eu acho que era da idade de cinco ou seis anos, acho que estava na fase de alfabetização ao 1º ano, e o outro um pivetezinho. Aí, trouxe o caderno da escola e uma literatura infantil. E a mãe disse: pegue o caderno, vá fazer a sua tarefa. Eu acho que ela tinha uns seis anos, não tinha mais do que isso, não, de cinco a seis anos. Aqui, oh (faz o gesto do ato de escrita), duas folhas escritas, escritas, a mão dela lá respondeu as questões todinha. Aí ela, terminei. Aí deu para a mãe. A mãe: me dê, que eu vou corrigir. Aí a mãe foi lá, olhou, voltou para as tarefas anteriores, fiscalizou. E ela pegou o livro de literatura infantil e ficou. Então, é isso que é bonito você ver. É isso que é bonito. Agora você vai para sala de aula dos alunos que eu peguei que nós mandamos tarefa e voltam do mesmo jeito, quando voltam. Nem lápis levam para a escola. Nem caderno leva para escola. É difícil trabalhar assim, é muito difícil, muito difícil. Aí você faz: caramba, meus alunos poderiam estar fazendo aquilo ali e não estão. Mas tem o apoio de quem? A família, a mãe estava ali. Foi pro médico, mas levou os filhos e levou o caderninho, e lá sentou e fez a tarefa. Tranquilo, sem resmungar (BEATRIZ, 2011).

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

Quando Beatriz foi questionada pela pesquisadora sobre seguir alguma concepção específica para o ensino da escrita, ela afirmou o seguinte:

Não, tenho não. Eu não peguei nenhum, nenhum dos grandes pra seguir. Eu pego um de cada, uma coisa de cada, vou fazendo, vou criando. Pego o de cada um, o que é bom. [...] É, não tenho uma metodologia, não. Uso o que eu acho que é correta e que seja mais aberta pra criança, que ela procure a aprender sem sacrifício, sem estar memorizando. Que nem Piaget, Montessori, um pouco do construtivismo que ajuda (BEATRIZ, 2011).

No entanto, de acordo com Weisz (2001, p. 77), é possível dizer que “quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor, vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de idéias que as orientam. Mesmo quando ele não tem consciência dessas idéias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes”.

Com relação ao processo de aprendizagem dos alunos sobre a escrita, Beatriz coloca que cada aluno tem um tempo diferente para aprender e que trabalhar com o concreto ajuda muito o aluno a aprender.

Eu dou as coisas devagar para que cada um assimile no seu tempo. [...] Eu gosto mais de trabalhar com o concreto. Eu não gosto muito de teoria, não, bem pouco. Eu acho que a criança aprende mais ela vendo e construindo. Então, ver e construir aprende mais do que o decorar, do que escrever (BEATRIZ, 2011).

Fica evidente, nessa fala, que Beatriz tenta seguir uma concepção de escrita dentro da proposta construtivista de ensino, que visa a tornar o aprendiz em um sujeito “protagonista do seu pró-

prio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação que converte informação em conhecimento próprio” (WEISZ, 2001, p. 80). Essa construção é feita através da interação do grupo que está aprendendo juntamente com o auxílio do/a professor/a.

A respeito da leitura e escrita, Beatriz destaca que ambas devem ser trabalhadas juntas, de forma integrada. *“A leitura anda em conjunto com a escrita. Se ele não ler, se ele não escrever, ele não lê. Ele tem que escrever para ler. Então, está junto. Como é que eu vou ler gato se eu não sei se ali é o g, a, t, o? Então, eu tenho que saber escrever pra ler”* (BEATRIZ, 2011).

A aquisição da escrita, para Beatriz, segue uma sequência alfabética e o livro didático e o planejamento de ensino nem sempre são cumpridos segundo sua ordem. *“Não sigo a ordem do livro e nem sigo o cronograma que ela me disse, porque eu não vou dar palavras com cê cedilha se eu não dei o C. Então, como é que eu vou dar uma coisa que eu não dei?”* (BEATRIZ, 2011). Já nessa fala, Beatriz demonstra ter uma concepção de escrita empirista que visa a “oferecer informação da forma mais simples possível, uma de cada vez, para não confundir aquele que aprende” (WEISZ, 2001, p. 80).

Nota-se, dessa maneira, que Beatriz mescla sua prática de ensino, ora segue uma linha empirista, ora construtivista, como ela mesma colocou numa fala anterior. Ela pega o que acredita ser bom para o aluno aprender.

Para Beatriz, é importante saber escrever, para, assim, adquirir outros conhecimentos.

“Então, alfabetizar é você pegar o aluno, ajudar ele a pegar o conhecimento, ajudar ele a ter entendimento do código, dos códigos que são as letras, os números e ali, através dali, ele vai buscar outros conhecimentos, porque é através da escrita que ele vai buscar outros conhecimentos”.

Segundo Cavalcante; Freitas e Mercado (2008, p. 18), “ser al-

fabetizado na década de 30 do século passado significava assinar o nome, reconhecer as letras do alfabeto e decodificar a escrita". No entanto, com o passar do tempo, foram surgindo indagações sobre a questão da alfabetização e letramento. "As discussões sobre o letramento no Brasil começaram a ganhar força na década de 1990, por meio de estudos que procuravam compreender o processo de imersão dos sujeitos no universo da palavra escrita e o impacto social da escrita" (CAVALCANTE, FREITAS; MERCADO, 2008, p. 18).

Assim, a ampliação do conceito de alfabetização se deu devido às concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, que mostram que o uso da leitura e escrita é condição fundamental para a alfabetização acontecer. Por isso, é importante que a criança esteja em contato com um ambiente letrado. "Conceitualmente, a defesa da criação de um ambiente alfabetizador estaria baseada na constatação de que saber para que a escrita serve e saber como é usada em práticas sociais auxiliariam a criança em sua alfabetização. Por favorecer a exploração, pela criança, do funcionamento da língua escrita" (BATISTA, 2006, p. 16).

Percebe-se, assim, que Beatriz busca seguir essa ampliação do conceito de alfabetização quando diz que "*é através da escrita que ele vai buscar outros conhecimentos*", pois ela relaciona o ato da escrita a conquistas de outros conhecimentos, quer dizer, de sua função social na vida do ser humano.

Em síntese, os sentidos e significados que a professora Beatriz atribuiu à aquisição da escrita foram, possivelmente, os seguintes: perspectiva interdisciplinar no processo de alfabetização; é necessário lançar mão de várias estratégias de ensino; precisa existir uma parceria entre a família e a escola para que a aprendizagem da escrita ocorra; não necessita ter uma metodologia específica para o ensino da escrita, pois é importante pegar o que cada autor tem de bom: considerar Piaget, Montessori e construtivismo; trabalhar com o concreto ajuda muito o aluno a aprender; leitura e escrita devem ser trabalhadas juntas, de forma integral; a aquisição da escrita se-

que uma sequência alfabética e é importante saber escrever para, assim, adquirir outros conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar a atividade docente através dos sentidos e significados que uma professora do Ensino Fundamental atribui à aquisição da escrita, analisando como se configura a atividade real e o real da atividade.

Quanto aos resultados obtidos, é possível dizer que Beatriz considera a atividade docente como uma vocação, isto é, somente algumas pessoas têm o dom de ensinar, além de ser uma profissão sofrida, porém, fácil para a mulher realizar. Afirmou, também, ser uma profissão muito importante para a sociedade, apesar da falta do prestígio social, da autonomia que, na maioria das vezes, é bastante controlada em sala de aula. Sendo também, por isso, uma atividade difícil e complicada de ser realizada. Relatou, ainda, o processo de angústia que esse profissional vive em cada turma que leciona e suas aspirações, que, infelizmente, muitas vezes, são frustradas por não saírem como o prescrito em seu planejamento didático.

Baseado em Clot (2007), a atividade real é aquela que o sujeito faz enquanto trabalha, e não somente a que ele tinha prescrito ou previsto, planejado. Enquanto que o real da atividade está relacionado ao que foi ou não realizado no decorrer da atividade de trabalho. Nota-se, dessa maneira, que Beatriz pôde perceber sua atividade real de trabalho, assim como o real de sua atividade, quando mencionou, no parágrafo acima, o processo de frustração quando o prescrito de, fato, não ocorreu como o planejado.

Outros pontos que Beatriz destacou sobre sua atividade docente foram que ela gostava de trabalhar com coisas concretas e pouca teoria em sala de aula. E que o planejamento deveria ser flexível, conforme as dificuldades dos alunos.

Nota-se, assim, que Beatriz não realizou tudo o que exatamen-

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

te prescrevia para a turma, ou seja, que nem sempre o pretendido era, de fato, realizado devido a dúvidas dos alunos, mau comportamento, entre diversos outros motivos.

Com relação à função do/a professor/a no processo de aquisição da escrita do aluno, Beatriz afirmou que é preparar o aluno para viver em sociedade, buscando por seus direitos, pois o/a aluno/a alfabetizado/a tende, normalmente, a buscar por novos conhecimentos. Em síntese, Beatriz diz que é imprescindível, em pleno século XXI, que os alunos saibam escrever; que a aprendizagem da leitura ande em conjunto com a escrita e o desempenho da turma não foi melhor, porque o tempo foi curto, nem a escola, nem os alunos e nem os pais a ajudaram no processo de ensino-aprendizagem. Sendo esse, o motivo de ela não ter ficado satisfeita com o desenvolvimento final da turma.

Beatriz destacou, ainda, que é importante o/a professor/a buscar sempre por novos conhecimentos para aprimorar sua prática em sala de aula, por meio de uma didática variada de ensino. E enfatizou que ser professor/a é complicado, sua autonomia em sala de aula é podada e que sua profissão causa muitas angústias e frustrações em seu cotidiano.

Em suma, os sentidos e significados que a professora Beatriz atribuiu à aquisição da escrita podem ser resumidos nos seguintes: é importante o professor ter uma proposta interdisciplinar no processo de alfabetização; é necessário lançar mão de várias estratégias de ensino; precisa existir uma parceria entre a família e a escola para que a aprendizagem da escrita ocorra; não necessita ter uma metodologia específica para o ensino da escrita, pois é importante pegar o que cada autor tem de bom, no caso, Piaget, Montessori e construtivismo; trabalhar com o concreto ajuda muito o aluno a aprender; leitura e escrita devem ser trabalhadas juntas, de forma integrada (1); a aquisição da escrita segue uma sequência alfabética e é importante saber escrever para, assim, adquirir outros conhecimentos.

Vale ressaltar que esta pesquisa não pode ser considerada como

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

pronta e acabada, pois reconhecemos que para um maior conhecimento dos sentidos e significados atribuídos por Beatriz ao processo de aquisição da escrita se faz necessários mais estudos sobre o tema abordado.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J; OZELLA, S. **Apreensão dos sentidos**: uma proposta metodológica. 2009 (mimeo).

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, Ana M. B; GONÇALVES, Maria da Graça; FURTADO, O (Org). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 95-110.

AGUIAR, W. M. J et al. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, Ana M. B; GONÇALVES, Maria da Graça (Org.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 54-72.

ATHAYDE, Milton; BRITO, Jussara. Ergologia e clinica do trabalho. In: BENDASSOLLI, Pedro F; SOBOLL, Lis Andrea (Org). **Clinicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011, p. 258-274.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização, leitura e escrita. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 12-17.

BOCK, A. M. B. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, Ana M. B; GONÇALVES, Maria da Graça; FURTADO, O (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 15-35.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire. A escrita, irreduzível a um código. In: FERREIRO, Emilia (org.). **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 13-26.

BENDASSOLLI, Pedro F; SOBOLL, Lis Andrea P. Introdução às clínicas do trabalho: aportes teóricos, pressupostos e aplicações. In: BENDASSOLLI, Pedro F; SOBOLL, Lis Andrea (Org.). **Clinicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011, p. 03 - 21.

CAVALCANTE, M. A. da S; FREITAS, M. L; MERCADO, E. de O. Alfabetização e letramento. In: CAVALCANTE, M. A. da S; FREITAS, M. L. de Q. (Org.). **O ensino da língua Portuguesa nos anos iniciais: eventos e práticas de Letramento**. Maceió: EDUFAL, 2008.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. 2ª. Ed- Petrópolis, RJ: vozes, 2007.

FONSECA, João C. de F. **psicologia, educação profissional e subjetividade: análise da docência e das políticas públicas a partir da clinica da atividade**. 1ª Ed- Curitiba: editora CRV, 2010.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. A escrita nas formas do trabalho docente. **Educação e pesquisa**, São Paulo, vol. 36, n. 2, p. 445-457, mai/ago, 2010.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. Fundamentos metodológicos da psicologia sócio-histórica In: BOCK, Ana M. B; GONÇALVES, Maria da Graça; FURTADO, O (Org.)

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 113-127.

MACHADO, Laura de Sousa. **A linguagem escrita.** Cadernos de educação de infância, Lisboa - Portugal, n° 83, p. 29-33, abr, 2008.

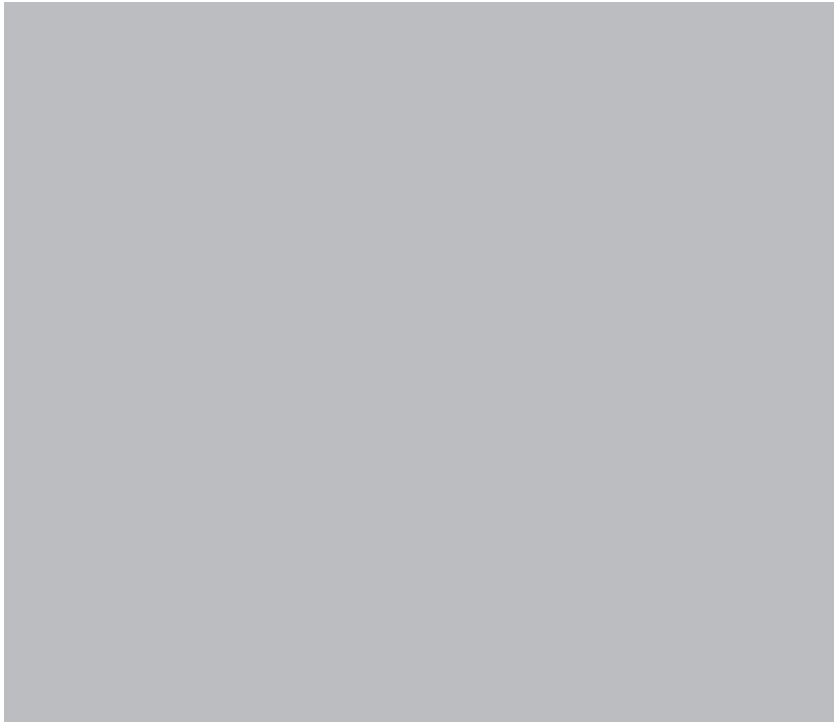
PONTECORVO, Clotilde. As práticas de alfabetização escolar: ainda é válido o “falar bem para escrever bem”? In: FERREIRO, Emilia (org.). **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita.** Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 123-137.

SILVA, Maria Vilma da. **A formação continuada de professoras alfabetizadoras alagoanas através dos programas Profa e Pró-letramento:** o que dizem os programas e as professoras? 2010. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento:** Um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: autêntica, 2006.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WEISZ, Telma. Idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas. In: MEC. **Programa de formação de professores alfabetizadores.** Coletânea de textos. Ministério da educação – secretaria de educação fundamental, módulo I, 2001.



PARTE II

FORMAÇÃO DOCENTE E PERSPECTIVAS INVESTIGATIVAS

REFLEXIVIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UM PROJETO FORMATIVO-INVESTIGATIVO

Ana Maria Falcão de Aragão
Universidade Estadual de Campinas
anaragao@terra.com.br

RESUMO

A partir de um projeto formativo realizado entre uma universidade e uma escola públicas, o processo de reflexividade coletiva de um grupo de professores foi sendo registrado, possibilitando que fossem apontados os indícios deste processo, bem como suas implicações. Defendo que há reflexividade quando o profissional desenvolve suas teorias e práticas se debruçando sobre o conjunto de sua ação e refletindo sobre o seu ensino e sobre suas condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas. Fomos construindo a passagem de um “eu solitário a um eu solidário” sugerindo estratégias de formação na/com a escola que foram sendo reconhecidas como instituinte de um *sentido* acordado, integrador e definidor de uma diversidade de olhares sobre o que lá acontecia. Este artigo apresenta um olhar contextualizado que compreende algumas relações e mantém questionamentos sobre outros tantos aspectos da prática de pesquisa dos professores. Nesse aspecto, é um olhar que convida outros olhares, outras possibilidades de compreender a reflexividade coletiva.

Foi no início dos anos 1960 que as idéias conservadoras, liberais, nacionalistas, socialistas e comunistas começaram a ser expressas e divulgadas publicamente no Brasil. Porém, com o argumento de que o país estava ameaçado pelo comunismo e, contando com o

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

forte apoio dos Estados Unidos e das classes conservadoras brasileiras, os militares instauraram, em 1964, o regime ditatorial, sufocando os amplos movimentos políticos, ideológicos e culturais que estavam se expandindo em todo o país. O golpe também abafou a democracia que estava se desenvolvendo com o aumento da cidadania dos trabalhadores urbanos e rurais, além de estancar os debates em torno das reformas sociais e políticas que vinham sendo discutidas. A liberdade de expressão e o surgimento de novas idéias começam a ser vistos como uma ameaça ao novo governo e, portanto, passam a ser suprimidos. As manifestações contra o autoritarismo, contra a imposição de idéias conservadoras e contra a violência são sufocadas através da repressão, de punições violentas e de prisões. Os meios de comunicação, as instituições escolares e as universidades passam a ser controladas e manipuladas, com o objetivo de evitar qualquer tipo de manifestação que possa causar a conscientização da população.

As imposições do governo não permitem que a educação siga um caminho inovador, obrigando-a a reproduzir apenas aquilo que o Estado entendesse como sendo o melhor para a população. Segundo Nóvoa (1992), isto serviu para intensificar o controle sobre o trabalho do professor, contribuindo para sua “desprofissionalização”. Nessa época, os estudos realizados baseavam-se fundamentalmente em posições ideológicas. Dito de outra forma, o ensino presente, à época, baseava-se na racionalidade técnica, que reduzia os profissionais a meros reprodutores e aplicadores de teorias, deixando-os aquém da construção do conhecimento. No dizer de SCHÖN (2000, p.37):

Na perspectiva da racionalidade técnica (...) um profissional competente está sempre preocupado com problemas instrumentais. Ele busca os meios mais adequados para a conquista de fins fixos e não-ambíguos (...) e sua eficácia é medida pelo sucesso em encontrar, em cada instância, as ações que produzem os efeitos pretendidos (...). Nessa visão, a competência profissional consiste na aplicação de

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

teorias e técnicas derivadas da pesquisa sistemática, preferencialmente científica, à solução de problemas instrumentais da prática.

O professor não era considerado um agente pensante, capaz de tomar decisões e desenvolver projetos. Segundo Sá-Chaves (2002), este modelo de ensino acarretou sérios prejuízos à formação de professores, que não possuíam qualquer tipo de conhecimento emancipatório, limitavam-se a transmitir conteúdos específicos através de uma perspectiva tecnicista redutora e simplista. Neste contexto, Pérez Gómez (2000) destaca que a intervenção didática reduziu-se ao acesso dos recursos pré-estabelecidos para a realização dos objetivos propostos no currículo oficial.

O constante controle sobre as escolas e sobre os professores contribuiu para um afastamento das universidades e as escolas de ensino fundamental e médio, prejudicando a relação de parceria entre a pesquisa acadêmica e o saber escolar. Do mesmo modo, a formação de professores apresentava como ideal a educação tecnicista, promovendo a dicotomia entre a teoria e a prática, na medida em que privilegiava a fundamentação teórica, desconectando-a da ação docente e oferecendo a prática somente em um segundo momento, de forma a colaborar também para a separação entre ensino e pesquisa.

Neste sentido, compreende-se que o modelo em vigor ensejava prioritariamente “alcançar a eficácia na atuação, tentando regular a prática como um modelo de intervenção tecnológica que se apóia nas atividades do conhecimento científico” (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p.82). Esse modelo não somente suprimia o papel do educador, retirando-lhe toda a autonomia e considerando-o inabilitado, como se baseava na idéia de que os alunos deveriam responder igualmente e não poderiam ultrapassar o que lhes estava sendo ensinado.

É durante os anos 1970 que os movimentos e manifestações docentes, tanto de professores das instituições escolares como das universidades se inicia. A oposição aos aspectos técnicos e funcionalistas, de forma que a educação, influenciada por enfoques filosófi-

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

cos e sociológicos, começa a ser vista em sua relação com o contexto político e econômico em que está inserida. Nesse momento, a racionalidade prática ganha espaço e passa a suprimir o antigo modelo, que, em contraposição à racionalidade técnica, prioriza a prática, colocando a formação teórica em segundo plano. No final dessa década, a pesquisa caracterizou-se pela descrição experimental dos comportamentos docentes. Pretendeu-se nesse momento fazer uma análise crítica do papel social da escola, que acabou por favorecer o esvaziamento das possibilidades transformadoras da atividade escolar, acusando-a de ser mera reprodutora das desigualdades sociais (Fontana, 1997)

Todavia, é somente na década de 1980 que as pesquisas buscam identificar as ações dos professores, suas diferentes formas de agir, e relacionar estas com o contexto dos alunos e com a matéria lecionada, e os estudos se voltam contra o ensino vigente, de maneira a encorajar as críticas à educação reprodutora, surgindo, portanto, pedagogias críticas.

Há, conseqüentemente, o questionamento dos conhecimentos escolares e a preocupação dos agentes educacionais em redefinir a organização escolar e propor reformas curriculares. É, ainda, neste sentido, que ocorre o resgate do contexto político-social nas escolas e no papel dos professores como profissionais.

É nesse momento que cresce o interesse pelo professor, por suas ações e pela sua formação, e também pela qualidade da escola. Ainda neste período, os professores ganham espaço e lutam contra a educação tecnicista, com a crença de que todo educador está sujeito a situações incertas, situações de conflitos e dilemas que escapam da simples aplicação de regras e técnicas (Sadalla *et al.*, 2002).

Assim sendo, o professor deixa de ser visto como simples executor de tarefas e passa a se construir como um profissional que toma decisões e que é formado para atuar em um contexto complexo e incerto. Esta nova formação de professores passa a privilegiar

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

o desenvolvimento da criatividade, da capacidade de encontrar novas estratégias, da mobilização contextualizada de conhecimentos e da visão crítica (Sá-Chaves, 2002).

É nesse momento de denúncia da crise educacional e de busca por novas soluções que idéias de autores que estão discutindo, em todo o mundo, a formação de professores e o desenvolvimento profissional docente - abarcando tanto a idéia de formação inicial quanto continuada -, que as pesquisas sobre o pensamento do professor começam a tomar força e a influenciar as ideologias brasileiras, apontando a necessidade de se assumir que o próprio professor pode refletir e atuar, pois é um ser pensante.

Nesse sentido, vale a pena destacar dois grandes teóricos estudiosos do tema, que tiveram importante influência sobre o cenário da formação de professores, principalmente no Brasil: Donald A. Schön e Ken Zeichner.

Nascido em Boston no ano de 1930, Donald Schön graduou-se em Filosofia pela Yale University, em 1951. Estudou também na Sorbonne, em Paris, e se formou Mestre e Doutor (1955) em Harvard, na área de Filosofia. É relevante frisar que Schön baseou seu doutorado em uma das teorias de John Dewey – denominada “teoria do inquérito” -, demonstrando, assim, seu interesse pelas idéias do filósofo. Em 1953, começou a lecionar Filosofia na Universidade da Califórnia, em Los Angeles. Após isso, serviu ao exército, nos Estados Unidos, por dois anos e, mais tarde, ensinou Filosofia na Universidade de Kansas como professor assistente. Merecem destaque suas obras: *The Reflective Practitioner* (1983) e *Educating the Reflective Practitioner* (1987), que foram de grande importância para a difusão e extensão de suas teorias acerca da formação de professores.

O objeto de estudo de Schön não é propriamente o professor, contudo seus trabalhos acabaram se difundindo devido à relevância de suas sugestões, que alcançaram um sucesso dificilmente obtido por outras obras no campo educacional. Sá-Chaves foi quem, em

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

2002, defendeu a tese da indissociabilidade entre teoria e prática no campo de formação de professores.

Contrária ao racionalismo técnico, a teoria defendida por Schön baseia-se em um conhecimento que valoriza a epistemologia da prática e o conhecimento que surge a partir da reflexão da prática. Desafia os profissionais a não serem meros técnicos executores, que seguem aplicações rotineiras e regras, defendendo a idéia de que um profissional reflexivo deve sempre se propor a responder novas problemáticas e desafiantes questões, produzindo, destarte, novos saberes e novas técnicas a partir do contexto em que se encontra.

Schön demonstra a importância da reflexividade contrapondo-a à racionalidade técnica:

Quando aprendemos a fazer algo, estamos aptos a executar seqüências fáceis de atividade, reconhecimento, decisão e ajuste sem ter, como se diz, 'que pensar a respeito'. Nosso ato espontâneo de conhecer-na-ação geralmente nos permite dar conta de nossas tarefas. No entanto, nem sempre é bem assim. Uma rotina comum produz um resultado inesperado (...), contém um elemento surpresa (...). Em uma tentativa de preservar a constância de nossos padrões (...), podemos responder à ação colocando-a de lado (...). Ou podemos responder a ela através da reflexão (SCHÖN, 2000, p.32).

Para Schön, os bons profissionais devem apresentar competência artística, a qual não está relacionada à produção, mas sim à eficiência, a um saber-fazer que necessita de certa sensibilidade que quase se iguala a sensibilidade de um artista, o que ele denomina *artistry* (Alarcão, 1996). Assim sendo, esta competência é essencial, pois é esta que

lhes [aos bons profissionais] permite agir no indeterminado, assenta num conhecimento

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

tácito que nem sempre são capazes de descrever, mas que está presente na sua actuação²³ mesmo que não tenha sido pensado previamente; é um conhecimento que é inerente e simultâneo às suas acções e completa o conhecimento que lhes vem da ciência e das técnicas que também dominam. Esta competência, em si mesma, é criativa porque traz consigo o desenvolvimento de novas formas de utilizar competências que já possuem e traduz-se na aquisição de novos saberes (ALARCÃO, 1996, p.16).

É neste contexto que o autor constrói noções fundamentais. A primeira é o conhecimento na ação (*knowing in action*) que representa a crença do profissional, exteriorizada na execução de uma ação espontânea. Através da análise e da reflexão sobre esta ação, pode-se entender o processo denominado reflexão sobre a ação (*reflection on action*), que ocorre quando se faz uma análise retrospectiva da ação ocorrida. Há, ainda, a reflexão na ação (*reflection in action*): consiste na reflexão da ação presente, produzindo um conhecimento dinâmico capaz de reformular a ação no mesmo instante em que ela está ocorrendo. Ademais, a reflexão na ação deve ter uma função crítica, pois somente assim será possível reorganizar as estratégias de ação, compreender os problemas que ocorreram e chegar, portanto, a uma nova ação:

Nesta perspectiva, Schön (2000) encaminha a discussão para o papel do formador. O autor acredita que o formador não deve se limitar a ensinar, mas deve também facilitar a aprendizagem, conduzir o aluno de maneira que este possa adquirir o conhecimento. Assim sendo, o professor não deve ensinar ao aluno o que saber, mas, sim, ajudar o aluno a chegar ao alcance do conhecimento.

23 Texto escrito em português de Portugal.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

Ainda neste sentido, a relação entre o formador e o formando deve permitir o diálogo, porquanto o formador deve sempre estar propondo desafios, questionando e aconselhando o formando a exercer a criticidade. Vale ressaltar que isso não exclui a idéia do professor como alguém que possa expor teorias, discutir idéias, tirar dúvidas ou expor exemplos (Schön, 2000). Em suma, “a atividade do formador articula o dizer com o escutar, a demonstração com a imitação e tem sempre subjacente a atitude de questionamento como via para a decisão” (ALARÇÃO, 1996, p.19).

Como forma de evitar equívocos conceituais referentes ao profissional prático-reflexivo no campo educacional, Ken Zeichner propõe algumas características básicas que o identificam: *a primeira* é que este profissional formula hipóteses que lhe permitem resolver os dilemas cotidianos. Estas hipóteses e toda a ação docente são guiadas por valores individuais, levando-se também em conta o contexto institucional e cultural no qual se está inserido; *a segunda* é que o professor, apesar de guiar-se por seu próprio sistema de crenças e princípios, terá muito para aprender e ensinar ao partilhar seu ponto de vista com seus pares (assim, há influência direta do coletivo e do social na constituição destes valores).

Desta maneira, o autor sugere que para ser prático-reflexivo faz-se necessária a discussão no grupo, a interação; e por fim, *a terceira* refere-se à avaliação que o professor realiza acerca do seu trabalho, sendo importante questionar-se não apenas *se* os resultados propostos foram atingidos, mas se os resultados obtidos lhe satisfazem. O professor, um profissional prático-reflexivo, deste modo, avalia o processo de ensino e de aprendizagem com uma pergunta do tipo “Gosto dos resultados?”, e não simplesmente perguntando a si mesmo *se* os resultados propostos foram atingidos.

Neste ponto, é importante salientar que concordamos com Geraldí, Benites e Fichtner (2007) que o pensamento dialógico se sustenta na relação com o outro, na alteridade. Mesmo que Zeichner tenha como pressuposto a idéia de que a ação docente é guiada

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

por valores individuais, é a presença do outro que contribui para a constituição da subjetividade: “o desejo de completude nos impele para o outro: olhamo-nos com os olhos do outro. (...) É por isto que somos, numa voz, muitas vozes.” (GERALDI, BENITES E FICHTNER, 2007, p.190-191). Mesmo que tenhamos a possibilidade de nos apropriar das palavras alheias, tornando-as próprias, depois do encontro com o outro sempre regressamos a nós mesmos. Assim, acreditamos que a tomada de decisões pode até ser guiada por valores individuais, mas que foram constituídos na relação de alteridade.

As contribuições de Zeichner impulsionaram ainda mais as pesquisas sobre formação de professores, inserindo a temática numa perspectiva mais ampla, apontando para o estudo do professor prático-reflexivo numa linha mais crítica (ALARCÃO, 2001, 2001 a; 2001 b; 2001 c; 1999).

Pode-se dizer que é nos anos 1980 que se inicia esta relevante discussão em torno do papel e da ação do professor, mas é somente nos anos 90 que esta se destaca:

se intensificando na de 1990, iniciaram-se, no campo educacional, pesquisas e questionamentos sobre a profissionalização do ofício de professor. Dito de outra forma, se todos os processos que envolvem a prática docente, como por exemplo o de ensino e de aprendizagem, ou relação professor-aluno, são processos complexos, de múltiplos aspectos, incapazes de serem pensados apenas pela análise do “efeito docente”, como há décadas atrás, conclui-se que o ofício da docência necessita de uma clara profissionalização, de pesquisas que pensem o professor nesses múltiplos aspectos (SADALLA *et al.*, 2002, p.57).

Nessa direção, Sacristán e Perez Gómez (1998) alertam para o fato de que, ao assumir a reflexividade como ponto de partida nos modelos de formação, não se deixe de considerar a mediação

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

que há entre o conhecimento e ação, afinal o sujeito atua como uma intencionalidade guiada por necessidades, desejos, emoções, que marcam profundamente seu pensamento. Em outras palavras,

entre a teoria e a prática intervém a subjetividade, portadora de uma cultura subjetiva, alimentada pela cultura social objetivada. (...) Isso quer dizer que há sim, uma relação entre o pensar e o atuar, mas esses atos são de natureza distinta. A prática é condição do conhecimento, mas isso não significa que frente a uma ação ou uma prática não haja esquemas mentais prévios, adquiridos a partir do que vemos nos outros, do que os outros contam, o que vai construindo o conhecimento sobre a ação (ibidem, p.69).

Partindo de uma reflexão, podemos evidenciar os motivos que justificam nossas ações e convicções e clarear as consequências daquilo que fazemos. Alarcão (1996, p.175) assim define reflexão:

baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca de verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e a paixão do sujeito pensante.

Assim, tem sido importante entender que o professor é um profissional em contínuo desenvolvimento por meio de uma reflexão da sua própria ação. Para Alarcão (1996, p.177): “ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade”.

A partir destes posicionamentos, uma concepção crítica da reflexividade que tenha como objetivo contribuir com o fazer-pensar e o saber-fazer cotidianos dos professores, consiste em

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

ultrapassar essa visão de profissionais em formação que apenas submetem à reflexão os problemas da prática mais imediatos, de maneira isolada e descontextualizada do meio social, cultural, político e ideológico. Para que a reflexividade docente não caia no reducionismo de ser interpretada como um princípio pragmático ou tecnicista, é importante que o professor se aproprie de maneira teórica e crítica das realidades em questão, “de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula” (LIBÂNEO, 2002), levando sempre em consideração os contextos históricos políticos e sociais na configuração das práticas escolares.

Nessa perspectiva, destaca-se a necessidade da reflexão sobre a prática tendo como base a apropriação de teorias como elemento fundamental para a melhoria do ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir criticamente sobre sua prática, construindo e significando seu saber-fazer, entrelaçando com ele novos instrumentos de ação.

É neste sentido que Alarcão (2001) demonstra que esta nova maneira de pensar e de agir apresenta implicações à escola, à formação, ao currículo, à maneira como os professores percebem e exercem a sua prática pedagógica e na forma como os alunos concebem o seu viver de estudante. Repercute-se também no papel desenvolvido pelos funcionários e nas dinâmicas introduzidas pela própria escola. Assim sendo, a autora propõe a formação de uma organização reflexiva, de uma escola reflexiva, na qual participem todos os membros da escola: pais, diretores, professores, alunos, funcionários e os outros membros da comunidade envolvidos nas atividades da escola.

Nessa escola, acredita-se que formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, isto é, ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

e o desabrochar das capacidades de cada um com vistas ao desenvolvimento das competências que lhes permitam viver em sociedade (ALARCÃO, 2001, p.10).

Propõe-se traçar um novo perfil para as escolas, formar ambientes de tranqüilidade e conscientização, afastando-se da idéia de repressão e abrindo espaço para a crítica franca e construtiva, tornando a escola “um local de vivência da cidadania” (ALARCÃO, 2001, p.18). Para isso é necessária a descentralização do poder e a abertura para um trabalho em grupo, em que todos os membros da escola possam participar e decidir juntos o melhor caminho a ser traçado.

Nesta perspectiva, cada escola deve desenvolver o seu próprio projeto a fim de construir coletivamente a visão que tem de si própria. É ainda relevante distribuir o papel que cada membro deve desempenhar e, também se considera importante, avaliar como este trabalho está sendo desenvolvido.

Alarcão (2001) chama a atenção para o papel que o professor deve exercer em uma escola reflexiva. Não desconsiderando o fato de que, para formar um ambiente reflexivo, é essencial a participação de todos os membros envolvidos no projeto, a autora demonstra que os professores, como agentes que permanecem engajados e acompanham o desenvolvimento da instituição assumem, portanto, grandes responsabilidades, e são atores de primeiro plano. Desta maneira, enfatiza a importância do professor como consciente de suas responsabilidades profissionais, em termos individuais e coletivos, assumindo que a profissionalidade docente deve ir além de dimensões pedagógicas. Além disso, esta postura reflexiva exige que o professor se conscientize que a sua formação é contínua e revela a importância de sua participação na escola como um agente reflexivo.

Define, portanto, escola reflexiva como sendo uma organização que “se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organiza-

ção” (ALARCÃO, 2001, p.25), sempre refletindo sobre e avaliando suas atividades e processos. O questionar com o objetivo de melhorar, aprender, avançar e recuar torna-se essencial para que se possa construir uma instituição autônoma e responsável, uma escola autonomizante e educadora.

Uma escola reflexiva é uma escola que compreende o presente de maneira crítica e reflexiva para que possa, então, melhorar as condições futuras. É uma organização que envolve todos os seus membros e dialoga tanto com eles como com a comunidade exterior, considerando a diversidade pessoal e construindo um espaço de livre expressão, de forma a enfrentar as situações através do diálogo e da reflexão.

Os defensores da escola reflexiva são, portanto, contrários a escolas que treinam seus professores para serem meros executores de tarefas pré-estabelecidas e que moldam seus alunos para a passividade e conformidade em busca padrões sociais. Também não concordam com organizações inflexíveis, abominam as estruturas hierarquizadas, acreditando que não é possível alcançar o sucesso e a autonomia desta maneira (ALARCÃO, 2001).

Com a finalidade de propor uma mudança significativa no ensino atual, destaca-se a reflexividade docente como ponto de partida para a busca de uma escola que propicie um ambiente reflexivo e participativo; uma escola que forme pessoas autônomas, que se volte para a cidadania e que leve à emancipação, se tornando, assim, uma escola reflexiva.

Durante a discussão sobre formação de professores, tem sido muito importante a idéia de reflexividade. Defendo que há reflexividade quando o profissional desenvolve suas teorias e práticas se debruçando sobre o conjunto de sua ação e refletindo sobre o seu ensino e sobre suas condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas. A idéia de reflexão difere de reflexividade. A reflexão é a ação em si (mental ou física) de indissociar teoria e prática. Já, a reflexividade é a capacidade de realizar reflexão de forma sistemá-

tica e coletiva.

Se forem analisados os contributos que Schön e Vygotsky legaram aos formadores de professores, pode-se depreender que eles reconhecem a importância do conhecimento emergente da prática e da reflexão sobre ela, o que efetivamente dá um reconhecimento ao professor como sujeito pensador, capaz de tomar decisões sobre as suas ações na formação de outros, mas, sobretudo, no desenvolvimento de si próprio.

A promoção da reflexividade docente permite o distanciamento do paradigma da racionalidade técnica em que um sujeito pensava na vez do outro, em que aos professores e aos profissionais apenas era dada a função de reproduzir o conhecimento que lhes era transmitido por alguém, desconsiderando, assim, que a investigação da própria ação é condição de produção de conhecimento, validado pelas próprias circunstâncias onde ele é produzido, tornando-o um profissional reflexivo e crítico. Não é suficiente ser reflexivo, é ser reflexivo e crítico, do ponto de vista dos valores, e a sua ação deve estar suportada e informada pelos valores da justiça, da liberdade, da igualdade.

Críticas ao conceito de professor reflexivo, como aquelas que têm sido feitas por Pimenta (2002), Libâneo (2002) e Valadares (2002), apontam para a dimensão do *uso* deste termo nas reformas educacionais, o que é fato. Entretanto, há que se retornar às origens deste conceito, considerando que a sua definição, bem como sua contextualização, podem (e devem) ser ressaltadas, pois, aí sim, será possível compatibilizá-lo com propostas de promoção do desenvolvimento profissional docente. Defendo a proposta de que a reflexividade deva ser promovida para que ocorra de forma sistemática e coletiva. Não é um simples “pensar” sobre o cotidiano, mas, fundamentalmente, buscar entender e analisar as implicações educacionais da utilização de qualquer teoria ou sistema teórico.

GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO FORMATIVO-INVESTIGATIVO

A partir de um projeto formativo realizado entre a universidade e uma escola pública entre os anos de 2003 a 2008, o processo de reflexividade coletiva de um grupo de professores foi sendo registrado, possibilitando que fossem apontados os indícios deste processo, bem como suas implicações. Este projeto, entretanto, provocou a necessidade de realização de investigações mais sistematizadas. Assim, posso afirmar que este é um projeto formativo-investigativo, que teve, a princípio, pressupostos, objetos, objetivos e análises diferenciadas. Ora eu olhava para o que ocorria no projeto formativo, tentando compreender que lições eu poderia tirar de tudo o que vinha ocorrendo na escola, ora detinha-me no projeto investigativo, tentando compreender porque estava ocorrendo toda aquela transformação na escola. Fui, então, reconstruindo significados acerca dos dois projetos que anunciavam uma nova feição da relação teoria e prática. Fui adquirindo os conhecimentos de um e de outro projeto, percebendo que a mistura dos dois havia sido bem costurada a ponto de ninguém mais perceber a diferença.

Estive por seis anos em uma escola pública municipal na cidade de Campinas (SP – Brasil), onde busquei (co)construir um espaço de trabalho com os educadores - professores, funcionários e equipe de gestão escolar –, em que eles foram os autores de seus discursos para que fosse possível concretizá-los, então, na prática, o que vinha sendo objeto de reflexão. Era uma escola localizada na periferia da cidade, com uma população de nível sócio-econômico médio-baixo e baixo.

A partir da necessidade de discutir problemas relacionados à indisciplina escolar dos alunos de 5^a. à 8^a. séries desta escola pública, como psicóloga e docente da Faculdade de Educação da Unicamp, integrei-me aos professores e funcionários, associando-me também à equipe de gestão escolar (diretora, vice-diretora e orientadora pedagógica), objetivando promover nos docentes a análise reflexiva

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

acerca de suas tomadas de decisão frente às ocorrências de problemas disciplinares em sala de aula.

Este trabalho teve início com encontros semanais de duas horas. O grupo procurou discutir as ocorrências relativas a problemas disciplinares em classe, de modo que teoria e prática estivessem indissociadas. Inicialmente, buscou-se, na literatura, a fundamentação teórica necessária à discussão da temática da indisciplina escolar, de modo a compreender aquelas ocorrências. Com as contribuições da Psicologia, a idéia era poder discutir com o grupo a respeito do que é a adolescência, características de sua construção social e histórica, relações interpessoais, por exemplo. As reuniões eram conduzidas de modo a levar o corpo docente a discutir textos previamente selecionados, bem como eram analisados procedimentos e ações intencionais adotadas pelos professores, sendo os êxitos e as dificuldades debatidos coletivamente.

As reuniões, realizadas no ano de 2003, foram conduzidas pela equipe de gestão da escola, nas quais as discussões, apesar de suas especificidades, versavam também sobre temáticas coletivas da escola como um todo.

A partir de uma atividade proposta por mim e realizada coletivamente junto ao corpo docente, a escola sentiu a necessidade de reorganizar o seu projeto político-pedagógico a partir do ano de 2004. Foi muito interessante este momento de reorganização do novo projeto da escola, tendo os professores se dedicado intensamente às discussões. Fazíamos uma média de 3 reuniões semanais de duas horas de duração, quando analisávamos os detalhes da nova proposta. Foi este trabalho que passou a ser denominado de “Escola singular: ações plurais”, apoiado pela FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa no estado de São Paulo). Era realmente uma delícia acompanhar todo este movimento na escola. As discussões presenciais que realizávamos eram continuadas por meio de uma lista de discussão que denominamos de “nóisnafapesp”, tamanho era o otimismo de que conseguiríamos o apoio. Os professores traziam suas contribuições

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

ao projeto, por escrito, digitadas ou não, e também de forma verbal. Era muito bom percebê-los querendo discutir um conceito ou uma palavra antes que definíssemos sua permanência no texto. Aprendi muito com eles (o tempo todo, na verdade) e o que mais saltava aos olhos era a possibilidade de uma parceria, de uma partilha de responsabilidades que vinha se definindo.

Se entendo o ensino reflexivo como sendo construído por professores críticos e que analisam suas teorias e práticas, à medida que se debruçam sobre o conjunto de sua ação, refletindo sobre o seu ensino e as condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas, sempre de forma coletiva, com seus pares, acredito que a reflexividade é constituída, necessariamente, por discussões que busquem *fundamentar teoricamente* as tomadas de decisão cotidianas na direção de uma ação cada vez mais intencional e menos ingênua. Entretanto, as perguntas que vêm sempre à frente destas considerações é: o que é ciência? Como se pode dizer que as práticas dos professores estão fundamentadas do ponto de vista teórico e metodológico?

Buscar a fundamentação teórica do que vimos realizando não significou ir atrás de auxílio de teorias descontextualizadas de nossa prática e nosso cotidiano. Mas, sim, buscar tomar consciência de qual teoria psicológica ou educacional subsidia a nossa tomada de decisão. Isto quer dizer que tínhamos a idéia de buscar um conhecimento que fosse científico? Claro que sim! Mas de uma ciência que não precisa ser comprovada ou indexada estatisticamente. Buscávamos nos sistemas teóricos dos autores com quem compartilhávamos princípios e pressupostos para fundamentar as nossas práticas cotidianas. Se houvesse literatura baseada em pesquisas, melhor. Se não houvesse, um dilema era analisado do ponto de vista da teoria histórico-cultural, com a qual comungamos princípios e conceitos e, assim, íamos construindo, com os professores, os conhecimentos necessários àquele dilema. Idália Sá-Chaves (2002) nos ensina que

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

O quadro teórico no qual o investigador se move e que corresponde ao seu próprio quadro conceptual constitui um referente que pode ser duplamente perspectivado. Em primeiro lugar e, se numa visão retrospectiva, ele constitui a síntese pessoal do seu percurso social de vida, quer naquilo que foi a dimensão formal e intencionalmente formativa desse percurso, quer na dimensão informal e multidimensional do próprio acto natural de viver, tendo por isso uma determinação histórica e individual e uma natureza instável, dependente e complexa. (...) Em segundo lugar e, se numa perspectiva prospectiva, esse mesmo quadro conceptual é um sistema aberto às circunstâncias que, num futuro imediato, o questionem nos seus fundamentos, na sua organização interna e na sua racionalidade intrínseca, criando desse modo as condições para a sua mudança e reorganização. Digamos então que nessa abertura e nessa dependência do por vir se concretizam as condições da sua própria evolução e desenvolvimento (p.29-30).

No projeto formativo-investigativo que tratamos aqui, buscamos, junto ao primeiro, promover o desenvolvimento profissional docente na busca coletiva de superação de dilemas cotidianos a partir da reflexividade, bem como na construção compartilhada do projeto pedagógico da escola voltado para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Já, no projeto investigativo, buscamos compreender o processo de reflexividade docente, por meio da análise crítica acerca dos níveis de lógica reflexiva na busca coletiva de superação de dilemas cotidianos e construção compartilhada do projeto político-pedagógico da escola.

Em fevereiro de 2003 teve (re)início minha participação nesta escola pública, onde havia atuado de 1989 a 2001, mas de um

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

outro lugar: como psicóloga e formadora de futuros psicólogos. Desde o final dos anos 80 e 90, participava das reuniões em um espaço e num horário especialmente reservado a este fim, coordenando o grupo de professores de 1^a. à 4^a. série a partir de um projeto de trabalho elaborado previamente, mas cujo foco era a formação dos psicólogos que realizavam seu estágio na área de Psicologia Escolar. Assim, de posse de informações trazidas pelos professores, planejávamos um trabalho de assessoria, em que as reuniões eram preparadas e pensadas por *nós*, da universidade. Apesar das críticas imensas que atualmente fazemos a este procedimento, ele era bastante elogiado e apoiado pela escola e pelos professores.

Desta segunda vez, voltei à escola sem conhecer muito bem as pessoas, além da Diretora e Orientadora Pedagógica, e alguns dos professores que só conhecia pelo nome. Assim, cheguei em uma *nova escola* que *já* freqüentava desde 1989: novos professores, nova equipe de gestão, mas principalmente, nova proposta de trabalho. A partir de outro lugar, naquele ano, retornei propondo uma forma de colaboração em parceria, entre a universidade e a escola. Agora meu objetivo era poder contribuir com as discussões ocorridas na escola, conversando a partir dos problemas e dilemas apontados pelo corpo docente e pela equipe de gestão, buscando soluções conjuntas refletidas coletivamente.

Vinte e dois anos depois de formada, já tendo estado em diversas escolas e cidades diferentes, dando assessoria a Prefeituras e já tendo mais de 10 anos de docência na formação de psicólogos, resolvi propor uma atuação em uma escola por meio da universidade pública. Sem dúvida, não posso negar que chegar à escola em 2003 já tendo mais de 20 anos de experiência profissional como psicóloga escolar também foi importante. Já havia discutido, nas escolas onde atuei, mas, principalmente na docência formando psicólogos escolares, a importância do respeito pelo trabalho dos professores. Já fazia parte do meu discurso (e também da minha prática) a idéia de

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

que a escola também é produtora de conhecimentos e saberes e que não se pode abrir mão deles, pois correríamos o risco de não poder estabelecer uma relação horizontal de parceria com interdependência e respeito mútuo.

Sempre me inquietou “dar receitas” aos educadores. Discutíamos semanalmente o fazer cotidiano, mas principalmente, por que e para que tomar determinada atitude. A reflexividade era, portanto, a viga mestra da arquitetura da formação daqueles educadores.

O processo metodológico de promoção da reflexividade foi fundamental. Fomos construindo a passagem de um “eu solitário a um eu solidário”, como diz Sá-Chaves (2007), sugerindo estratégias de formação na/com a escola que foram sendo reconhecidas como instituinte de um *sentido* acordado, integrador e definidor de uma diversidade de olhares sobre o que lá acontecia.

Tudo o que foi sendo discutido teve origem nos dilemas apresentados pelos professores em diferentes espaços de conversa. Fomos buscando esta partilha de responsabilidades, ao invés de fazer “caça às bruxas”, sem a preocupação de identificar os culpados pelos problemas lá ocorridos. Mas nada disso teria acontecido se não fossem alteradas as condições de trabalho existentes nesta escola e sem o apoio incontestado da equipe de gestão, que foi fundamental para facilitar a reflexão lá promovida.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de termos considerado que não há separação entre as dimensões pessoal e profissional do professor. Acreditamos que ensinamos a partir do que somos, e isto também é encontrado no que ensinamos. Como diz Nóvoa (2009, p.38), esta visão exige que “os professores sejam pessoas inteiras”, mas sem romantismos ultrapassados, e olhando para a docência em seu viés profissional.

Apostando na promoção da consciência profissional docente, apostamos também na indicação de que deveria haver um registro escrito das vivências e práticas profissionais e pessoais. Fomos realizando os nossos registros descritivos e reflexivos a respeito do que

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

ocorria na escola. Ao longo dos quatro anos em que a Fapesp apoiou a realização do projeto formativo, fomos produzindo relatórios para enviar a este órgão de fomento, além de textos e resumos sobre o que vínhamos pensando e fazendo. Assim, afirmo que há, no dizer deste artigo, aqui apresentado, uma polifonia de vozes, mesmo que tenha sido eu a responsável pelas narrativas e análises aqui apresentadas. O coletivo, neste caso, é muito mais do que o somatório de indivíduos, fomos enriquecendo um tecido profissional, integrando idéias e ideais, valores, sonhos e desejos, experiências e hesitações, amorosidade e conflito para que pudéssemos, assimetricamente e sem hierarquias, mas, no diálogo, construindo a tessitura deste projeto formativo-investigativo.

Empolgados com a transformação verificada nesta instituição educacional, resolvemos, também, comunicar o trabalho educativo em outros espaços, fora da escola. Apostamos que, ao falar sobre o que vimos praticando e vivenciando, poderíamos tanto fortalecer nossas reflexões, mesmo nos tornando mais vulneráveis. Crítica. Este é sempre o medo da avaliação negativa que os outros podem fazer sobre o nosso trabalho. Entretanto, encontramos, recentemente, este texto do Nóvoa (2009, p.41), em que ele afirma que “paradoxalmente, esta vulnerabilidade é condição essencial da sua [exposição pública] evolução e da sua transformação”. Evoluímos e nos transformamos!

Adriana Pierini, ex-Orientadora Pedagógica da escola, resume assim o que aconteceu a partir deste projeto: *indubitavelmente o fato de escola e universidade partilharem das mesmas concepções quanto ao trabalho do professor, quanto ao trabalho da escola, foi fator fundamental para que o projeto se entretencesse no próprio Projeto Político Pedagógico da unidade educacional, possibilitando a reinvenção de valores e crenças, instigando os profissionais a se apropriarem de seu papel de educador, valorizando o trabalho coletivo e re-significando a identidade profissional de cada um de nós.*

AS LIÇÕES APRENDIDAS COM O PROJETO *FORMATIVO-INVESTIGATIVO*

Quero, ainda, lembrar que o desenvolvimento do projeto investigativo aconteceu em sobreposição temporal com o formativo, o que permite que sejam apontadas algumas considerações concomitantemente.

Preciso, pois, falar do meu amor por essa escola cheia de pessoas, planos, ideais e sonhos. Page (2009) diz que “amamos da mesma forma como viajamos” por períodos curtos ou longos e por roteiros livres ou predeterminados. “Apaixonamo-nos para ter lembranças”, diz o autor e, conclui que: “não existe diferença entre o amor e as viagens, pois sempre voltamos a eles” (p.101). Posso dizer que falo de uma escola (ou de um amor) que conhecia bem, mas que tive de *viajar* com ela neste texto para que pudesse dela me (re) aproximar e descobrir que havia algo que não conhecia e, então, poder me reencontrar com este amor do qual tenho boas, muito boas lembranças... Partilhar a descoberta de que é justamente por essa tessitura e assimetria que me encontro intencionalissimamente apaixonada por ele.

Houve, pois, uma intencionalidade inicial que foi proposta para provocar a abertura de outras descobertas, mostrando que quando a própria ação se torna emergente, ela vai fecundando o coletivo. Quando discutimos alguma idéia de forma mais aprofundada ou demorada, percebemos que os professores fazem referência não só ao modo como seu pensamento foi se transformando, mas também à sua docência, apontando que foram trilhando o caminho da reflexividade de forma coletiva.

O processo de reflexividade desenvolvido na escola mostra que o saber não é exclusivamente cognitivo, ele tem um compromisso com a ação, pois só ela é transformadora. Não podemos prescindir da dimensão cognitiva, mas também não podemos prescindir do fazer, por meio de uma ação crítica, não um repetir de posturas sugeridas por algum membro da coordenação ou da própria esco-

la, que também deve posicionar-se criticamente em relação à ação. Assim, concordamos com Sá-Chaves (2007) que “não basta agir, não basta conhecer. Devemos compreender, integradamente”. Por outro lado, e como também nos reafirma a autora, o processo de reflexividade, não podendo prescindir do seu compromisso com a ação, no sentido de uma intervenção social transformadora, também não se consoma na ausência dos dispositivos emocionais que o regulam e, de algum modo, os determinam.

Assim, podemos dizer que a existência de fundamentação teórica ou de saberes científicos ou técnicos não é condição necessária e suficiente para que as transformações ocorram: deve haver, isto, sim, alterações na dimensão pessoal, profissional e relacional. Os processos de formação que permitem compreender a relação dialética entre o individual e o coletivo mostram que não há constituição da reflexividade coletiva se não houver a participação do sujeito individual: várias vozes que, com os indivíduos, compõem a polifonia. E foi assim que sucedeu na escola: sujeitos em transformação, alterando as suas visões sobre o processo de ensino e de aprendizagem e uma intensa teia de relações interpessoais, que foram provocando mudanças no grupo, de modo que todos fomos nos tornando cada vez mais reflexivos coletivamente.

Tivemos, também, uma preocupação de divulgar o que vimos fazendo em eventos científicos nacionais e internacionais. No início, os professores resistiam um pouco a participar fazendo comunicação oral, mas, depois de algumas apresentações, foram percebendo que a autoria era coletiva e que qualquer um de nós poderia falar do nosso trabalho. Houve, então, oportunidade de validação pragmática e científica do que vimos produzindo, pensando, sentindo, fazendo. Em algumas oportunidades, pudemos ouvir elogios ao modo como a parceria universidade-escola havia sido estabelecida. Outras vezes, houve críticas importantes que puderam ser levadas e discutidas na escola, pelo grupo todo.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

Em alguns momentos, lançamos mão de recursos humanos externos ao projeto, quando pudemos contar com a presença de especialistas em alguma temática para discutir algo que nos inquietava, atuando, estes outros participantes, como estimuladores do processo reflexivo do grupo. Podemos, hoje, dizer que se a escola não é mais a mesma do ano de 2003, nós também mudamos. Acreditamos que fizemos parte de recursos e procedimentos que estimularam o pensamento coletivo, sem os quais o sentido da coletividade não teria emergido.

Foi fundamental contar com professores motivados para aderir ao grupo e se manter na escola, buscando transformar a escola e promover a sustentabilidade desta transformação, tendo havido, no início, falas projetadas para o futuro, sendo que, depois, o próprio grupo comandou e assumiu a sua supervisão e liderança.

Foi fundamental, além disso, o fato de este projeto ter permitido que fôssemos além do desenvolvimento de formação continuada (individual ou coletiva), usando para tal a investigação científica: construímos um conhecimento acerca do que lá se passou, indo muito além do “parece-me que...”, relacionando as intenções, representações e interações mútuas, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional dos interlocutores.

Assumimos, na relação universidade-escola, que todos os envolvidos no projeto formativo-investigativo eram capazes de relacionar informações, do campo da prática e do campo da teoria, que fundamentassem nossas ações e pensamentos - todos os envolvidos. A repercussão em cada um se deu por conta do *excedente de visão* que cada um teve em relação ao outro na interlocução e, com isso, a potencialização de um horizonte de possibilidades, porque partilhados, assumidos coletivamente. Como diz Bakhtin (1993, p.18, p.46):

É apenas de dentro da minha participação que a função de cada participante pode ser compreendida. No lugar de um outro, exatamente como em meu próprio lugar, eu estou no mes-

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

mo estado de falta de sentido. Compreender um objeto é compreender meu dever em relação a ele (a atitude ou posição que devo tomar em relação a ele), isto é, compreendê-lo em relação a mim mesmo no Ser-evento único, e isso pressupõe minha participação responsável, e não uma abstração de mim mesmo. É apenas de dentro da minha participação que o Ser pode ser compreendido como um evento, mas esse momento de participação única não existe dentro do conteúdo, visto em abstração do ato como ação responsável. (...) O ponto é que não há contradição nem *tem de haver* contradição entre as visões de mundo valorativas de cada participante, seja de dentro da consciência de cada um, seja simplesmente do lugar único ocupado por cada um deles. A verdade (*pravda*) do evento não é a verdade que é auto-idêntica e auto-equivalente em seu conteúdo (*istina*), mas é a posição justa e única de cada participante — a verdade (*pravda*) do dever ser concreto, real, de cada participante. Um simples exemplo deve deixar claro o que foi dito.

Quero destacar que, no início do projeto, percebi que estava tentando ensinar algo aos professores, como se estivesse lecionando, dando um curso, uma aula. Fui, aos poucos, auxiliada pelos debates, me lembrando que a transmissão de informações não dava nenhuma garantia de transformação, propondo, então, mudanças no funcionamento do próprio grupo, percebendo que mais do que a narrativa e o discurso, deveria haver uma ação compromissada com o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, o que fez muita diferença!

Nas reuniões, o coletivo começou a ganhar identidade, sugerindo que o conhecimento se repercute em cada um dos sujeitos individualmente, quando cada um de nós percebe que a fonte de

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

informações não é decorrência apenas de sua visão, mas de uma forma dialógica, dialética e partilhada de olhar para o mundo. Ganhar identidade se deu por conta da troca, da partilha de informações, já que nós saímos do lugar de “transmissores” para o de possuidores de informações relevantes tanto para pensar a prática como também propor ações.

As reuniões eram intencional e respeitosamente planejadas de modo a discutir a prática de sala de aula, os dilemas, os conflitos, com o cuidado de irmos aprendendo, em grupo, que as decisões coletivas surtiam não só o efeito desejado por todos nós, mas que principalmente traziam segurança, evitando que se buscasse o “professor que não gerencia a sua classe adequadamente” ou as responsabilidades individuais por problemas em sala de aula. Isto, sem dúvida, fez com o que o grupo se fortalecesse, pois podíamos falar de êxitos e fracassos com uma tranquilidade presumida, sabendo que o grupo não estava esperando por respostas “certas” mas, principalmente planejadas e intencionais, sendo eles também os sujeitos destas ações.

Esse coletivo, que foi sendo constituído nas reuniões docentes, ampliou-se para outros grupos da escola. Foram, então, chamados os alunos (por meio das assembleias de classe), os funcionários (que passaram a chamar os pais para discutir em grupo algumas dimensões das relações ocorridas na escola) e os pais. Estes foram convidados a tomar parte no ‘núcleo de pais’ da escola, inicialmente planejado para discutir questões sobre a sexualidade dos seus filhos e, posteriormente, ampliado para a discussão sobre dimensões que o próprio grupo definiu.

Assim, podemos dizer que o processo de reflexividade se instituiu a partir de uma fase pré-ativa, em que os professores já tinham um modelo reflexivo de discussão, que precisava ser alavancado de uma forma intencional e organizada. Destarte, podemos afirmar que não foram só as estratégias planejadas que podem explicar a reflexividade coletiva, mas também algumas discussões de situações

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

práticas cotidianas que permitiram a emergência do conhecimento através da reflexão de um evento concreto, único e irrepetível.

O relacionamento pessoal e afetivo do grupo que foi se construindo mostrou, também, que a natureza afetiva é um fator de coesão de valor significativo, trazendo segurança e fortalecendo as relações profissionais e pessoais. Também o conflito, as divergências, os impasses, ou seja, a dor, foram tão importantes quanto as descobertas, os avanços. O processo de reflexividade deu-se também por causa do lado “obscuro” das experiências na/da escola. Outras vezes, uma proposta teórica fazia emergir uma determinada prática que possibilitava a reflexão e o conhecimento. Assim, pode-se dizer que o exercício continuado, sistemático e crítico permitiu um certo modo de reflexividade, mostrando que a indissociabilidade entre teoria e prática induz (nova) reflexão, (nova) prática, (nova) teoria e a realização de uma prática (mais) segura, na direção do que se pretende alcançar.

Deste modo, reafirmamos que este tipo de reflexividade a que me refiro só se constitui pelo exercício sistemático da reflexão realizada frequente e coletivamente, transitando do individual para o coletivo e do coletivo para o individual, de modo não linear. Sem a referência de construtos teóricos, a ação docente não ocorreria desta forma: centrada na prática, nos problemas da escola, dialogando com a situação.

A partir dos dados produzidos no projeto formativo-investigativo, pôde-se construir um olhar mais consciente sobre a dimensão da reflexividade docente que se configurou nessa escola. É um olhar contextualizado que compreende algumas relações e mantém questionamentos sobre outros tantos aspectos da prática de pesquisa dos professores. Nesse aspecto, é um olhar que convida outros olhares, outras possibilidades de compreender a reflexividade coletiva.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. “Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão”. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2001a, p. 11-55.
- _____. Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In: J. OLIVEIRA-FORMOSINHO, (Org.), **Supervisão da formação**. Porto: Porto Editora, 2001b.
- _____. Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In: ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Portugal: Porto, 2000. p.11-24.
- _____. Profissionalização docente em construção. **Anais do II Congresso Internacional sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas**. Porto Alegre: ULBRA, 1999. p.109-18.
- _____. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Coimbra-Portugal: Porto, 1996. p.9-39.
- _____. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996. p.171-89.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- FONTANA, R. A. C. *Como nos tornamos professores: aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- GERALDI, W.; FICHTNER, B.; BENITES, M. **Transgressões convergentes: Vygotsky, Bakhtin, Bateson**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- LIBÂNEO, J. C. “Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?” In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.
- _____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- PAGE, M. **Talvez uma história de amor**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.
- PÉREZ GÓMEZ, A., Ensino para compreensão. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ,

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4a. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. Cap.4, p.67-91.

PIMENTA, S. G. "Professor reflexivo: construindo uma crítica". In: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SÁ-CHAVES, I. S. C. **A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis**. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação Para A Ciência e A Tecnologia, 2002.

_____. *Notas de orientação individual*. Pós-doutoramento. Universidade de Aveiro, 2007.

_____. **Formação e desenvolvimento pessoal e profissional: o uso de portfólio reflexivo**. Conferência proferida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2005, como parte das atividades do Curso *Desenvolvimento profissional e competência reflexiva: estratégias metacognitivas de co-construção de conhecimento*. Promoção do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) Unicamp, 2005.

SACRISTÁN, G. & PÉREZ-GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução: ERNANI, F. F. R. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SADALLA, A. M. F. A. *et al.* Psicologia, licenciatura e saberes docentes: identidades, trajetórias e contribuições. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Orgs). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.47-92.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

VALADARES, J. M. "O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

AUTOCONFRONTAÇÃO E ATIVIDADE DOCENTE: O QUE DIZEM AS PESQUISAS BRASILEIRAS

Soraya Dayanna Guimarães Santos – CEDU/UFAL

Alessandra Bonorandi Dounis – CEDU/UFAL

Neiza de Lourdes Frederico Fumes – CEDU/UFAL

Elaine de Holanda Rosário – CEDU/UFAL

Arlete Rodrigues dos Santos – CEDU/UFAL

RESUMO

Este artigo visa construir um panorama do estado da arte da pesquisa que faz uso da autoconfrontação para a análise da atividade docente, a partir das dissertações e teses, disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da CAPES. A autoconfrontação é um dispositivo metodológico utilizado pela Clínica da Atividade, proposta por Yves Clot, um dos principais autores da ergonomia francesa, e que vem sendo discutida recentemente no Brasil por alguns grupos profissionais, no intuito de desvelar aspectos subjetivos do trabalho, através da relação dialética entre trabalhadores e pesquisadores. Esse dispositivo metodológico traz a possibilidade de alcançar a zona de subjetividade do trabalhador, por lhe dar a oportunidade de refletir e resignificar a sua atividade em coanálise com o pesquisador. Neste contexto, analisamos seis teses e 12 dissertações oriundas de Programas de Pós-Graduação brasileiras, que utilizaram a autoconfrontação para analisar, fomentar o desenvolvimento profissional e apoiar ações de formação continuada de professores da Educação Infantil ao Superior. Todos os trabalhos trouxeram relato do uso da autoconfrontação simples com procedimentos diversificados e associada a outros instrumentos, como entrevistas e diários de campo. Dez deles, no entanto, utilizaram também a autoconfrontação cruzada. Os pesquisadores utilizaram como base epistemológica

autores do Interacionismo Sociodiscursivo, além daqueles envolvidos com a Clínica da Atividade, circunscrita na Ergonomia Francesa e da Psicologia Sócio – Histórica, representadas, respectivamente, por Bronckart, Yves Clot e Vigotski. A partir das análises dos trabalhos, constatamos que a autoconfrontação tem potencial para ser utilizada como ferramenta de formação docente, no entanto, deve ser acompanhada de reflexões sobre a atividade no seu contexto social e político para promover modificações consistentes no âmbito da educação.

INTRODUÇÃO

Muito já tem se escrito sobre as atuais mudanças no papel e na função da escola e o professor, como parte essencial deste sistema, também tem se transformado (PÉREZ GOMEZ, 2001). Veiga e D'Ávila explicam que “as funções formativas convencionais [do professor], como ter um bom conhecimento sobre a disciplina e sobre como explicá-la, foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas^o condições de trabalho” (2008, p. 13).

Gasparini, Barreto e Assunção (2006) assinalam ainda que estas mudanças trouxeram novas exigências e demanda(ram) novas competências para a atividade docente. Atualmente, os professores da grande maioria das escolas brasileiras têm longas jornadas de trabalho, para compensar os baixos salários, péssimas condições de trabalho, convivem proximamente com a violência que adentrou os muros escolares, possuem múltiplas atribuições, enfrentam uma crescente desvalorização profissional, entre outros aspectos. Estas condições de trabalho, conforme explicam as autoras, criam uma sobrecarga do trabalho e podem levar ao sofrimento e ao adoecimento do profissional.

Podemos melhor entender o sofrimento e adoecimento profissional a partir da perspectiva da Clínica da Atividade²⁴, que con-

24 A Clínica da Atividade fundamenta-se, em grande medida, em construtos de Vigotski, Leontiev e Bakhtin e teve sua origem a partir de 1990. Destacam-se como seus propositores Yves Clot e Daniel Faita, sendo o primeiro a principal referência nesta perspectiva até hoje. A ênfase da

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

sidera que o “trabalho não é uma atividade entre outras, porque ele exerce na vida pessoal uma função psicológica específica que se deve chegar a definir. E isso, precisamente, em virtude de ser ele uma atividade dirigida” (CLOT, 2007, p. 12). O autor francês considera que:

[A atividade de trabalho] é triplamente dirigida e não de modo metafórico. Na situação vivida, ela é dirigida não só pelo comportamento do sujeito ou dirigida por meio do objeto da tarefa, mas também dirigida aos outros. A atividade de trabalho é dirigida aos outros depois de ter sido destinatária da atividade destes e antes de o ser de novo. Ela é sempre resposta à atividade dos outros, eco de outras atividades. Ocorre numa corrente de atividades de que constitui um elo. No terceiro sentido do termo, o trabalho é, portanto ainda uma atividade dirigida: atividade dirigida pelo sujeito, para o objeto e para a atividade dos outros, com mediação do gênero (CLOT, 2007, p. 97).

Logo, é possível compreender que a atividade que se realiza no momento de trabalho do sujeito faz parte de sua história social e subjetiva de ser humano. A atividade de trabalho permite que o indivíduo execute as normas de sua profissão, como também, dá a oportunidade do ser humano reformulá-la com o passar do tempo, quer dizer, à medida que a sociedade evolui.

Deste modo, a Clínica da Atividade ajuda a explicar a atividade de trabalho na constituição da subjetividade do trabalhador. No entanto, ela também considera a atividade de trabalho como

Clínica da Atividade está na busca de instrumentos que viabilizem a compreensão da situação de trabalho real para aumentar o poder de agir sobre o mundo e sobre si mesmo, coletivamente e individualmente (CLOT, 2007). Considera o trabalho como uma atividade permanente de recriação de novas formas de viver, e não apenas como tarefa, mas como atividade dirigida, histórica e processual (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011).

“fonte permanente de recriação de novas formas de viver” (SILVA, BARROS, LOUZADA, 2011, p.188). Para alcançar o seu objetivo de focar as relações de trabalho visando compreender a sua função psicológica e transformar sua realidade, Clot lança mão de uma série de dispositivos metodológicos que utilizam a imagem como suporte para a análise das observações realizadas de determinada atividade (MURTA, 2008). Estes dispositivos permitem que o trabalhador debata a sua atividade de trabalho e revelam nuances do seu gênero²⁵.

Clot (2007) propõe três fases para a análise do trabalho, sendo que a primeira fase da análise compreende, além da formação de um coletivo profissional para participação na pesquisa, a observação das situações de trabalho e a escolha da atividade comum a ser gravada em vídeo (CLOT, 2010). A segunda fase inicia-se com a videogravação da atividade a ser analisada e se decompõe em outras duas etapas que também são filmadas para posterior análise: a autoconfrontação simples (ACS) e a autoconfrontação cruzada (ACC) (CLOT, 2010). E, a última fase é caracterizada por uma volta ao coletivo para elicitare outros estágios de ação e para estabelecer um ciclo entre o que os trabalhadores fazem, o que dizem sobre o que fazem e o que fazem com o que dizem (CLOT, 2007).

Estas intervenções possibilitam conhecer os impedimentos da atividade e os sentimentos gerados por conta disto, as atividades que não puderam ser realizadas e irão permitir que um especialista do trabalho ou psicólogo façam intervenções sobre demandas específicas (CLOT, 2007).

Em relação aos dispositivos de análise da atividade sugeridos por Clot, a autoconfrontação oportuniza comparar alguém ou alguma coisa visando evidenciar suas semelhanças e diferenças e traz implícita a necessidade de colocar face a face as pessoas e os objetos com o objetivo de orientar uma avaliação pessoal ou coletiva

25 De acordo com Clot (2007, p. 41), denomina-se gênero “o corpo intermediário entre os sujeitos, um interposto social situado entre eles, por um lado, e entre eles e o objeto do trabalho, por outro”, ou seja, o conjunto de prescrições partilhadas por um coletivo de trabalho

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

(VIEIRA, 2004). Dessa maneira, pode-se dizer que são confrontadas as opiniões e atitudes, e assim, (re)vivenciadas as relações sociais. Ainda conforme Vieira, a autoconfrontação busca entender a atividade, por seus diversos sentidos: o local, a tarefa, as contradições do trabalhador em seus comentários, seus risos, silêncios, falta de resposta, entre outros.

Em linhas gerais, a autoconfrontação simples objetiva a reflexão do trabalhador sobre sua atividade, juntamente com o analista, tendo como estímulo as videograções realizadas em seu trabalho (CLOT, 2006). Inicia-se a gravação das sequências da atividade do membro do grupo escolhido²⁶; a seguir, grava-se também os comentários que o sujeito, confrontado às imagens de sua própria atividade, endereça ao pesquisador. A ACS consiste em apresentar os dados videogravados ao sujeito, na presença do pesquisador que lhe solicita que descreva a atividade, comente-a, faça questionamentos, enfim, analise a atividade em foco.

A autoconfrontação cruzada, para Clot (2007), é uma atividade dirigida e mediada pela linguagem do outro. “É quando se retoma a análise em comum da mesma gravação em vídeo com um outro especialista do domínio, um colega de trabalho com o mesmo nível de especialização” (CLOT, 2007, p. 135). O convidado irá assistir as mesmas cenas vistas na autoconfrontação simples e fará comentários destas, tendo concomitantemente comentários do observado. A mudança de interlocutor provoca modificações na análise do trabalhador. Clot (2007, p. 135) esclarece que “A atividade de comentário ou de verbalização dos dados registrados, que varia conforme se dirija ao psicólogo ou aos pares, dá um acesso diferente ao real da atividade²⁷ do sujeito. Ela é em cada caso redirecionada a um dado destinatário”.

26 Para garantir o acesso às dimensões concretas do trabalho, o pesquisador deve proceder a uma seleção cautelosa das imagens e sequências da atividade a serem submetidas às autoconfrontações (FAITA; VIEIRA, 2003; SOARES; BARBOSA, 2010).

27 Esta é uma das categorias principais da Clínica da Atividade, entendida por Clot como “aquilo que não o foi, ou seja: aquilo que não se fez que não se pode fazer, que se tentou fazer sem conseguir, que se teria querido ou podido fazer, que se pensou ou que se sonhou poder fazer, o que se fez para não fazer aquilo que seria preciso fazer ou o que foi feito sem o querer” (2007, p.116).

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

Deste modo, a principal diferença entre a ACS e a ACC é a mudança de destinatário da fala do sujeito. Ao mudar o foco do analista para o colega de profissão, o sujeito acessa o real da atividade de forma diferenciada, uma vez que as dúvidas, os comentários, os silêncios e as emoções não serão os mesmos vindos de ambos (CLOT, 2007).

Como já mencionamos anteriormente, Clot (2010) acredita que a autoconfrontação e a Clínica da Atividade são como um processo que viabiliza a transformação da experiência em algo além de reviver o já experimentado. Deixa aqui marcada a definição de que a experiência já vivida só pode ser reconhecida por meio da sua transformação e torna-se um meio para permitir novas experiências. O autor aproxima o conceito da transformação da atividade com o da tomada de consciência, ao nos esclarecer que:

A tomada de consciência não é, portanto, a descoberta de um objeto mental inacessível anteriormente, mas a redescoberta – a re-criação – desse objeto psíquico em um novo contexto que o “faz ver de outra maneira”. Compreender é pensar em um novo contexto. [...] Em vez de encontro com o passado, a tomada de consciência é metamorfose do passado. De objeto vivido no passado, ele é promovido à posição de meio para viver a situação presente ou futura (CLOT, 2010, p. 148).

Considerando que a Clínica da Atividade possibilita a compreensão do trabalho para modificá-lo ou aperfeiçoá-lo no momento em que acontece a realização da atividade profissional do sujeito, as mudanças na atividade docente que demandam que os professores (re)construam o seu poder de agir e a crescente utilização deste referencial teórico-metodológico na área da Educação, este artigo procurou construir um panorama do estado da arte da pesquisa que faz uso da autoconfrontação para a análise da atividade docente, a partir das dissertações e teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da CAPES.

ESTADO DA ARTE SOBRE AS PESQUISAS ACERCA DA AUTOCONFRONTAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE ANÁLISE DA ATIVIDADE DOCENTE

Para a constituição do *corpus* fizemos duas buscas (em fevereiro de 2013) sem delimitação de tempo ou de Programa de Pós – Graduação: a primeira, utilizando as palavras-chave “Atividade Docente” “Autoconfrontação” e “Clínica da Atividade” resultaram em 13 trabalhos, e, a segunda, com as palavras-chave “Autoconfrontação” e “Atividade Docente” com 20 trabalhos. Como alguns apareceram em ambas as buscas, ficamos com um total de 20 trabalhos para análise. Destes, dois foram excluídos, sendo que um por se tratar de uma comparação teórica entre as técnicas da autoconfrontação e da instrução ao sócia (RODRIGUES, 2010) e o outro por não estar disponível em nenhuma biblioteca digital (FARIAS, 2011). Todos os demais preenchem os critérios de inclusão, a saber: versar sobre a atividade docente e ter utilizado a autoconfrontação dentre os métodos para a análise desta atividade. Dessa forma, versaremos sobre os conteúdos de 18 trabalhos: seis teses (BUZZO, 2008; CIMADEVILA, 2010; LOUZADA, 2009; MURTA, 2008; ROSEMBERG, 2011; SOARES, 2011) e 12 dissertações (ALVES, 2009; ARAÚJO, 2011; BORGHI, 2006; CARREIRO, 2011; COUTO, 2007; DREY, 2008a; GIRÃO, 2011; PEREZ, 2011; SANTOS, 2011; SÁ, 2011; SILVA, 2008; SILVA, 2011).

Para procedermos com a sua análise consideramos os seguintes aspectos: Programa de Pós-Graduação em que a produção acadêmica foi defendida; características dos sujeitos participantes; referencial teórico; descrição do uso da autoconfrontação; critérios utilizados para a seleção dos episódios; procedimentos para a realização da autoconfrontação; e, procedimentos utilizados na análise desenvolvida.

Com relação aos programas de Pós-Graduação, os trabalhos foram desenvolvidos em diferentes programas das áreas de Edu-

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

cação, Linguagem e Letras, distribuídos nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste do Brasil. Na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo foram defendidas duas teses (SOARES, 2011; MURTA, 2008) e duas dissertações (COUTO, 2007; SILVA, 2011), nomeadamente no Programa de Educação – Psicologia da Educação. Ambas as teses e uma das dissertações (SILVA, 2011) foram orientadas pela professora Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar. A outra tese foi defendida no Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (BUZZO, 2008). No Rio de Janeiro, Perez (2011) e Carreiro (2011) defenderam suas dissertações de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estácio de Sá. Ainda na região sudeste do país, no estado Espírito Santo, Louzada (2009) e Rosemberg (2011) defenderam suas teses de doutorado e Sá (2011), sua dissertação de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da professora Dra. Maria Elizabeth Barros de Barros. Na Universidade Estadual de Londrina foi produzida uma dissertação (BORGHI, 2006), no Programa de Estudos da Linguagem. Além destes, os Programas de Linguística Aplicada, da UNISINOS/Rio Grande do Sul (DREY, 2008a) e o de Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais (CIMADEVILA 2010; ALVES, 2009), contribuíram com três dissertações de mestrado. No Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Paraná, Silva (2008) defendeu sua dissertação de mestrado. Na região Nordeste, três dissertações de mestrados foram defendidas, sendo Araújo (2011) e Santos (2011), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, e Girão (2011), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

Quanto aos sujeitos envolvidos nas pesquisas, apenas uma autora trabalhou com professores da última etapa da Educação Infantil (GIRÃO, 2011). A maior parte era de professores dos anos iniciais (ALVES, 2009; ARAÚJO, 2011; CARREIRO, 2011; CIMA-

DEVILA, 2010; MURTA, 2008; PEREZ, 2011; SÁ, 2011; SILVA, 2011; SOARES, 2011) e finais do Ensino Fundamental (BORGHI, 2006). Uma autora (DREY, 2008a) trabalhou com professoras do Ensino Médio e outras duas (BUZZO, 2008; CIMADEVILA, 2010), respectivamente, com uma professora dos anos finais do ensino fundamental e uma do ensino médio e com professores que atuam simultaneamente no ensino fundamental e no ensino médio. Com professores da Educação Superior, pudemos constatar cinco trabalhos (COUTO, 2007; LOUZADA, 2009; ROSEMBERG, 2011; SANTOS, 2011; SILVA, 2008).

Ainda sobre os sujeitos que participaram dos estudos, chama a atenção que dentre os dezoito trabalhos, quatro envolveram professores da área de línguas – portuguesa, inglesa, francesa e linguística (BORGHI, 2006; BUZZO, 2008; COUTO, 2007; DREY, 2008a; SILVA, 2008).

Esse interesse dos pesquisadores da área de línguas pelo uso da autoconfrontação pode ser explicado pela associação das concepções de linguagem com os fatores ergonômicos presentes neste procedimento que convergem com as dos autores do Interacionismo Sócio-Discursivo, ambos ancorados epistemologicamente na teoria do desenvolvimento humano de Vigotski e na dialogia de Bakhtin (BRASILEIRO, 2011).

A maior parte das pesquisas arroladas para nossa análise envolveu de um a três professores, exceto as de Alves (2008), que fez a autoconfrontação apenas em áudio com cinco professores. Os trabalhos de Louzada (2009) e Rosemberg (2011) tiveram um diferencial quanto ao número de sujeitos, uma vez que utilizaram a autoconfrontação para análise da atividade junto a um grupo de docentes do Ensino Superior.

O que percebemos com essa escolha do número de sujeitos é que a maior parte das pesquisas brasileiras com professores vem utilizando o procedimento da autoconfrontação de forma distinta ao proposto pela Clínica da Atividade de Yves Clot, em que a ati-

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

vidade a ser analisada é escolhida pelo coletivo de trabalhadores e após as autoconfrontações simples e cruzada retorna ao grupo para validação (CLOT, 2007). Em geral, as dissertações e teses, deste estudo, não envolveram o coletivo, com exceção das pesquisas realizadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da professora Dra. Maria Elizabeth Barros de Barros (LOUZADA, 2009; ROSEMBERG, 2011; SÁ, 2011).

Nos objetivos da pesquisa, encontramos quatro categorias de trabalho: os que tinham como foco apenas a análise da atividade docente sob uma perspectiva teórica (ALVES, 2009; BORGHI, 2006; COUTO, 2007; SILVA, 2011), os que visavam o método da autoconfrontação como instrumento de mudanças na atividade docente (ARAÚJO, 2011; CIMADEVILA, 2010; GIRÃO, 2011; MURTA, 2008, SANTOS, 2011; SILVA, 2011; SÁ, 2011; SOARES, 2011), aqueles que a utilizaram como ferramenta em um processo de formação continuada (BUZZO, 2008; DREY, 2008a; LOUZADA, 2009; ROSEMBERG, 2011;) e ainda, os que enfocam a ressignificação das representações sociais da atividade e dos saberes docentes (CARREIRO, 2011; PEREZ, 2011).

Quanto aos objetivos de transformação da atividade e formação docentes, vimos uma aproximação com a definição dos objetivos da autoconfrontação elencados por Faïta e Vieira (2003, p.43), “[...] o nosso objetivo mais amplo é de reestabelecer o poder de ação de coletivos de trabalho e possibilitarem que os sujeitos gerem as transformações possíveis [...]”.

Clot (2007) explica que esse movimento em direção às transformações da atividade ocorre na autoconfrontação através do diálogo com o pesquisador ou com outro colega de trabalho. Nesse processo, o sujeito deixa de falar apenas para si e passa a se dirigir ao outro, que participa do processo gerando questionamentos e tecendo comentários a respeito da fala do trabalhador, contribuindo, dessa forma, com o seu processo de reflexão.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

Nesse contexto, em contato com a sua imagem e na possibilidade de diálogo com o outro, o sujeito tem a possibilidade de desfazer e refazer “[...] os vínculos entre o que ele vê fazer, o que há a fazer, o que gostaria de fazer, o que poderia ter feito, ou, ainda, o que seria a refazer” (CLOT, 2010, p. 240).

Essas possibilidades de análise, de acordo com Soares e Barbosa (2010), contribuem para que o trabalhador vá além da apreensão da realidade em movimento e restaure a sua capacidade de agir. Nas palavras de Clot (2010, p. 147), permite “[...] sobretudo, ampliar seu poder de ação [...] e [...] servir-se de sua experiência para fazer outras experiências”.

Especificamente sobre a aplicação da autoconfrontação como procedimento de análise e transformação da atividade docente, Drey (2008b, p. 12) nos fala que:

A autoconfrontação, portanto, seria um instrumento facilitador do processo de assimilação, pelo próprio docente, de seu agir, no sentido de possibilitar que ele reconheça suas práticas, elevando sua autoestima ao verificar os pontos positivos em seu trabalho com os alunos, e também oportunizando que ele veja, sob o ângulo do olhar externo, o ponto que podem ser aperfeiçoados, abrindo caminho para um novo agir docente e para uma nova perspectiva de ensinar.

Nota-se, assim, que esse procedimento possibilita uma análise da atividade real do trabalhador, reflexão sobre os aspectos positivos e negativos de suas ações profissionais e a oportunidade até de, quem sabe, modificar o trabalho em outro momento, o que justifica a sua utilização como estratégia de transformação da atividade e formação docentes.

No que se refere à metodologia, todas as pesquisas foram desenvolvidas e tiveram seus dados analisados por meio de instrumentos e técnicas da abordagem qualitativa.

Dentre os tipos de pesquisa, destacamos Couto (2007) e Girão (2011) que utilizaram a pesquisa colaborativa e Drey (2008a), a pesquisa-ação em suas dissertações, demonstrando a possibilidade de envolvimento do professor para além de mero sujeito pesquisado, como um participante ativo de todo o processo.

Nesse contexto, esse tipo de pesquisa, definida por Ibiapina (2008, p.31) como “[...] atividade de co-produção de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa”, pode utilizar-se de diversos procedimentos e instrumentos de coleta de dados, desde que eles promovam a interlocução entre pesquisador e professor em um processo onde o poder de decisão é partilhado por ambos.

Nesse sentido, Ibiapina (2008) valoriza a utilização do vídeo na pesquisa colaborativa por afirmar que este pode ajudar a aprofundar a análise das práticas docentes em um período relativamente mais curto do que o seria com outros recursos, mas propõe para tal, uma sistemática denominada de videoformação que tem procedimentos distintos àqueles da autoconfrontação.

No entanto, pela característica da autoconfrontação de favorecer a participação ativa do professor em uma interação dialógica com o pesquisador, onde os significados de sua prática serão mediados, repensados e possivelmente transformados por meio das conexões interpessoais, identificamos nela uma similitude com a pesquisa colaborativa, que justifica a sua utilização nas pesquisas supracitadas.

Assim, nota-se que com a criação das situações de autoconfrontação, são realizados diálogos sobre a atividade de trabalho investigada e conseqüentemente essa discussão produz hipóteses que “dizem respeito simultaneamente às relações entre esse diálogo característico e as áreas de atividade dos sujeitos e ao modo como cada um se identifica e se reconstrói a si mesmo, sob o olhar do outro” (FAITA, 2002, p. 59).

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

Nessa situação, “os trabalhadores deixam de ser apenas observados e passam a analisar o trabalho que desenvolvem. Sendo considerados assim, co-autores dos dados da pesquisa” (TEIXEIRA; BARROS, 2009, p. 88), sendo esse um meio de levar o indivíduo a refletir e provavelmente agir sobre sua atividade de trabalho.

Com relação ao tipo de autoconfrontação utilizada pelos pesquisadores, identificamos que todos utilizaram a autoconfrontação simples, destacando que Alves (2009) a faz sem o aporte da imagem, utilizando apenas o áudio por dificuldades para obter autorização para as filmagens e Louzada (2009) utilizou a técnica de instrução ao sócia através de 10 entrevistas com foco na atividade docente. Dez deles, no entanto, utilizaram também a autoconfrontação cruzada (ARAÚJO, 2011; BORGHI, 2006; BUZZO, 2008; CARREIRO, 2011; CIMADEVILA, 2010; MURTA, 2008; PEREZ, 2011; ROSEMBERG, 2011; SILVA, 2008; SOAREZ, 2011). GIRÃO (2011). Apesar de utilizar o termo autoconfrontação, a técnica se aproxima metodologicamente da perspectiva da videogravação, umas das técnicas da pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008) ou da autoscopia (SADALLA; LARocca, 2004). Como vimos anteriormente, a análise clínica da atividade de Clot engloba três fases, em que o individual e o coletivo estão em diálogo.

Já no tocante à seleção dos episódios utilizados nas sessões de autoconfrontação, cada pesquisador considerou como critério o uso de cenas que suscitasse reflexão e análise crítica das questões investigadas, de acordo com os objetivos da pesquisa e a relação com o objeto pesquisado. A utilização desses critérios corroboram com a proposta de Fanta e Vieira (2003) e Soares e Barbosa (2010), de que a seleção das sequências a serem submetidas às autoconfrontações deve atender ao duplo cuidado de não fugir aos objetivos da pesquisa e de garantir o acesso às dimensões concretas do trabalho.

Durante as sessões de autoconfrontação, doze pesquisadores propuseram um roteiro ou conjunto de indagações acerca da atividade em análise, visando provocar no professor a almejada reflexão sobre a atividade de trabalho. Em um espectro mais amplo, os

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

questionamentos podem alcançar as discrepâncias entre o trabalho realizado e o real da atividade (ARAÚJO, 2011; CARREIRO, 2011; CIMADEVILA, 2010; COUTO, 2007; LOUZADA, 2009; MURTA, 2008; PEREZ, 2011; SANTOS, 2011; SOARES, 2011).

A Autoconfrontação é vista como principal metodologia para o acesso ao real da atividade. De acordo com Clot (2007), o real da atividade ultrapassa não somente a tarefa prescrita, mas também a própria atividade realizada. Ora, esse real da atividade, ou seja, aquilo que se revela possível, impossível ou inesperado no contato com as realidades, não faz parte das coisas que podemos observar diretamente.

Já com relação aos procedimentos utilizados durante as sessões de autoconfrontação, mais uma vez identificamos uma grande diversidade de locais, instruções e formatos. No entanto, consideradas as diferenças de objetivos de cada pesquisador, todos eles permitiram e consideraram os comentários espontâneos dos professores durante as sessões de autoconfrontação, confirmando a característica desta metodologia de motivar processos de autoavaliação (CLOT, 2007; 2010).

No que diz respeito às análises, dois se reportaram à Análise do Discurso para trabalhar os enunciados e as categorias semânticas (BORGHI, 2006; BUZZO, 2008), provavelmente pela afiliação de seus autores a programas da área de Linguística. Além destas, seis das pesquisas utilizaram os Núcleos de significação descritos por Aguiar e Ozella (2006), que propõem a análise do sujeito por meio da sua palavra, considerada por Vigotski como realização do pensamento (ARAÚJO, 2011; COUTO, 2007; MURTA, 2008; SANTOS, 2011; SILVA, 2011; SOARES, 2011). Por sua vez, Girão (2011) utilizou a Análise de Conteúdo e Drey (2008a) e Cimadevila (2010) utilizaram a Análise de Conteúdo Temático, com as dimensões da atividade docente: atividade prescrita, trabalho real e representação do trabalho real. Perez (2011) e Carreiro (2011) utilizaram para análise o Modelo da Estratégia Argumentativa (MEA), conforme proposto por Castro e Bolite-Frant. Particularmente na tese de doutorado de

Louzada (2009) e a de Sá (2011) a análise foi feita através da elaboração de fotografias e crônicas respectivamente, utilizando os princípios da cartografia, através das falas dos diversos instrumentos.

Para Faïta e Vieira (2003, p.39), “a lógica própria ao processo de autoconfrontação, constitui o enquadramento em que se constroem os sentidos concretos” e replicam nos participantes e em seus contextos, as relações explícitas ou não ditas. Isso fica evidente quando posteriormente fazendo uma relação com os temas abordados e o tipo de análise implicada em cada trabalho, identificamos a filiação dos autores da análise do discurso com as teorias do Interacionismo Sociodiscursivo, representado principalmente por Bronckart. No entanto, o que fica claro na maioria dos trabalhos é a convergência da base teórica de Yves Clot, com sua Clínica da Atividade, que propõe as categorias da Atividade Real, Real da Atividade, Gênero e Estilo, claramente afiliada à Psicologia Sócio-Histórica, representada principalmente por Vigotski. As únicas exceções foram os trabalhos de Girão (2011), Cimadevila (2010) e Sá (2011), que não utilizam em suas discussões teóricas as categorias da Clínica da Atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos com a análise das dissertações e teses que a autoconfrontação tem sido utilizada de diferentes formas pelos pesquisadores brasileiros da área das Ciências Humanas, muito embora, haja uma convergência de seu uso para produzir reflexão e consequente transformação da atividade profissional, nestes casos, da atividade docente. Desta maneira, a autoconfrontação pode tornar-se um importante recurso de reflexão crítica sobre a atividade docente, uma vez que, a imagem como principal dispositivo e objeto de análise, possibilita o desenvolvimento de questões e nuances sobre a atividade que escapavam à observação, sobretudo por aqueles que a exercem.

Compreendemos a partir dos estudos apresentados que o uso da autoconfrontação pode nos aproximar da zona de subjetividade do professor, uma vez que foi unânime entre os pesquisadores a

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

sua pertinência na produção de novos sentidos e significados para a prática profissional e conseqüente no poder de agir diante do real da atividade, dentro de um processo onde autoconfrontação pode ser um importante instrumento de (trans)formação docente.

Com relação ao uso propriamente dito da autoconfrontação como metodologia, corroboramos com Rachman, Brando e Netto (2010, p. 37) de que o foco destas pesquisas têm sido o de observar as contradições entre o prescrito, a atividade real e o relato dos professores, apontando-o como potencial estratégia para sua formação “ao possibilitar o rompimento da dicotomia tradicionalmente estabelecida entre a epistemologia do saber e a epistemologia da ação”. Concordamos ainda com os autores que, apesar destas pesquisas não cumprirem a primeira e a última etapa proposta por Clot, elas mantêm a proposta de proporcionar aos docentes reflexão, ressignificação e transformação de sua atividade.

No entanto, apesar de concordarmos com a possibilidade de formação e transformação que a autoconfrontação pode propiciar ao docente, de forma individual e/ou coletiva, fazemos uma reflexão com a afirmação de Cavalcante, Pizzi e Fumes (2010, p. 116):

É importante ressaltar que nenhuma formação, por si só, garante o crescimento e o desenvolvimento profissional de nenhuma categoria profissional se não for combinada com condições dignas de exercício do ofício, inclusive uma formação que permita ao/à docente compreender a atividade que realiza de forma mais abrangente, não apenas quanto aos aspectos pedagógicos, mas também no plano social e político.

Em síntese, acreditamos que o método da autoconfrontação pode proporcionar um processo de autoanálise e possivelmente uma busca por mais formação, no entanto, não podemos garantir o crescimento profissional de certa categoria, pois, isso depende de vários fatores e não só da postura de um profissional isoladamente.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Trabalho docente e subjetividade: aspectos indissociáveis da formação do professor. **Projeto de Cooperação Acadêmica**: UFAL; PUC/SP e UNESA /RJ, 2008.

ALVES, Vanessa Aparecida. **A atividade de trabalho docente em uma escola privada**: Usos de si e circulações de valores, saberes e competências. 2009. 138p. Dissertação. (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ARAÚJO, Isabela Rosário Lima de. **Sentidos e significados da atividade prescrita e realizada**: Analisando o processo da alfabetização e letramento. 2011. 106p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

BENDASSOLLI, Pedro Fernando; SOBOLL, Lis Andrea Pereira. Introdução às Clínicas do trabalho: aportes teóricos, pressupostos e aplicações. In: BENDASSOLLI, Pedro Fernando; SOBOLL, Lis Andrea Pereira. (orgs.). **Clínicas do Trabalho**: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011. p. 3 – 21.

BORGHI, Carmen Ilma Belincanta. **A configuração do trabalho real do professor de língua inglesa em seu próprio dizer**. 2006. 134p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

BRASILEIRO, Ada M. M. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. In: **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 205-224, 2011. Disponível em: <<http://www/periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/.../4463>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

BUZZO, Marina Gonçalves. **Os Professores Diante de um Novo Trabalho com Leitura**: Modos de Fazer Semelhantes ou Diferentes? 2008. 197p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CARREIRO, Camila Motta. **O processo de resignificação de representações sociais de saberes e da atividade docente de uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2011. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2011.

CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva; PIZZI, Laura Cristina Vieira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Reflexões sobre a atividade docente a partir de uma perspectiva sócio-histórica. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. **Estudos sobre a atividade docente**: aspectos teóricos e metodológicos em questão. São Paulo/Maceió: EDUC/EDUFAL, 2010, p. 107-118.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

CIMADEVILA, Mely Paula. Rabadan. **O novo profissional da rede estadual do RS e as tecnologias na educação**. 2010. 154 p. Dissertação (Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade) – FEEVALE, Novo Hamburgo, RS, 2010.

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

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. 2ª. Ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2007.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. 368 p. (Série: Trabalho e Sociedade).

COUTO, Ligia Paula. **Práxis pedagógica sócio-histórica: uma análise da atividade docente**. 2007. 176p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

DREY, Rafaela Fetzner. **“Eu nunca me vi assim, de fora”**: Representações sobre o agir docente através da autoconfrontação. 2008. 170p. Mestrado (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, 2008a.

DREY, Rafaela Fetzner. Reflexões sobre o agir docente: o trabalho representado através da autoconfrontação. In: VIII ENCONTRO DO CELSUL, **Anais...** Porto Alegre, RS, Outubro, 2008b.

FAITA, Daniel. Análise das práticas linguageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: FAITA, Daniel; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez (orgs.). **Linguagem e trabalho**: Construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002, p. 45-60.

FAITA, Daniel; VIEIRA, Marcos. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Revista polifonia** – Universidade Federal de Mato Grosso, n. 7, Cuiabá, 2003. Disponível em: <<http://cpd1.ufmt.br/meel/polifonias.php>>. Acesso em: 15 mai. 2011.

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira. **Produção coletiva de textos na Educação Infantil: a mediação e os saberes docentes**. 2011. 187p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 134p. (Série Pesquisa).

LOUZADA, Ana Paula Figueiredo. **Crônicas de um trabalho docente: a invenção como imanente à vida**. 2009. 200p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

MURTA, Agnes Maria Gomes. **Da atividade prescrita ao real da atividade**: análise da ati-

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

vidade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da Psicologia sócio-histórica e da Clínica da Atividade. 2008. 233p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PEREZ, Judith dos Santos. **Representações sociais de saberes da experiência por professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública**. 2011. 113p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2011.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre, Art-med, 2001.

RACHMAN, Vivian Carla Bohm; BRANDO, Maria Fourpome; NETTO, Nilson Benrenchtein. Psicologia sócio-histórica e clínica da atividade: subsídios para refletir a atividade docente. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. **Estudos sobre a atividade docente**: aspectos teóricos e metodológicos em questão. São Paulo/Maceió: EDUC/EDUFAL, 2010, p. 13-39.

RODRIGUES, Daniela Lopes Dias Ignácio. **A Autoconfrontação simples e a instrução ao sócia: entre diferenças e semelhanças**. 2010. 165p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ROSEMBERG, Dulcinea Sarmento. **O trabalho docente universitário em análise**: tessituras de vidas em uma universidade federal brasileira. 192 p. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito, Espírito Santo, 2011.

SÁ, Daniele Amaral. **Produção de vida no trabalho docente**. 2011. 134p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2011.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; LAROCCA, Priscila. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e pesquisa**, vol. 30, n. 3, São Paulo, dez. 2004, p. 419 – 433.

SANTOS, Soraya Dayanna Guimarães. **Autoconfrontação e o processo de inclusão: (re)vendo a atividade docente na educação superior**. 2011. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SILVA, Alessandra Augusta Pereira. **O trabalho do professor de Língua inglesa na formação inicial**: Um Estudo de Representações. 2008. 187p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

SILVA, Marina Borges. **Os Sentidos do professor sobre a participação dos alunos na sala de aula**: quando está é possível? 2011. 144p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

SILVA, Cláudia Osório; BARROS, Maria Elizabeth Barros de; LOUZADA, Ana Paula Figueiredo. Clínica da Atividade: dos conceitos às apropriações no Brasil. In: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea P. (orgs.). **Clínicas do Trabalho**: Novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011.

SOARES, Júlio Ribeiro. **Atividade docente e subjetividade**: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula. 2011. 317p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOARES, Júlio Ribeiro; BARBOSA, Silvia Maria C. O movimento do sujeito na pesquisa qualitativa de autoconfrontação simples e cruzada. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; FUMES, Neiza de L. F.; AGUIAR, Wanda M. J. de. (orgs.) **Estudos sobre atividade docente: aspectos teóricos e metodológicos em questão**. São Paulo: EDUC; Maceió: EDUFAL, 2010. p. 41 – 54.

TEIXEIRA, Danielle Vasconcelos; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Clínica da atividade e cartografia: construindo metodologias de análise do trabalho. **Psicologia & sociedade**, vol. 21, n. 1, abr, 2009, p. 81 – 90. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>> Acesso em 17 mai. 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D ÁVILA, Cristina Maria (org). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VIEIRA, Marcos Antônio. Autoconfrontação e análise da atividade. In: FIGUEIREDO, Marcelo et al. (Orgs.). **Labirintos do trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 214 – 237.

AUTOCONFRONTAÇÃO: NARRATIVA VIDEOGRAVADA, REFLEXIVIDADE E FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO SER PARA SI

Maria Vilani Cosme de Carvalho – UFPI – PROCAD/CAPES

Wanda Maria Junqueira de Aguiar – PUC/SP – PROCAD/CAPES

INTRODUÇÃO

Este artigo tem sua gênese no entrecruzamento de reflexões realizadas por dois grupos de pesquisa inseridos no Projeto de Cooperação Acadêmica – PROCAD/CAPES²⁸ acerca das práticas de pesquisa crítica. Considerando as reflexões surgidas nos encontros desses dois grupos, foi entendido como promissor o desenvolvimento do projeto de pesquisa “Vivendo e pesquisando a docência na perspectiva Sócio-Histórica: em busca de fundamentos teóricos e metodológicos”, por uma das professoras envolvida, mediante a

28 Os projetos em desenvolvimento pelos dois grupos que estão vinculados ao PROCAD/CAPES têm as seguintes características: o primeiro projeto de pesquisa foi aprovado pelo Edital 01/2008 do PROCAD/CAPES, desenvolvido no período 2008/2012 entre três universidades brasileiras, UFAL, PUC/SP e UNESA/RJ. É intitulado “Atividade Docente e Subjetividade” e tem como objetivo geral “Permitir a constituição de uma rede de cooperação científico-acadêmica entre Programas de Pós-Graduação integrantes da Área de Educação e Psicologia da Educação, em torno do eixo temático ‘Trabalho Docente’, tendo em vista elevar o padrão de qualidade da formação de profissionais em nível de pós-graduação, alavancar a produção científica desses Programas e contribuir com subsídios para a qualificação dos programas que materializam as Políticas Públicas de Capacitação de Professores.” (AGUIAR, 2008, p. 02). O segundo projeto de pesquisa foi aprovado pelo Edital 01/2007 do PROCAD/CAPES, desenvolvido no período 2008-2012, entre três universidades brasileiras, UFPI, UFRN e UNB, é intitulado “Currículo, trabalho pedagógico e inclusão escolar: produzindo redes de significados e sentidos na perspectiva histórico-cultural”, com o intuito de ampliar e de aprofundar reflexões teóricas e metodológicas que possam subsidiar o desenvolvimento de pesquisas que têm como objetivo “investigar como os sentidos e os significados sobre currículo, trabalho pedagógico e inclusão escolar promovem práticas emancipatórias na escola.” (IBIAPINA, 2008, p. 08).

realização de estágio de pós-doutoramento²⁹. Uma das questões investigadas nesse estágio, e que nos pareceu sintetizar com maior propriedade as inquietações surgidas nos trabalhos de pesquisa realizados pelos grupos, ou seja, as práticas de pesquisas críticas, foi: Que procedimentos metodológicos podem ser empregados no desenvolvimento de pesquisas sobre a atividade docente que provoquem reflexões no professor sobre a possibilidade de ele vir a desenvolver práticas que se caracterizem pela autonomia profissional na escola? A autoconfrontação, realizada nas pesquisas que investigaram a atividade docente, pode ser entendida não apenas como procedimento metodológico de produção de dados, mas, também, como processo formativo do professor com possibilidades de torná-lo “ser para-si”? Essa questão se faz necessária na medida em que, nas pesquisas analisadas no âmbito do projeto PROCAD, é apontado que a autoconfrontação provoca movimentos de transformação que tendem à autonomia profissional (SOARES, 2011; RETZ, 2012; BRANDO, 2012). Em face dessas constatações, passamos a investigar se a reflexão propiciada pelas sessões de autoconfrontação, empregadas na realização de pesquisas sobre a atividade docente, é capaz de transformar o professor em “ser para-si”: profissional crítico-reflexivo, que pensa sua prática em sua historicidade. São os resultados da pesquisa que realizamos para dar conta desse objetivo, bem as mútuas reflexões suscitadas e efetivadas nos dois grupos que serão discutidos neste artigo.

Para compreender se a reflexão promovida nas sessões de autoconfrontação constitui-se em processo formativo do professor como “ser para-si”, realizamos pesquisa de natureza crítica, conforme sugerem Aguiar e Davis (2011), fundamentada nos conceitos de reflexividade (LIBÂNEO, 2012; CONTRERAS, 2002), de professor reflexivo (SHÖN, 1997; ZEICHNER, 1993; SMYTH, 1992) e de vida

29 O estágio de pós-doutorado foi realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com a supervisão da professora doutora Wanda Maria Junqueira de Aguiar, no período de setembro de 2010 a agosto de 2011.

cotidiana (HELLER, 1977), dentre outros autores. A discussão sobre esses conceitos foi essencial para mediar a compreensão de que a formação crítica de professores deve passar necessariamente pelo ensino-aprendizagem da capacidade de refletir criticamente a atividade docente, o que significa pensar sobre a prática pedagógica considerando as múltiplas determinações que a constituem. Contudo, pensar sobre a complexidade da atividade docente requer colaboração de outros e apropriação das objetivações do gênero humano.

MEDIAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA PENSARMOS A FORMAÇÃO CRÍTICA DO PROFESSOR

Considerando que a prática do professor se caracteriza por situações de incerteza e de indefinição circunscritas a determinado contexto sócio-histórico e político-institucional, a formação do professor como profissional crítico-reflexivo é uma necessidade, mas também um desafio a ser enfrentado por quem pensa, sente e faz a profissão docente. Nessa direção, propostas de formação crítica de professores tornam-se elementos-chave das reformas no sistema educativo, embora não seja comum os governantes ligados à Educação considerarem o papel ativo dos professores como agentes significativos nesse processo de reformas.

Em estudos anteriores, sistematizamos argumentos em defesa do professor crítico-reflexivo como “ser para si”, pessoa e profissional capaz de refletir criticamente sobre a realidade educativa em que atua. Nesses estudos, Heller (1977), Zeichner (1993) e Smyth (1992), dentre outros autores, colaboraram no entendimento de que a reflexão, quando operacionalizada em espaços de colaboração e ancorada nos conhecimentos advindos do conjunto da produção humana é crítica e, portanto, medeia o processo de tornar-se professor crítico-reflexivo ou “ser para si” (CARVALHO, 2012a, 2012b).

Como um dos processos constitutivos da identidade do professor como “ser para si”, “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores o meio de um

pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (NÓVOA, 1997, p. 25). Em outras palavras, pensar a formação do professor como “ser para si”, é pensar no professor crítico-reflexivo; é pensar sobre uma formação que promova condições de aprendizagem e de desenvolvimento da capacidade de refletir criticamente sobre questões relativas à sala de aula, ao ensino, à escola, à educação escolar e à realidade como um todo. Compreender essa perspectiva de formação crítica do professor nos remete às discussões de questões como: O que é reflexão? Que tipo de reflexão deve ser aprendida e desenvolvida pelo professor? Por que a reflexão dialética é um dos fundamentos da formação crítica do professor? Como o conceito de professor reflexivo tem estruturado modelos de formação de professores? A apropriação de conhecimentos é uma mediação para o professor refletir criticamente, isto é, para se tornar crítico-reflexivo? Foi no processo reflexivo sobre essas questões que sistematizamos algumas mediações teórico-metodológicas para pensarmos a formação crítica do professor.

Em princípio, convém esclarecer que, na literatura sobre formação de professores, a reflexão é compreendida como uma capacidade cognitiva e afetivo-volitiva que define a qualidade do professor reflexivo; mas é também um conceito que caracteriza o movimento que tem sido denominado de professor reflexivo. Assim, ambos, o conceito e o movimento professor reflexivo, precisam ser esclarecidos para compreendermos a formação crítica de professores (PIMENTA, 2012; LIBÂNEO, 2012; CONTRERAS, 2002; SCHÖN, 1997; ZEICHNER, 1993; SMYTH, 1992).

SOBRE REFLEXIVIDADE

A reflexão, ou a reflexividade, como adjetivo que designa a capacidade do ser humano de direcionar o pensamento sobre si mesmo e sobre o que foi produzido pela humanidade, é aprendida e desenvolvida nos espaços intersubjetivos de interação social e suas transformações, não somente naquele que reflete, mas também

na sua realidade. Porém, nem todas as formas de reflexão gestam transformações.

Libâneo (2012), ao abordar os significados de reflexividade no campo filosófico e os seus vários entendimentos aplicados à formação de professores, esclarece-nos que há: a reflexão introspectiva – o ato de o indivíduo pensar sobre si mesmo; a reflexão prática – o pensar sobre a experiência vivenciada; e a reflexão dialética – o pensar capaz de captar o movimento da realidade, que ganha sentido com o agir humano. De já, ressaltamos que, talvez por isso, Nóvoa (1997, p. 26) afirme que “a formação está indissocialmente ligada à ‘produção de sentidos’ sobre as vivências e sobre as expectativas de vida”.

Dessas três noções de reflexão, aquela capaz de provocar movimentos de transformação e, portanto, fundamentar a formação crítica de professores, é a reflexão dialética. Isso porque, ao ser capaz de apreender o real como devir, examina as mediações sociais e históricas que constituem determinado fato – objetos, situações, experiências, problemas etc –, com a finalidade de compreendê-lo. Em outros termos, quando a reflexão recupera a gênese das práticas sociais e sua natureza ideológica, ela é crítica e libertadora, “porque nos emancipa das visões acríticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não questionados e das formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem e que muitas vezes nós mesmos sustentamos, em um auto-engano” (CONTRERAS, 2002, p. 165).

É com esse significado, que a reflexão a ser aprendida e desenvolvida nos processos de formação do professor tem sido denominada de crítica e se caracteriza, segundo Libâneo (2012, p. 83), por três capacidades:

A primeira, de apropriação teórico-crítica das realidades em questão considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, de apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de proble-

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

mas de sala de aula. [...] A terceira, é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares.

Esse potencial da reflexão dialética e as ideias de Vygotski (1994, 2000) acerca do desenvolvimento sócio-histórico e cultural do psiquismo humano nos fizeram compreender que a reflexão, quando dialética, tem potencial teórico-metodológico para abrir e expandir zonas de desenvolvimento profissional que gestam possibilidades de transformar o professor em “ser para si”, constituindo-se, assim, instrumento (mediação) e resultado (capacidade psicológica) da formação crítica de professores (CARVALHO, 2012a, 2012b).

Em função disso, defendemos que as propostas de formação de professores devem acontecer em espaços colaborativos de aprendizagem da docência, em que esses profissionais possam aprender a atividade de refletir criticamente sobre sua realidade, apropriando-se de conhecimentos, de saberes e de habilidades necessárias à sua profissionalização. Contudo, ressaltamos, com Nóvoa (1997), que a formação não se faz por acúmulo de conhecimentos, mas pela reflexividade crítica sobre as práticas de transformação da identidade pessoal. Esse tipo de formação requer apropriação dos saberes docentes, os quais devem ser nutridos pelas teorias da educação (PI-MENTA, 2012), pela militância pedagógica (CONTRERAS, 2002) e pelas objetivações do gênero humano (CARVALHO, 2012a, 2012b).

Além disso, defendemos, também, a necessidade de as propostas de formação de professores, seja inicial ou contínua, primarem pelo emprego de estratégias que possam colaborar no desenvolvimento do pensar crítico e reflexivo, como as sessões de autoconfrontação. Com a emergência da reflexividade na formação de professores, surgiram diversos movimentos em defesa do professor reflexivo com concepções diferentes acerca da formação profissional, do que seja reflexão e dos seus fins nesse processo.

SOBRE O CONCEITO PROFESSOR REFLEXIVO

Como conceito que tem caracterizado o movimento professor reflexivo, é importante esclarecê-lo para compreendermos como os modelos de formação de professores têm se apropriado e mobilizado a reflexão como instrumento de desenvolvimento do pensamento dos professores e de transformação da prática pedagógica, da atividade docente e da escola.

Segundo Zeichner (1993, 2002a, 200b, 2008), o movimento internacional designado professor reflexivo³⁰, surge como reação aos modelos de professor como técnico, e a partir das reformas educacionais que, sob a bandeira da reflexão, defendem a formação do professor reflexivo em todo o mundo. Nele, a reflexão “implica o reconhecimento de que os professores são profissionais que devem desempenhar papel activo na formulação tanto dos propósitos e objectivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir.” (ZEICHNER, 1993, p. 16).

Na obra “Os professores e sua formação”, coordenada por Antonio Nóvoa, autores como Marcelo Garcia, Donald Schön e Pérez Gómez esclarecem que a gênese do movimento professor reflexivo remonta a John Dewey, encontra-se no centro do conflito epistemológico das racionalidades que originam os modelos de formação profissional e tem a própria prática do professor como foco de reflexão ou que suscita todo o processo reflexivo do mesmo.

Segundo Pérez Gómez (1997), todos os modelos de formação de professores estão baseados em concepções de conhecimento, de escola, de ensino e de currículo predominantes em dada época. Foi o significado de cada um desses conceitos, em determinado momento histórico, que deu origem às metáforas ou às imagens que definem, dentre outros aspectos, o papel social do professor e suas competências como profissional. Por exemplo, a metáfora do professor como técnico e a do professor como prático: a primeira tem

30 Para conhecer os vários termos que são empregados na literatura sobre formação de professor, para caracterizar esse movimento ou concepção do professor, consultar a obra de Garcia (1997, p. 59).

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

suas raízes na racionalidade técnica ou instrumental por considerar que “a actividade do profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 96); já a segunda metáfora, a do professor como prático, está ancorada na racionalidade prática e surge em decorrência da crítica generalizada à racionalidade técnica e ao papel passivo do professor que dela se origina. Conforme Pérez Gomez (1997, p. 102), no modelo do professor como prático:

Parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos.

Esse modelo de professor como prático tem orientado a formação do professor reflexivo, e que é discutido em profundidade por Donald Schön, como processo de reflexão na ação e sobre a ação. Nele, a reflexão é prática, isto é, é sobre a prática e, portanto, tem como foco relatos dos fatos e das situações vivenciadas em sala de aula, tendo como base a experiência e o conhecimento tácito do professor.

Schön (1997), ao abordar o tema “formar professores como profissionais reflexivos”, pondera que a crise da desconfiança no conhecimento profissional desencadeia a busca por nova epistemologia da prática profissional que permita, no caso dos professores, desempenhar a atividade de ensino eficazmente. Na verdade, existe um conflito epistemológico no ensino: a racionalidade técnica, orientando a formação do professor como técnico, e a emergência do professor reflexivo, como profissional capaz de pensar sua prática, que tem fundamento na racionalidade prática.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

Para esse autor, o pensar sobre a prática profissional é um tipo de ensino que ele denomina de reflexivo e que toma duas formas: reflexão-na-ação; e reflexão sobre a reflexão-na-ação. A reflexão-na-ação exige do professor capacidade de individualizar as situações de aprendizagem que acontecem na sua sala de aula, sem perder de vista a noção do grau de compreensão e de dificuldade de cada uma delas. Nessa forma de ensino, a reflexão consiste na capacidade de o professor pensar sobre a sua prática de ensino à medida que ensina e tendo como foco cada uma das situações-problemas que acontecem em sua sala de aula. Esse processo de reflexão-na-ação não exige palavras e pode ser desenvolvido em vários momentos da aula, como: observação da prática em sala de aula, para identificar as situações que causam incerteza e instabilidade; reflexão sobre as situações identificadas; reformulação dessas situações, criando uma nova; colocação de novas situações para que sejam vivenciadas por ele e pelos alunos. Já o refletir sobre a reflexão-na-ação se caracteriza pelo pensar sobre as atividades realizadas. “Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Reflectir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras” (SCHÖN, 1997, p. 83). Desse modo, para o autor, formar professores para que se tornem reflexivos na e sobre a sua prática significa desenvolver neles as características do que denominou de “*practicum* reflexivo”: aprender fazendo no mundo da prática para tomar consciência da sua própria aprendizagem e dos problemas da prática de ensino.

Para Garcia (1997, p. 60), a principal contribuição de Schön na formação de professores reflexivos consiste em destacar uma característica fundamental do ensino: “é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contacto com a prática, pois se trata de um conhecimento

tácito, pessoal e não sistemático”. O fato de o conhecimento tácito dos professores orientar o processo reflexivo de suas práticas e as possíveis reformulações é uma das críticas feitas ao modelo de Schön. Pimenta (2012, p. 26) sistematiza as principais críticas a esse modelo, quando afirma:

Nesse sentido, diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível ‘praticismo’ daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível ‘individualismo’, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a geraram, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão.

Embora defenda propostas de formação do professor reflexivo da sua prática, Zeichner (1993, 1997, 2002a, 2002b, 2008) é um dos autores que tece várias críticas aos modelos reducionistas e limitantes, uma vez que esses defendem prática reflexiva individual e desconsideram as condições sociais e políticas do ensino.

De fato, esse autor discorda dos modelos de formação de professores originados na racionalidade técnica e defende os do professor como prático-reflexivo, mas aqueles “ligados a uma perspectiva reconstrucionista social de prática reflexiva” (ZEICHNER, 1997, p. 120). Diferente de alguns modelos de formação de professores como práticos reflexivos, com raízes epistemológicas na racionalidade prática, o modelo socioreconstrucionista está ancorado na racionalidade crítica e, por isso, está “explicitamente orientado para promover maior igualdade e justiça social” (PEREIRA, 2002, p. 38).

Zeichner (1993), em um dos seus primeiros trabalhos sobre formação reflexiva de professores, justifica sua escolha quando ressalta que os modelos de professor prático-reflexivo devem colocar em destaque a reflexão sobre o contexto social e político da escola e do ensino, bem como a valorização das ações na sala de aula quanto à sua capacidade em contribuir para maior igualdade e justiça no ensino e na sociedade. A noção de professor prático-reflexivo, que defende, tem como princípios orientadores: o foco da reflexão do professor é sua própria prática, mas também as condições sociais em que essa ocorre; a reflexão do professor deve promover o reconhecimento de que suas ações têm caráter social e político; o compromisso da reflexão como prática social para apoiar e sustentar o desenvolvimento coletivo dos professores.

Esse modelo do professor como prático-reflexivo, avança em relação ao de Schön (1997) por ampliar a concepção de reflexão sobre a prática, reconhecendo a necessidade de o professor refletir sobre sua própria prática, mas, coletivamente, com seus pares e considerando as dimensões sociais e políticas que influenciam a prática do professor na escola e, sobretudo, na sala de aula. “Aquilo de que falo é de os professores criticarem e desenvolverem as suas teorias práticas à medida que refletem sozinhos e em conjunto na acção e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino” (ZEICHNER, 1993, p. 22).

Esse autor lembra que, apesar dos esforços empreendidos na formação do professor reflexivo, o seu desenvolvimento genuíno foi minado pelos modelos dominantes de formação do professor reflexivo. Negligenciaram, por exemplo, as teorias práticas dos professores (conhecimento-em-ação), as condições sociais e a política da educação escolar e do ensino, e não reconheceram “o fato de que as teorias sempre são produzidas por meio de práticas, e de as práticas sempre refletirem compromissos teóricos particulares” (ZEICHNER, 2002a, p. 38). Assim, os esforços para se encorajar a prática reflexiva dos professores devem incorporar análises sobre o contexto social e político

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

da educação escolar, do ensino e da sala de aula, e, ainda, enfatizar a reflexão como prática social dentro das comunidades de professores.

As questões que reduzem o potencial de desenvolvimento profissional do professor reflexivo evidenciam a emergência de propostas de formação “conectadas a lutas mais amplas por justiça social e contribua para diminuir as lacunas na qualidade da educação disponível para os estudantes de diferentes perfis em todos os países do mundo” (ZEICHNER, 2008, p. 545). Seguindo esse raciocínio, a reflexão na formação de professores reflexivos deixa de ser um fim em si mesmo, e passa a ser um meio para que os professores possam “visualizar e, então, desafiar as estruturas que continuam impedindo que atinjamos os objetivos mais nobres como educadores” (ZEICHNER, 2008, p. 548).

Como no modelo sociorreconstrucionista, a reflexão é coletiva e consiste em estratégia para formar professores que analisem a própria prática, considerando sua base ética e seu contexto sociopolítico, isto é, as dimensões sociais e políticas da docência e do ensino, então, entendemos que, a reflexão aqui mobilizada é crítica. Como aponta Zeichner (2002b, p. 84): “O importante é desenvolver uma consciência crítica por parte dos futuros professores e cultivar a capacidade de examinar sua prática e aprender com ela de modo a incluir um olhar sobre as dimensões sociais e políticas do seu trabalho”.

Essas ideias sobre o professor prático-reflexivo reiteram nosso entendimento de que a reflexão é atividade consciente a ser desenvolvida pelo professor sobre sua prática, e pode, portanto, ser considerada crítica quando a compreensão passa não apenas pelo pensar, sentir e agir do professor sobre as próprias ações em sala de aula, mas, também, pelas diferentes dimensões que as constituem (CARVALHO, 2012a).

Se o propósito da formação do professor mediada pela reflexão crítica é o seu pleno desenvolvimento como pessoa e profissional, precisamos incentivar essa forma de pensamento sobre a docência como prática social e pedagógica constituída por dimensões de naturezas técnica, prática, social, política, ética e cultural.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

Assim, como tomada de consciência da realidade, a atividade de refletir criticamente deve se caracterizar por ações que dotam os professores de possibilidades de pensar e de transformar sua prática, promovendo sua autonomia profissional: a capacidade do ser humano de querer, de escolher, de livremente praticar ou de deixar de praticar certos atos, reconhecendo, no entanto, que tal liberdade só é possível a partir da apropriação das múltiplas determinações envolvidas³¹. É nesse sentido que podemos afirmar que os nossos modos de ser professor, sobretudo o que se caracteriza pela autonomia, é uma invenção cultural, produto do desenvolvimento social, histórico e cultural da humanidade.

Considerando que a reflexão crítica é atividade consciente a ser aprendida e desenvolvida pelo professor, porque se constitui em instrumento e resultado da formação crítica de professores, então, é necessário que as políticas de formação de professores, ao projetar propostas de formação do professor reflexivo, proporcionem condições de desenvolvimento de ações que operacionalizem o exercício da reflexividade crítica pelos professores em formação. Isso requer “a instituição de políticas de identidade (coletiva) que promovam a formação da identida-

31 Para nossas reflexões sobre autonomia, inspiramo-nos na noção de livre arbítrio de Vygotski (1995a) e no conceito cotidiano de liberdade desenvolvido por Heller (1977), por ambos fundamentarem nossa compreensão do conceito de autonomia como construção social e histórica, que possibilita ao homem aprender a orientar seus próprios pensamentos, sentimentos e ações. Fazendo um paralelo entre livre arbítrio e autonomia, bem como liberdade cotidiana e autonomia, entendemos que essa última deve ser compreendida com base na contradição dialética que a constitui, ou seja, como impossível de acontecer, como é impossível sermos livres, já que somos seres multideterminados; ao mesmo tempo em que é condição essencial para desenvolvermos nossa humanidade, sendo essencial o entendimento de que tal determinação é mediada pela dimensão do sujeito ativo, social e individual. Vygotski (1995a) suscita essa reflexão quando, ao tratar do “Dominio de la propia conducta”, esclarece que o livre arbítrio não consiste em estar livre dos motivos; ao contrário, consiste no fato do homem tomar consciência da situação, tomar consciência da necessidade de escolher, o que significa, para nós, a capacidade de tomar decisões conhecendo as múltiplas determinações envolvidas no ato de escolher. Heller (1977) orienta nosso pensamento, ao discutir “La libertad” como possibilidade de ação que deve estar articulada em determinada direção. Isto é, a liberdade de determinado homem depende dele, mas também da liberdade de outrem, o que nos faz compreender que a liberdade nunca é absoluta e há distintas liberdades que estabelecem relações entre si. Seguindo a lógica do pensamento dos autores, podemos afirmar que se avança para situações de autonomia conforme nos apropriamos das determinações que nos constituem.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

de política (pessoal), criando possibilidades do indivíduo ou do profissional refletir de forma autônoma, suscitando, com isso, condições de emancipação humana e social” (CARVALHO, 2011, p. 30-31).

Smyth (1992) nos dá um norte de quais sejam essas ações, ao discutir o enfoque reflexivo na formação de professores e ao afirmar que não faz sentido denominar qualquer concepção de professores de reflexiva se não possibilitar crítica rigorosa dos modos de pensamento e de ação. Assim, no desenvolvimento de determinadas qualidades na reflexão a ser ensinada na formação crítica de professores, o autor defende que os professores precisam se engajar nas ações de descrever, de informar, de confrontar e de reconstruir, pois essas podem tornar mais eficiente a atividade de ensino. Na verdade, o autor organizou essas ações reflexivas em um ciclo de quatro fases que representam os tipos de reflexão que desencadeiam a atividade de refletir criticamente. Para ele, a organização das ações reflexivas em ciclos se justifica na necessidade de desenvolver a capacidade de questionamento nos professores, seguindo uma lógica de conscientização progressiva por meio de perguntas críticas. Por exemplo: o que faço ou estou fazendo? (descrever); qual o significado do que faço? Ou, qual a fundamentação teórica da ação que desenvolvo? (informar); como cheguei a ser desse modo? Ou, será que quero ser assim? (confrontar); e, finalmente, como poderei fazer de modo diferente? (reconstruir).

Seguindo essa lógica de ações desencadeadas por questões críticas, a intervenção realizada junto aos professores, isto é, a intervenção formativa “consistiria em ajudá-los a descobrir as interpretações que possuem sobre a dinâmica social de seu contexto de atuação, e como este se constituiu historicamente.” (CONTRERAS, 2002, p. 166).

Aranha (2009), ao realizar intervenção formativa junto a um grupo de professores, investigando o processo de produção de significados compartilhados sobre direção escolar, a partir do processo colaborativo de pesquisa e de formação, esclarece-nos em que consiste cada uma dessas ações reflexivas, quando afirma:

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

Assim, o *descrever* leva o participante a apresentar verbalmente suas ações, o que lhe permite distanciamento e questionamento sobre as escolhas feitas. O *informar* envolve a busca pelos princípios que sustentam, inconscientemente ou não, suas ações. [...]. É o momento de *confrontar*, quando o educador retoma o seu agir, num quadro sócio-histórico, que lhe permite uma compreensão maior dos significados de suas ações para a manutenção ou transformação de desigualdades, injustiças e preconceitos. A compreensão de suas práticas, dialeticamente relacionadas com o resultado das três ações anteriores, pode proporcionar ao sujeito a possibilidade de *reconstruir* sua ação, intervindo de forma mais produtiva no contexto escolar. O momento de *reconstruir* sua ação coloca-se quando o participante se pergunta: *como posso agir de modo diferente?* É o momento de emancipação de si mesmo e da possibilidade de se tornar um agente de transformação. (ARANHA, 2009, p. 38. grifos da autora).

Ao vivenciarem esse processo reflexivo, os professores em formação narram fatos e situações das suas práticas, criando possibilidades de tomarem consciência das condições sociais e históricas que os determinam e de se reconhecerem como agentes críticos e, portanto, capazes de rever escolhas e transformar a si e a sua sociedade. A discussão que Heller (1977) faz sobre vida cotidiana nos faz compreender que as objetivações do gênero humano devem mediar esse processo de reflexividade crítica sobre a atividade docente que ocorre em contextos de intervenção formativa, via realização de pesquisa crítica.

SOBRE O CONCEITO DE VIDA COTIDIANA³²

As ideias de Heller (1977, 2000) sobre vida cotidiana potencializam nossas reflexões na busca de compreensões e de modos de viabilizar propostas de formação que visem ao desenvolvimento do professor crítico-reflexivo. Isto se justifica no fato de que, ao considerar a historicidade do homem e, assim, sua constituição dialética movida por contradições, permite-nos análise que desvende a cotidianidade e, assim, as possibilidades do professor, mesmo que voltado para as suas necessidades de sobrevivência, na condição de em-si – alienado, possa movimentar-se na direção do para-si – consciente.

Heller (1977, p. 19), ao conceituar vida cotidiana como “o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução do homem singular, as quais, por sua vez, criam a possibilidade de reprodução social”, esclarece que a vida cotidiana é a vida de todo homem, pois não há quem esteja fora dela. Ou seja, é na vida cotidiana que o homem põe em atividade todos os seus sentidos, capacidades intelectuais e manipulativas, sentimentos e paixões, ideias e ideologias.

Nessa perspectiva, cotidiano não significa rotina e menos ainda que a vida do indivíduo pode se restringir apenas à cotidianidade. Cotidiano não significa aquilo que é comum no dia a dia, por exemplo: ensinar Matemática diariamente; o que caracteriza dada atividade como cotidiana é o fato dela reproduzir o indivíduo. Por sua vez, a vida do indivíduo não pode se limitar ao âmbito do cotidiano, porque a vida social humana acontece também no âmbito do não cotidiano e é caracterizada por todas as objetivações produzidas ao longo da história social, e que, ao serem apropriadas pelo homem, o constitui. É por meio da apropriação das objetivações genéricas que o homem pode se tornar ser em-si - particular -, ou, para-si - singular³³.

32 Parte da discussão desenvolvida nesse tópico consta em trabalhos que já discorremos sobre a temática (CARVALHO, 2012a, 2012b).

33 Duarte (1999, p. 31) explica a distinção que Heller (1977) faz entre os termos homem singular, homem particular e indivíduo quando afirma: “o que Heller chama de homem singular, nós chamamos de indivíduo, sendo esse termo referente a qualquer ser humano; o que Heller chama de homem particular nós chamamos de indivíduo em-si alienado e o que Heller chama de indivíduo nós chamamos de individualidade para-si”.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

A teoria da vida cotidiana esclarece que a cotidianidade é composta de formas de pensamento, de sentimento e de ação que constituem as objetivações genéricas em-si, como: a linguagem, os objetos – utensílios e instrumentos –, e os usos – costumes –, e estão voltadas para a reprodução do homem. Trata-se de âmbito e de esfera em que predomina a não reflexão, a não ciência, a heterogeneidade, ou seja, uma variedade de fatos de importância e valores diferentes e, especialmente, caracteriza-se por ser o espaço em que predomina o conhecimento tácito e propício para a alienação. Segundo Heller (1977, p. 153), “o que a vida cotidiana exige de cada um é que se submeta, nas eventuais situações conflitivas, às aspirações particulares, às exigências do costume”. A vida não cotidiana, por outro lado, e aqui cabe o esclarecimento de que ambas compõem uma unidade dialética, constitui-se das objetivações humanas superiores mais complexas, as objetivações genéricas para-si como: Ciência, Filosofia, Arte, Moral e Política, e estão voltadas para a reprodução da sociedade. Referimo-nos, desde modo, a uma esfera em que predomina a homogeneidade, ou seja, a “suspensão de qualquer outra atividade durante a execução da anterior e, por outro lado, que empreguemos nossa inteira individualidade humana na resolução dessa tarefa” (HELLER, 2000, p. 27). Mesmo entendendo o cotidiano como inescapável, a esfera da não cotidianidade favorece à não alienação, ao desenvolvimento do homem como ser singular.

Cabe ainda um esclarecimento essencial, o de que o cotidiano é histórico e somente nessa condição pode ser compreendido, fato que nos leva ao entendimento de que sua dinâmica, suas características – por exemplo: maior ou menor alienação –, somente poderão ser analisadas sob esse prisma.

É vivendo a vida cotidiana e não cotidiana, isto é, apropriando-se dos conteúdos das objetivações genéricas, que o homem tem possibilidade de desenvolver as características humanas necessárias à vida em sociedade, ganhando, com isso, autonomia e condições de transformação do mundo e de si mesmo. É, portanto,

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

na dialética vida cotidiana e vida não cotidiana que há possibilidade de aprendizado da capacidade de refletir criticamente e de desenvolvimento autônomo e consciente do homem como pessoa e profissional. Em outros termos, viver na cotidianidade é não apenas inevitável, mas condição para se tornar humano e isso traz duas implicações para o desenvolvimento do homem: tornar-se apenas “ser particular”, indivíduo com tendência à alienação; ou “ser singular”, indivíduo capaz de desenvolver a individualidade humana. Reiteramos que essas duas possibilidades devem ser vistas como tendências, que se movem e se alternam a depender da forma como o homem vive seu cotidiano.

Por exemplo, se a vida profissional do professor se reduzir apenas à esfera das objetivações genéricas em-si, sua relação com a vida cotidiana passa a ser alienada, tornando-se, assim, apenas “ser particular”: um professor que tem o seu desenvolvimento cerceado, limitado às motivações particulares e às formas de pensar, sentir e agir espontâneos, próprios da vida cotidiana. Todavia, o desenvolvimento do professor pode ocorrer plenamente e se constituir como “ser singular”: um professor que pode desenvolver formas de pensar que se caracterizam pela autonomia. Isso acontece quando as relações do professor com a sua realidade ocorrem com as duas esferas da vida: o cotidiano e o não cotidiano. Quer dizer, o professor, para se desenvolver como pessoa e profissional, capaz de pensar, sentir e agir com autonomia, precisa se relacionar com os dois âmbitos da vida social – cotidiano e o não cotidiano –, e as duas esferas de objetivação do gênero humano, em-si e para-si. Se a vida cotidiana é a vida do indivíduo, do professor, como então, viver a vida não cotidiana?

Segundo Heller (1977, 2000), embora a cotidianidade seja constituinte da existência de todo indivíduo em qualquer sociedade, é preciso viver, também, a vida não cotidiana, o que é possível elevando-se da vida cotidiana via homogeneização. Quando o indivíduo consegue se apropriar das objetivações para-si, ele passa a se rela-

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

cionar também com a vida não cotidiana e tem mais chances de se distanciar das formas de pensar, de sentir e de agir espontâneas, e de desenvolver formas mais elaboradas como a capacidade de reflexão crítica sobre a cotidianidade: um indivíduo que sabe conduzir a sua própria vida de forma livre e consciente, capaz de ter domínio sobre suas determinações, isto é, sobre as mediações que orientam seus pensamentos, seus sentimentos e suas ações.

Dessas ideias da teoria da vida cotidiana é possível inferir que as possibilidades de desenvolvimento da individualidade humana estão nas condições do homem se apropriar, nas relações sociais, das objetivações genéricas para-si, isto é, aprender e usar essas objetivações como formas de mediação, de direção consciente da sua vida.

Em suma, Heller (1977, 2000), ao explicitar que a vida social se organiza em dois âmbitos, faz-nos compreender que uma das possibilidades do professor se tornar consciente da sua realidade educacional é apropriando-se das objetivações genéricas, sobretudo as da esfera não cotidiana da atividade docente, tornando-se crítico-reflexivo. É na vida vivida concretamente nessas duas esferas sociais que acontece a objetivação do gênero humano – as possibilidades de vir-a-ser humano, tornar-se indivíduo.

Nesse sentido, a apropriação das objetivações genéricas para-si não significa advogar a favor de ‘um saber de base para o ensino’ – o saber acadêmico, não cotidiano, em detrimento dos conhecimentos tácitos dos professores, vida cotidiana. Significa argumentar em favor de a necessidade das propostas de formação promoverem condições ao professor de aprendizado e de desenvolvimento, do pensar que se caracteriza pela reflexão crítica, tornando-se, assim, “ser para-si”.

A proposição da apropriação das objetivações genéricas, sobretudo as para-si, como mediação da formação do professor, não significa poder para o professor superar a alienação da sua vida cotidiana. Significa proporcionar-lhe condições para realizar mo-

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

vimentos de suspensão da cotidianidade e, com isso, desenvolver a humanidade que é produzida historicamente pelo conjunto dos professores. Significa, também, criar condições para que o professor se torne e se reconheça como pessoa e profissional; criar condições para que o professor reflita sua atividade profissional considerando as múltiplas determinações que a constituem, tendo como fundamento as objetivações genéricas para-si. É, nesse sentido, que entendemos que Filosofia, Ciência, Arte e Política podem se constituir em fundamentos teóricos com potencial de orientar propostas de formação crítica de professores. Para a autora, quanto maior for a possibilidade, dentro de uma estrutura social dada, de se oferecer aos homens condições de plasmar de um modo relativamente livre seu próprio destino, maior será o predomínio do para-si, e, concluímos assim, da desalienação.

Compreender a formação crítica de professores nessa perspectiva de “ser para si” tem sua gênese nos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica, especialmente na ideia de que o desenvolvimento humano ocorre na relação dialética com o seu aprendizado; relação essa, mediada pelo emprego de instrumentos, sobretudo, os psicológicos. Assim, apropriar-se do mundo dos objetos, dos conceitos e dos fenômenos criados no processo sócio-histórico da humanidade, é condição para o homem desenvolver suas funções psíquicas superiores, como a capacidade de reflexão crítica acerca dos fatos e fenômenos do mundo. No caso dos professores, a vivência em processos de intervenção formativos, que proporciona condições de aprendizado e de desenvolvimento da capacidade de refletir criticamente, torna iminentes zonas de desenvolvimento profissional que potencializam a (trans)formação nos seus modos de pensar, de sentir e de agir em relação à profissão docente.

Na articulação dessas mediações teórico-metodológicas, necessárias na discussão sobre a formação crítica do professor e, portanto, no planejamento de pesquisas de intervenção formativas que têm como foco processos de transformação ocorridos nos professores,

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

referimo-nos necessariamente a processos não lineares, àqueles que ocorrem em movimento dialético e, portanto, histórico. Vygotski (1995b) contribui nesse debate quando discute as concepções de desenvolvimento humano produzidas na Psicologia, afirmando que seria ingenuidade considerar que revolução e desenvolvimento são processos incompatíveis, isto é, que podem ser apreendidos desvinculados um do outro. Para esse autor, o entendimento deve ser que um processo pressupõe reciprocamente o outro, visto que o desenvolvimento humano é processo complexo e dialético que se caracteriza por complicada periodicidade, fluxos e refluxos das diversas funções psíquicas e, portanto, não se limita a mudanças quantitativas e sim transformações qualitativas. É por isto que “a consciência ingênua não vê mais que catástrofes, ruína e ruptura quando se rompe a trama histórica e se produzem mudanças e saltos bruscos. A História deixa de existir para ela (consciência ingênua), enquanto não se retorne ao caminho reto e uniforme” (VYGOTSKI, 1995b, p. 141). Tais considerações nos são caras por fornecer fundamentos para refletirmos sobre nossa compreensão acerca das transformações; no caso, referirmo-nos à importância de considerarmos a existência das contradições na constituição do humano, do tornar-se e do ser professor.

Em face disso, ressaltamos, de acordo com Cury (1985, p. 27), que as contradições estão presentes no movimento dialético das múltiplas determinações que mutuamente constituem a realidade – ser professor, por exemplo, dando-lhe caráter dinâmico e automotivo: de produzir um movimento interno que, com seus elementos (historicamente constituídos) constitua o novo. A contradição, como categoria interpretativa da realidade, “é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real”, permitindo ao analista interpretá-lo como síntese contraditória. É nesse sentido que estamos defendendo a reflexão crítica como instrumento e resultado da formação crítica de professores. Em outros termos: “A reflexão sobre o real torna-se o mo-

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

mento em que o homem descobre as contradições existentes no real. Pela reflexão, a natureza dialética do real encontra, na consciência da contradição, sua expressão subjetiva, e também a possibilidade de uma interferência no real.” (CURY, 1985, p. 32).

Isto posto, convém ressaltarmos que, ao nos debruçarmos sobre as possibilidades de que os processos formativos vivenciados pelos professores gerem transformações, torna-se premente que apreendamos, em nossas análises, a dialética constitutiva da realidade e, assim, as tendências contraditórias constitutivas dos movimentos de reflexão crítica.

Em busca dessa meta, o esforço analítico e interventivo do pesquisador deve buscar, em especial, como nos alerta Prado Jr. (1980, p. 395), momentos que indiquem “a substituição de um termo (conteúdo) por outro no curso do pensamento conceptual, e isto é a negação”. Propomos que o foco do pesquisador que adota procedimentos metodológicos de intervenção formativa, incida sobre as transições, isto é, sobre o movimento em que o sujeito, ao ser afetado pelo novo, questiona-se, pondera e, possivelmente nega o instituído, transformando-o, ao mesmo tempo em que o incorpora via superação. Ainda considerando as contribuições de Prado Jr (1980, p. 396), a escolha, por parte do sujeito do termo (conteúdo), vai surgir no movimento de superação, que não é arbitrário; ao contrário, o novo termo deve ser algo já existente, que esteja contido na outra concepção, “[...] que faça parte integrante da afirmação (como negação da afirmação), deve estar nela incluída e revelar-se desde o instante em que a afirmação é proposta”.

Retomando nossas preocupações com a necessária suspensão do cotidiano, ao pensarmos um processo formativo crítico e reflexivo, tal como já anunciado, não podemos esquecer de que, “a eliminação da categoria contradição leva a uma análise unilateral que faz uso apenas dos conceitos de confirmação e legitimação.” (CURY, 1985, p. 32). Dada a intencionalidade transformadora dos processos de formação aqui propostos, ousamos afirmar que eles se colocam

no campo das possíveis catarses, conforme nos orientam Vygotski (1999) e Heller (1977). Apesar desse termo não ter sido muito desenvolvido por esses autores, vemos seu valor heurístico ao nos ajudar a elaborar o que seria esse momento de transformação esperado nos processos interventivos de formação de professores. Vygotski (1999, p. 270), por exemplo, em *Psicologia da Arte*, afirma que, apesar de sabermos pouco sobre esse conceito aristotélico, nenhum outro termo traduz com tanta precisão o fato “[...] central para a reação estética, de que as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas à certa descarga, à sua destruição e transformação dos sentimentos”. Tal proposição nos remete à outra afirmação de Vygotski (2000, p. 479) de que “o próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo de nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções”. Com essa proposição, o autor chama nossa atenção para a importância da dimensão afetivo-volitiva; também nos alerta de que para pensarmos os porquês das ações – movimentos e transformações de determinada pessoa –, temos que considerar a força de um campo que é da ordem dos afetos – nunca descolados da cognição, das necessidades, dos motivos, articulados em relações dialéticas e, portanto, contraditórios.

Para aprofundar nossa compreensão sobre esses complexos movimentos de transformação que podem ser suscitados em contextos de intervenção formativa, via realização de pesquisas críticas, trazemos ainda algumas contribuições de Heller (1977), para quem a “catarse ética” ocupa lugar de destaque, por ser a forma mais pura da homogeneização moral. Pelo discutido até aqui, podemos afirmar que a catarse seria um momento propício à desalienação. Seria aquele instante em que a teoria, a reflexão científica, a homogeneização, as motivações morais seriam preponderantes e estariam absolutamente articuladas. Esses seriam momentos não usuais em que as escolhas enfrentam conflitos, tanto de ordem prática como moral. Segundo Heller (1977, p.158), as mudanças ocorridas somente po-

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

derão ser denominadas catárticas, se continuarem a ter ressonância nas esferas mais diversas da vida, pois se referem a momentos qualitativamente diferenciados em que, “[...] minha decisão moral ou minha assunção das responsabilidades são irreversíveis, não só objetivamente, mas também subjetivamente, *post festum* toda minha vida mudaria. Minha hierarquia de valores se ordenaria agora sobre a base do valor moral descoberto”.

Referimos-nos, como afirma Engestron (2011), a um processo em que as contradições são tensões estruturais historicamente acumuladas dentro e entre sistemas de atividade que estão constantemente trabalhando em meio a tensões e a contradições dentro e entre seus elementos. Como as contradições manifestam-se em perturbações e soluções inovadoras, as intervenções formativas junto a educadores devem ter como base o entendimento de que as contradições são de mudança e de desenvolvimento. Nesse ponto, resta-nos afirmar que, quando nos referimos aos processos de formação geradores de superação, e, assim, transformação, é possível pressupormos, como colocado por Duarte (2001, p. 28), que, quando focamos a formação do sujeito, “não se pode permanecer neste primeiro momento, o do conhecimento do que o indivíduo é, mas precisa se posicionar em relação ao vir a ser da individualidade humana”.

As mediações teórico-metodológicas que sistematizamos são necessárias na discussão sobre a formação crítica do professor, via realização de pesquisas de intervenção formativas, porque possibilitam ao professor pesquisador apreender as contradições que constituem tanto a sua formação e o seu desenvolvimento profissional quanto a sua atividade docente.

Em síntese, o que estamos defendendo com a sistematização dessas mediações teórico-metodológicas é a reflexividade crítica como mediação na formação de professores ancorada nas objetivações genéricas, tanto as em-si quanto as para-si. Assim, a defesa é da compreensão das múltiplas e contraditórias determinações que constituem a atividade docente como condição para superar

o *practicismo* que tem predominado na formação e na prática dos professores, e potencializar transformações significativas na prática pedagógica.

METODOLOGIA

Na realização da pesquisa empírica, tomamos como *corpus* empírico de análise o conteúdo das autoconfrontações desenvolvidas na pesquisa que originou a tese de doutorado de Soares (2011). A escolha por esse *corpus* tem basicamente três justificativas. A primeira deve-se ao fato da autoconfrontação se constituir, segundo Clot (2006), em procedimento de confronto do sujeito com a imagem produzida em videografações sobre a atividade real, isto é, a atividade realizada, de modo a desenvolver o pensamento na direção do real da atividade: o que ele deixou de fazer e o que pode vir a fazer. A segunda justificativa está relacionada ao fato de o conteúdo das sessões de autoconfrontação, promovidas nas teses de doutoramento escolhidas, consistirem em discussão que amplia a possibilidade de compreensão da atividade docente realizada pelos professores pesquisados, dando indícios de que houve reflexão crítica. Isso porque entendemos, com Aguiar e Davis (2011, p. 193), que esse é procedimento metodológico “para a coleta de informações capazes de gerar, nos informantes, movimento de reflexão sobre seus modos de fazer, de sentir e de pensar, expressando-os de forma passível de ser identificada via análise”. Terceira, a possibilidade de a autoconfrontação ser considerada narrativa biográfica e autobiográfica, uma vez que ela consiste em sessões de observação das ações e das operações realizadas nas aulas que foram filmadas – imagem gravada –, mas, também, de narração oral do professor, do seu colega e/ou do pesquisador sobre a atividade profissional, isto é, da descrição e da explicação das situações vividas realizando a atividade docente (BAUER; GASKELL, 2008). Em síntese, a escolha pelos conteúdos produzidos nas sessões de autoconfrontação se deve ao fato desse procedimento metodológico promover movimentos de transforma-

ção no modo de pensar, de sentir e de agir do professor, dando-nos condições de investigar a qualidade da reflexividade desenvolvida sobre a atividade docente.

Ao selecionar e organizar o *corpus* empírico a ser analisado, fizemos alguns recortes no conteúdo das narrações dos episódios das sessões um, três e quatro, descritas e disponibilizadas no anexo II da tese de Soares (2011).

Para dar conta do nosso objetivo, selecionamos trechos discursivos dos episódios com base nos critérios: a qualidade dos questionamentos do pesquisador para desencadear e/ou (re)orientar o processo reflexivo; o foco e a qualidade da reflexão desenvolvida pela professora pesquisada; possibilidades do pesquisador colaborar no desenvolvimento da reflexão crítica pela professora. Nos trechos escolhidos, suprimimos aqueles em que as descrições se repetiam no mesmo episódio ou entre os episódios e que estão indicadas entre colchetes.

No processo de análise do conteúdo das narrativas os procedimentos foram os seguintes: leituras reflexivas do *corpus* empírico; identificar e descrever aspectos que pudessem evidenciar a qualidade da reflexão promovida e possibilidades dela vir a ser crítica, já que a proposta da autoconfrontação é refletir sobre a atividade executada e explicar os movimentos de transformação no professor. Na discussão do conteúdo das narrativas a preocupação foi compreender se a reflexão promovida é prática (SCHÖN, 1997) ou crítica (ZEICHNER, 1993; 2008; SMYTH, 1992), destacando as possibilidades de transformação da professora que participou da pesquisa.

REFLEXÃO CRÍTICA NAS AUTOCONFRONTAÇÕES E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO SER PARA-SI: POSSIBILIDADES E LIMITES

O processo de análise evidencia a tese de que a autoconfrontação é não apenas procedimento metodológico de produção de dados em pesquisas que investigam a atividade docente, mas, também, processo formativo do professor com potencial para torná-lo

crítico-reflexivo (ZEICHNER, 1993; SMYTH, 1992) ou ser para-si (HELLER, 1977), uma vez que provoca movimentos que abre novas possibilidades de ação do professor.

Nas sessões de autoconfrontação simples, analisamos esse potencial, visto que há possibilidades de o pesquisador intervir provocando o desenvolvimento da reflexão crítica pela professora, de modo a fazê-la ir além da descrição da atividade executada. A forma de o pesquisador intervir, a qualidade da reflexão desenvolvida pela professora nas sessões de autoconfrontação simples e as possibilidades dela vir a ser crítica, está evidenciada na descrição e na explicação que fazemos abaixo.

O episódio da primeira sessão, denominado de “Organização dos Alunos na Biblioteca”, é “constituído por eventos microgenéticos que retratam momentos particulares em que a professora, vestida com um avental customizado com motivos da história de Chapeuzinho Vermelho, organiza os alunos para ouvirem a leitura da referida história na biblioteca [...]”. (SOARES, 2011, p. 303). Dele, evidenciamos o movimento de reflexão da professora e de intervenção do pesquisador nos trechos que segue:

Pesquisador: Depois de assistir ao episódio, a professora faz o seguinte comentário (é importante ressaltar que nesse momento não fizemos nenhuma pergunta):

Professora: É assim mesmo! O professor do ensino fundamental tem muito trabalho dentro de uma sala de aula. Ele precisa se esforçar muito para dar conta de uma sala de aula, dar uma boa aula. Pra isso, ele tem que saber que é preciso orientar os alunos a se comportarem direitinho, incentivá-los para o estudo. Se não for desse jeito, o aluno não aprende. Muitos alunos não têm ajuda em casa... Não são ensinados a se comportar direito. Então, a gente tem que fazer isso. É um esforço muito grande que a gente precisa fazer para conseguir que

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

o aluno aprenda alguma coisa daquilo que a gente ensina. [...] A gente tem que ensinar eles se comportarem não só pra assistir aula. É importante que eles aprendam outras coisas também, que ajudem a eles terem [por exemplo] hábito de higiene, saibam como se prevenir desses casos de gripe que estão acontecendo agora e tudo mais.

Pesquisador: Depois de assistir a todo episódio, você poderia nos dizer o seu objetivo com essa atividade?

Observamos, nesse diálogo que, embora o conteúdo em foco de discussão seja a atividade executada – organização dos alunos na biblioteca para realização da atividade de leitura, a professora começa refletindo sobre questões mais amplas da atividade docente, como o processo ensino-aprendizagem. Porém, o pesquisador não intervém analisando o conteúdo do discurso da professora para ela avançar na reflexão já suscitada sobre o esforço do professor para ensinar não apenas os conteúdos escolares, além da questão da falta de apoio familiar. Com a indagação, a professora passa a justificar o evento microgenético que é o foco da discussão: o esforço para organizar os alunos para ouvir a história que ela havia planejado contar. Vejamos como o foco da reflexão sai do “esforço do professor para ensinar” para “o esforço do professor para organizar os alunos em sala de aula”.

Professora: Eu queria organizar os alunos, que era pra eles prestarem atenção à história que eu ia contar. Eu queria que eles se sentassem para ouvir a história. Têm alguns aí em pé conversando, e estou tentando começar a história. Eu sempre faço isso, vou lá, na carteira, arrumo todos eles, ajudo a guardar o material, a tirar o caderno [...] eu gosto de deixar tudo preparado antes de começar

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

qualquer atividade.

Pesquisador: E se você não organizasse os alunos para essa atividade, como seria?

Provavelmente, ao pensar em conduzir a reflexão conforme propõe Clot (2006), gerando reflexão sobre as possibilidades de o professor sair da atividade real para o real da atividade, o pesquisador intervém sem considerar um aspecto que a professora destaca como importante para desenvolver as ações em sala de aula: organizar a sala antes de iniciar a aula. Mesmo assim, na sequência da narração, ela justifica o porquê dessa estratégia de ensino-aprendizagem e traz à tona outras questões relativas a esse processo.

Professora: Se eu não organizasse... Mesmo assim eles participariam... Mas seria... Eles não iriam participar do jeito que eu gostaria. Se a gente não organizar, eles participam, mas eles participam sem muito aproveitamento. [...] Quando o aluno aprende, é porque ele participou da aula e ele sabe contar a história. Você pode olhar que quando o aluno aprende, ele não conta a história do jeito do livro. Ele conta, mas é de outro jeito. Ele cria outra história com personagens, com começo, meio e fim... Ele fica muito mais criativo. Para aprender, eles precisam estar organizados, prestar atenção. É por isso que eu tento organizar todos eles nas carteiras, chamo atenção para que se sentem, façam silêncio, me escutem. Isso tudo dá muito trabalho. Isso não é todo professor que faz. O professor precisa realmente querer que os alunos aprendam, senão ele deixa pra lá, não vai se importar com essa coisa de ficar organizando os alunos nas carteiras, de ficar dizendo o que eles devem fazer, como devem se comportar. [...] Mas, como eu digo, o ambiente da própria sala de aula atrapalha na hora em que a gente vai fazer uma atividade.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

As salas de aula são muito pequenas, apertadas, não dá pra a gente trabalhar direito com criança, [...]. Aí os meninos já se agitam por conta do aperto. Tem hora que eu não tenho nem condição de circular na sala.

Pesquisador: Como você gostaria que tivesse sido essa aula?

A pergunta do pesquisador provoca reflexão sobre o que poderia ter feito diferente – o real da atividade de contar história, mas não suscita reflexões sobre o significado da atividade de ensinar, embora a professora dê indícios da ação de informar. As questões que facilitam e dificultam o ensinar e o aprender, destacadas pela professora, como participação e criatividade do aluno e a estrutura física da escola, sobretudo, da sala de aula não são analisadas e o foco da reflexão volta para a descrição da atividade executada – atividade real.

Professora: Quando eu leio uma história que tem animais como personagens, eu sempre aproveito para fazer uma dramatização com eles. Aí eu imito a voz, um aluno pula como sapo,... Tudo isso faz parte da aula. E eles adoram! [...] O professor tem que incentivar de todas as formas o aluno para a leitura. O professor tem que se valer de muitas estratégias para isso. O professor não pode simplesmente ir dar aula pensando só no conteúdo, na explicação. Trabalhar com criança exige que a gente tenha essa preocupação de levar estratégias que realmente despertem interesse na criança que já vem de casa, muitas vezes com problemas até demais. Aí, o professor tem de levar coisas interessantes pra sala de aula. [...] Eu tive uma ideia para trabalhar essa história, e trabalhei diferente da minha colega. Eu não tive uma ideia na hora da aula, mas em casa. Eu planejei a aula. E deu certo. [...] Outra coi-

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

sa, é que eu contei essa história de Chapeuzinho Vermelho porque o aluno de seis, sete e oito anos já vem com essa cultura de história, de fábula. Eu sei que os pais contam história pros filhos e eles gostam muito. [...].

Pesquisador: Você, fazendo essas colocações, me faz pensar que o professor deve ficar satisfeito em ver seus alunos se desenvolvendo, mas o que você sente quando percebe que um aluno não demonstra avanço?

Embora não retome aos aspectos discutidos pela professora, quando busca responder à questão de como gostaria que tivesse sido a aula sobre contar história, o questionamento do pesquisador leva a professora a pensar mais sobre questões de ensino-aprendizagem que considera importante: o incentivo ao aluno, sobretudo para a leitura; estratégias de ensino para atuar com crianças; planejamento da aula; conhecimento sobre a cultura do aluno, dentre outras. É esse tipo de questionamento que pode ampliar o processo reflexivo sobre a atividade docente, pois proporciona condições para a professora avançar na atividade de refletir não apenas descrevendo, narrando, a atividade executada (o que estou fazendo?), mas passando para a ação de informar, isto é, buscar apreender o significado social da sua atividade profissional e não apenas de uma situação de ensino-aprendizagem. Porém, a professora avança pouco, pois passa a dar explicações de casos singulares de não aprendizagem, conforme demonstra no trecho seguinte.

Professora: Isso me preocupa muito. A gente trabalha, vem com aquela vontade de ensinar, de fazer com que os alunos aprendam, mas às vezes isso tudo é em vão. Então isso me preocupa muito! É tanto que eu chamei a supervisora para conhecer dois alunos assim, pra ver se ela podia me ajudar a resolver. Não é que eles não aprendam. Nenhum professor pode abrir a boca para dizer que o aluno não sabe,

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

não aprende. É errado dizer isso. Ele sabe, ele aprende. O que existe é o desinteresse. E por trás do desinteresse existem problemas que o professor não sabe quais são, e até sabe... Um desses alunos, quando eu passo o dever no caderno, ele faz. Eu chamo e ele diz as vogais, diz o alfabeto. Ele não lê convencionalmente, não está fazendo frases,... [...]. Não é culpa minha porque ele tem problema de saúde - a mãe dele disse. Ele passa semanas sem vir à aula. Da última vez, ele faltou um mês. A culpa é do professor? Não! Tem *n* problemas aí. Por que a maioria conseguiu e eles dois não? Os dois têm problemas. [...] É difícil! Na sala, eles ficam brigando, não prestam atenção, não querem fazer o dever. É realmente muito difícil, muito complicado.

Nesse trecho, a professora parece conduzir sua reflexão para a atividade de ensinar, e não para um evento microgenético da atividade de contar história. Contudo, as explicações da professora para o não aprendizado de dois alunos deixam evidente que suas reflexões devem ser orientadas para a compreensão de que são múltiplos os aspectos que incidem no aprendizado e no não aprendizado dos alunos. Isso requer seguir a lógica do pensar progressivo: do descrever ao reconstruir, passando pelo informar e o confrontar, como orienta Smyth (1992). Para atingir esse objetivo, a intervenção do pesquisador como o outro mais experiente é fundamental.

A análise de alguns dos trechos discursivos do episódio da terceira sessão de autoconfrontação, denominado “Interpretação Coletiva da Leitura”, constituído por eventos microgenéticos “que se referem ao momento em que a professora passou a interpretar a história com os alunos” (SOARES, 2011, p. 311), demonstra que o movimento de reflexão sobre a atividade executada se mantém, isto é, a reflexão é sobre aspectos da prática da professora, os eventos microgenéticos relativos à interpretação coletiva da leitura, e

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

não sobre as múltiplas determinações que constituem a atividade: interpretação coletiva da leitura. Todavia, no terceiro episódio, há indícios de que a intervenção do pesquisador tende a provocar movimento reflexivo que poderia vir a ser crítico, conforme evidenciamos no trecho abaixo:

Pesquisador: Coloco o vídeo para fazer a comparação de duas situações. Durante a leitura da história, muitos alunos ficaram sem dar atenção ao que a professora fazia. Já na interpretação da leitura, todos parecem estar envolvidos com a aula. Pergunta: Há diferença entre essas duas cenas? O que aconteceu?

Professora: Nesse caso aí, eu estou trabalhando coletivamente com eles. Estou fazendo pergunta a todos os alunos sobre a história que a gente leu de Chapeuzinho Vermelho. Eles estão aprendendo a participar coletivamente da aula. Em grupo, eles participam mais, eles se envolvem mais com as atividades que a gente faz. Todos querem responder quando eu faço uma pergunta, quando eu quero saber o que fizeram os personagens da história. [...]. Eu fico interpretando e direcionando perguntas para eles me responderem. Você vê também que eu gosto de mexer com eles. É para eles entenderem a aula, participarem e deixarem a aula mais prazerosa. É assim que eles vão aprender e saber contar a história. Eu adoro fazer isso na interpretação da leitura! Conversar com eles, puxar deles e eles participarem. É assim que a gente vê que o aluno entendeu. Eles participando, o professor conversando com eles, o aluno se sente feliz. Ele vê que o professor está assim... percebendo o que ele está fazendo. Eu faço tudo isso porque eu adoro trabalhar assim e porque é assim, puxando deles, que eles participam mais, se envolvem

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

mais com a atividade e aprendem mais. Você vê que quando eles estão ocupados, eles não bagunçam. Agora eles estão fazendo barulho [o sujeito fala isto a partir da observação do vídeo], mas é porque eles estão respondendo, estão participando das perguntas, e não porque estão com conversas paralelas, mexendo com o coleguinha do lado. Para o aluno, quanto mais coisas diferentes, novidades, mais eles participam; eles se sentem mais à vontade e alegres em participar da leitura e da interpretação do texto quando tem material concreto, como esses fantoches.

Aqui observamos que mais do que descrever a professora informa, isto é, ela explica o que significa os alunos participarem em sala de aula não somente para interpretação coletiva da leitura – atividade executada e em observação via imagens dos eventos microgenéticos filmados, mas no ensinar e aprender. Diferente das intervenções anteriores, a pergunta que o pesquisador fez para provocar esse processo reflexivo parece desencadear o desenvolvimento da ação de informar, ao passo que a pergunta que segue mantém o informar, já que a professora explica porque é importante desenvolver a aula com material concreto.

Pesquisador: Em sua opinião, por que o aluno fica mais interessado pela aula que tem material concreto, como essa, em que você usou fantoches/personagens de uma história infantil?

Professora: O aluno é muito observador. Quando eu fui iniciar o texto, como a gente vê [na cena], tem aluno olhando para o lado, mas tem aluno que desperta o olhar mesmo nos materiais que a gente está usando, como aí os fantoches. Qualquer coisa eles querem estar olhando. O concreto deixa eles mais interessados porque prende a atenção deles. E

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

prende porque deixa a aula mais animada com as cores, os movimentos. Existe aluno aí que não está com a visão voltada para os fantoches..., mas isso não quer dizer que ele não está prestando atenção na história, na leitura. É porque ele está visualizando certas coisas que também chamam a atenção dele. Alunos de 1º ano são muito curiosos e observadores. [fim da discussão desse episódio].

Convém destacar que a pergunta do pesquisador poderia ter ampliado a reflexão da professora sobre a atividade executada, interpretação coletiva da leitura, se tivesse sido focada para a questão mais ampla que está subentendida: a necessidade de o aluno estar em atividade para aprender. A reflexão crítica sobre essa questão remeteria à discussão sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança na escola, o que se faz necessário à apropriação dos conhecimentos da Filosofia, História e Psicologia, por exemplo.

Se considerarmos que o processo reflexivo da professora deveria ter sido orientado pelas ações reflexivas de Smyth (1992), então a próxima intervenção do pesquisador deveria possibilitar a progressão do pensamento na direção da ação de confrontar, colocando a professora para refletir como chegou ao entendimento de que ensinar via situações concretas promove a aprendizagem dos alunos.

No episódio da quarta sessão de autoconfrontação simples, denominado “A história Recontada pelos Alunos”, as reflexões desenvolvidas estão relacionadas a dois tipos de eventos microgenéticos: aqueles “em que a professora convida dois alunos para recriarem a história de Chapeuzinho Vermelho e contam-na, utilizando os fantoches”, e “os eventos microgenéticos sobre o comportamento da professora e dos demais alunos nesse momento de recriação e recontação da história” (SOARES, 2011, p. 313). Dele evidenciamos o movimento de reflexão da professora e de intervenção do pesquisador quando pergunta:

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

Pesquisador: O que é essa atividade e o que você pretendia com ela?

Professora: Essa é uma atividade que eu geralmente faço que é para o aluno recontar a história que foi lida. Só que ele deve recontar criando uma nova história. Ele tem que ser criativo. Não é pra ele reler ou reproduzir a história lida. É para ele recontar criando uma nova história. Quem não entende, acha que o aluno só ler se ele souber o alfabeto. Ele pode ler também imagens de vários tipos. Por isso, quando eu peço pra eles recontarem uma história, aqueles que não sabem ler fazem uma leitura que é mais de interpretação de uma imagem, e criam uma história do jeito deles, do jeito que eles imaginam e sabem contar. A gente – professor – tem que colocar os alunos pra ser criativos do jeito deles. É sendo criativos que eles ficam mais autônomos. Muitas vezes, eles não têm essa oportunidade em casa e a gente não pode deixar de fazer esse tipo de atividade na escola, que são atividades que deixam os alunos mais ativos, mais participativos, são atividades que mexem com os alunos, que botam eles pra raciocinar, pra ser criativos. Muitos alunos são filhos de pais separados, desempregados, muitos deles moram com as avós, outros têm pais que só vêm visitá-los de tempos em tempos, outros têm pais que trabalham mais não têm salário digno, um salário que possa suprir as necessidades da família. São muitos os problemas! [...].

A reflexão da professora, embora seja para responder a uma pergunta sobre a atividade executada de colocar os alunos para recontar a história lida, recupera questões fundamentais da educação escolar, sobretudo do ensino a ser desenvolvido com crianças. Ao explicar que faz a atividade em questão para estimular a partici-

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

pação do aluno e o desenvolvimento do seu raciocínio e criatividade, a professora coloca em discussão sua concepção de aluno como ser criativo e autônomo e os desafios do professor para ensinar em condições adversas. Esse processo reflexivo demonstra que a questão suscitada orientou, mesmo sem intenção, o desenvolvimento da ação de informar e, portanto, deixa de ser meramente prático e começa a ser crítico. A intervenção que segue parece que dá continuidade à ação de informar.

Pesquisador: Retomo a cena novamente e peço a professora para comentar a sua relação com os alunos e por que só convidou dois alunos para recriarem a história de Chapeuzinho Vermelho, embora outros alunos tenham se oferecido.

Professora: Chamei *Lili* (nome fictício), chamei *Jean* (nome fictício), porque eles gostam muito de participar. Tem uns aí que são tímidos, que eu chamo também (refere-se ao fato de que chamou “esses” alunos em outras atividades, e não nessa da leitura da história de Chapeuzinho Vermelho). Não vou dizer que não chamo os tímidos, porque eu chamo. Mas não chego ao objetivo que eu quero. Esses que são tímidos não abrem a boquinha, aí fica mais difícil da gente trabalhar com eles numa atividade como essa, que é pro aluno falar, criar, recontar a história. [...]. Você observe que quando eles estão fazendo alguma coisa eles ficam mais entusiasmados, mais enturmados. Quando eu conto uma história bem interessante, eles ficam bem atentos, e, no final, querem dar opinião sobre a história, desenhar sobre a história. Ouvir o aluno não é somente ouvir. É ouvir e falar também sobre a opinião deles. Isso ajuda a eles terem mais interesse pela aula.

O processo reflexivo da professora é sobre a própria prática, em especial eventos microgenéticos para explicar a atividade executada, e revela que ela dá continuidade à ação de informar, embora a intervenção do pesquisador não retome as questões destacadas por ela, para explicar o que é e para que serve a atividade de recontar a história lida. Do mesmo modo, as intervenções que seguem, até o final dessa sessão, continuam a orientar a ação de informar: explicar o significado da atividade de recontar a história lida.

Pesquisador: Na retomada da cena, a professora, ao observar o segundo aluno contar a sua história, tece o seguinte comentário:

Professora: Ele se sente tão feliz quando a gente chama ele para participar, para recontar uma história! Quando eu começo a ler as minhas leituras compartilhadas na sala de aula, todo dia eu tenho que ler e registrar, ele reconta de um jeito que você fica assim... pasma! Ele não foge do assunto da história e cria mais coisa ainda para a história. Isso é muito gratificante. [...].

Pesquisador: Você chamou esses dois alunos para recriarem a história. Um desses alunos participou tanto da dramatização como da recriação da história. E o restante dos alunos, como fica a participação deles?

Professora: Meu objetivo aí era chamar poucos alunos, por conta da questão do tempo. Nessa atividade, não dá para chamar todos para participar num dia só. Para que todos participem, eu tenho que ir mudando a atividade. Nesse dia eu chamei esses alunos, mas noutro dia eu chamo outros, inclusive os mais tímidos. Agora, eu não posso repetir a atividade. Tem que ser outra história. Aluno não gosta de nada repetitivo. Eles não aceitam que o professor trabalhe um texto durante uma semana porque logo eles se cansam. Aí fica muito mais difícil

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

para o professor. Você observou minhas aulas e sabe que eu trabalho com material concreto. [...]. Claro que pra isso o professor precisa ter vocação. Precisa gostar muito do que faz.

Na sequência da narração, o foco da reflexão são os comportamentos dos alunos e da professora que emergem na realização da atividade de recontar a história lida. Desse modo, a professora dá continuidade à ação reflexiva de informar, na medida em que discute as dificuldades do professor em envolver todos os alunos na atividade. Com a mesma lógica, defende que é preciso garantir a participação de todos os alunos, pois entende que essa atividade torna os alunos criativos e felizes e o professor gratificado.

Considerando a importância de a reflexão ser crítica para provocar movimentos de transformação no professor, que devem ir na direção do seu desenvolvimento profissional, ressaltamos, mais uma vez, que a intervenção deveria ter retomado as questões relativas à atividade docente e ao processo de ensino-aprendizagem, que a professora deu destaque nos três episódios que analisamos: organização da sala de aula; participação dos alunos em sala de aula; esforço, querer e gosto do professor; estratégias de ensino; planejamento da aula; criatividade; condições subjetivas e objetivas da vida do aluno, dentre outras.

Esse modo do pesquisador intervir pode ser justificado na proposta de Clot (2006), pois nela a reflexão parece estar relacionada diretamente à tarefa (o que o professor planejou fazer), à atividade real (o que fez) e ao real da atividade (o que deixou de fazer e o que pode vir a fazer diferente). Em processo reflexivo com fins formativo ficar preso a esse tipo de intervenção perde-se a oportunidade de discutir o significado social das questões amplas da atividade docente. Intervir colaborando no avanço progressivo do processo reflexivo sobre o que significa cada uma dessas questões no ensino, na escola e na sociedade é desafio a ser enfrentado pelo pesquisador.

O que queremos pontuar é que a intervenção do pesquisador, nesse processo reflexivo, deve suscitar e ampliar as discussões sobre as mediações de ordem social, moral e política relativas à profissão docente, ao ensino e a educação escolar. Por exemplo, ao levar em conta o desenrolar do raciocínio do professor, o pesquisador pode intervir orientando a reflexão para formar o professor prático-reflexivo que Zeichner (1993, 2008) defende. Para tanto, faz-se necessária a apropriação de conhecimentos para compreender que todas as questões são determinadas social e historicamente, e operacionalizar o processo reflexivo com as ações reflexivas de Smyth (1992).

Em síntese, a reflexão propiciada pelas sessões de autoconfrontação, empregadas na realização de pesquisas sobre a atividade docente tem potencial para transformar o professor em crítico-reflexivo ou ser para-si, mas é preciso redirecionar as formas de intervenção do pesquisador junto ao pesquisado considerando que:

- Ao observar as imagens filmadas da sua aula, a professora descreve muito bem as ações que desenvolve para dar conta da atividade real. O que significa que o recurso da videogravação da atividade profissional é estratégia com potencial de fazer o professor “olhar para si mesmo” e provocar reflexões, tanto da sua própria prática como da atividade docente;

- No processo reflexivo da professora o que predomina é a ação de descrever a atividade real, os eventos microgenéticos – o que estou fazendo? Mas há indícios de que ela inicia a ação de informar – qual o significado do que faço? Pois explica o significado da atividade que está desenvolvendo. Porém, ela não avança no desenvolvimento da ação de informar. Motivos: as intervenções do pesquisador – retomando o objetivo do episódio e não analisando as questões do processo de ensino-aprendizagem que a professora destaca –, e a falta dos conhecimentos advindos das objetivações genéricas para compreender os significados sociais das questões mais amplas da atividade docente, dificultam o processo reflexivo crítico;

- Em vários momentos do processo interativo, o pesquisador poderia intervir tecendo conjecturas sobre as questões do processo ensino-aprendizagem destacadas pela professora. Esse tipo de intervenção poderia fazê-la avançar na ação de informar, o que ela já estava fazendo quando buscava explicar porque desenvolvia dada atividade. Isso deu a entender que as intervenções do pesquisador, durante a autoconfrontação simples, devem ter como foco orientar o pensamento da professora para que ela inicie seu processo reflexivo pela ação de descrever, mas não fique apenas nela, vá além, desenvolvendo também as ações reflexivas de informar, de confrontar e de reconstruir. Para tanto, algo que ficou nítido nas análises é a necessidade do pesquisador ficar atento ao raciocínio que a professora está desenvolvendo a partir da imagem escolhida para desencadear seu processo reflexivo; intervir retomando questões importantes que a professora destaca para explicar o que fez, conduzindo à reflexão para as ações de confrontar e de reconstruir. Isso requer a compreensão de que a atividade de refletir se expande e pode tomar dimensões que se caracterizam pelo desenvolvimento da consciência crítica sobre o mundo: capacidade de descrever, analisar e interpretar dado fato considerando as múltiplas determinações que o constitui; que o processo reflexivo crítico envolve o desenvolvimento de várias ações, desde as mais simples até as mais complexas que é preciso estratégias para desencadear cada uma dessas ações e também apropriação de conhecimentos, saberes e habilidades não apenas sobre o objeto da reflexão – a atividade executada, mas também sobre a atividade docente como prática social.

CONCLUSÕES

A discussão confirma a tese inicial de que a autoconfrontação é não apenas procedimento metodológico de produção de dados em pesquisas que investigam a atividade docente, mas, também, processo formativo do professor com possibilidades de torná-lo ser para-si, uma vez que promove processo reflexivo que pode provo-

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

car movimentos de transformação que tendem à autonomia profissional. A reflexão que deve ser realizada com esse fim é crítica, pois injeta na discussão a realidade histórica; as mediações, que extrapolam o realizado e mesmo o que se queria fazer, mas vão para o conhecimento genérico, vão para a teoria. Para tanto, é preciso que o pesquisador planeje e conduza o processo de reflexão, considerando duas necessidades formativas do professor: apropriar-se das objetivações do gênero humano, sobretudo as objetivações para-si; e desenvolver as ações reflexivas que conduzem ao pensamento progressivo.

O processo reflexivo desencadeado nas sessões de autoconfrontação é uma proposta de formação de professores reflexivos que rompe com o modelo de refletir-na-ação e sobre a reflexão-na-ação individualmente, e vai em direção do professor prático-reflexivo ou crítico-reflexivo: refletir sobre a própria prática docente considerando suas múltiplas dimensões. Com esse modelo de formação, rompe-se com a ideia de que a reflexão é um fim em si mesma e passa a vê-la como meio para os professores perceberem e, assim, desafiarem as estruturas sociais e políticas que impedem que atinjam os objetivos mais nobres como educadores: contribuir para maior igualdade e justiça no ensino e na sociedade.

Nesse sentido, autoconfrontação tem várias possibilidades heurísticas: é procedimento metodológico de produção de dados em pesquisa; é narrativa biográfica e autobiográfica sobre a atividade realizada; e é processo formativo com potencial de contribuir no desenvolvimento profissional do professor como ser para-si. Isso se justifica porque a reflexão promovida por esse procedimento proporciona condições ao professor de reorganizar sua prática, conforme narra e reflete a atividade que planejou, executou e pode vir a fazer. No entanto, nossa análise aponta que não podemos esperar passivamente esse movimento crítico, é necessário que o pesquisador tenha a intencionalidade da crítica, que introduza elementos, aqui apontados, que favoreçam a esse movimento.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda M^a J. de; DAVIS, Claudia L. F. Significados e sentidos no contexto escolar. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, n. 25, p. 183-196. Jul./dez. 2011.

AGUIAR, Wanda M^a J. de. Projeto de Cooperação Acadêmica 2008: UFAL; PUC/SP e UNESA/RJ – PROCAD – 725/2008. São Paulo (mimeo).

ARANHA. Elvira M^a G. **O papel do diretor escolar**: uma discussão colaborativa. 192 f. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRANDO, Maria Fourpome. **Análise da atividade docente**: em busca dos sentidos e significados constituídos pelo professor acerca das “dificuldades de aprendizagem”. São Paulo: PUC-SP, Tese (Doutorado em Educação), 2012.

CARVALHO, M^a Vilani C. de. (Org.). À guisa de introdução: apontamentos teóricos para pensar o tema identidade social hoje. In: **Identidade**: questões contextuais e teórico-metodológicas. Curitiba: CRV, 2011. p. 23-46.

_____. Reflexão crítica e vida cotidiana: mediações para pensarmos a formação crítica de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16, 2012, Campinas, SP, **Anais...** Campinas, SP: UNICAMP, 2012a. 1 CDROM.

_____. Formação crítica de educadores e desenvolvimento do professor como ser parasita. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. **Pesquisa em Educação: Múltiplos Referenciais e suas Práticas**. Teresina, PI: EDUFPI, 2012 b. p. 101-110.

CLOT, Yves. **A Função Psicológica do Trabalho**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, Carlos Roberto J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 2. ed. Campinas. SP: Autores Associados, 1999.

ENGESTROM, Yrjö. **From design experiments to formative interventions**. *Theory Psychology*, Calgary, Canadá, v21n5 p598-628, 2011.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na in-

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

HELLER, Agnes. **Cotidiano e história**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2000.

_____. **Sociologia de la vida cotidiana**. 4. ed. Barcelona: Península, 1977.

IBIAPINA, Ivana M^a L. de M. Projeto de Cooperação Acadêmica 2008: UFRN; UFPI e UNB

– PROCAD – 2008. São Paulo (mimeo).

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63-93.

NÓVOA, Antonio (Org.). Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 15-34.

PRADO Jr. Caio. **Dialética do Conhecimento**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

PÉREZ GÓMES, Angel. O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 77-115.

PEREIRA, Júlio Emílio D. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, Júlio E. D; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-42.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

SOARES, Júlio Ribeiro. **Atividade docente e subjetividade: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula**. São Paulo: PUC-SP, Tese (Doutorado em Educação), 2011.

SMYTH, John. Teachers work and the politics of reflection. In: **America educational research Journal**. V. 29, n° 2, 1992.

RETZ, Raquel de Godoy. **A “autoconfrontação” como possibilidade de reflexão e movimento nas atividades de docência: um estudo sobre os estágios**. São Paulo: PUC-SP, Tese (Doutorado em Educação), 2012.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-92.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

VYGOTSKI, Lev S. **Formação Social da Mente**. o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Obras escogidas II**. Madrid: VISOR, 1995a.

_____. **Obras escogidas III**. Madrid: VISOR, 1995b.

ZEICHNER, Kenneth M. O professor como prático reflexivo. In: ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993. p. 12-28.

_____. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 115-138.

_____. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, T; ZACCUR, E. (Org.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

_____. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, Júlio E. D; ZEICHNER, K. M.(Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002b. p. 67-93.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 ago. 2011.

A CLÍNICA DA ATIVIDADE E A FORMAÇÃO DOCENTE: CONSIDERANDO O CONTEXTO ESCOLAR

Laura Cristina Vieira Pizzi (UFAL)

Wanessa Lopes de Melo (IFAL)

O propósito desse trabalho é apresentar algumas contribuições da Clínica da Atividade desenvolvida por Yves Clot e sua abordagem de pesquisa, a autoconfrontação, para a formação de professores/as, levando em consideração a atividade docente desenvolvida nas salas de aula. A coleta de dados é realizada através de observações, entrevistas e filmagens, das aulas ministradas. A autoconfrontação simples e cruzada também é filmada e analisada pelo/a professor/a e posteriormente pelo/a pesquisador/a, os dados assim coletados durante as autoconfrontações constituem parte fundamental no processo de análise da atividade docente. Esse procedimento permite que os docentes façam uma análise do seu trabalho, avaliando seus resultados de forma a revelar os elementos que estão presentes no “real da atividade”. Para Clot, a “atividade real” não é o único elemento que está em jogo quando o trabalhador realiza uma atividade. O “real da atividade” seria um conceito mais amplo, que envolve todas as ações planejadas e que não puderam ser executadas. Esse recurso pode ser uma ferramenta potente no processo de formação docente, uma vez que traz imagens das situações e experiências reais de trabalho vividas por professores/as e seus estudantes no contexto escolar, especialmente das escolas públicas.

APRESENTAÇÃO

Este trabalho procura discutir o papel da metodologia da autoconfrontação simples e cruzada, desenvolvida por Yves Clot e seus colaboradores no Laboratório de Psicologia do Trabalho e da Ação (CNAM Paris) e suas contribuições para as pesquisas sobre

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

a atividade docente e a formação de professores e professoras, no seu desenvolvimento e realização (ação) em sala de aula. A partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da Clínica da Atividade desenvolvidos por Yves Clot (2007), aumenta a possibilidade do/a pesquisador/a acessar os sentidos e significados, ou seja, o real da atividade, sendo que essa dimensão da atividade só pode ser informada e analisada pelo/a professor/a que desenvolve a atividade.

A dimensão do real da atividade, dos impedimentos, frustrações e desejos presentes na atividade, apenas é possível de ser analisada diante do que de fato foi possível realizar, ou seja, da atividade real, nesse movimento de análise é necessário considerar a ótica dos próprios docentes, engajados diretamente no seu fazer cotidiano e, ao mesmo tempo, na pesquisa.

Um dos objetivos dessa proposta de coleta de dados é permitir a reflexão e a transformação da atividade por parte dos/as sujeitos convidados da pesquisa. Nesse sentido, são importantes os aspectos objetivos do contexto real da atividade, como também os aspectos subjetivos relacionados aos participantes. Essas dimensões relacionadas à atividade serão analisadas pelos mesmos posteriormente nas seções de autoconfrontações. Para formação docente, a abordagem da autoconfrontação e suas etapas, são fontes ricas de

reflexão sobre o trabalho docente, pois revelam suas possibilidades de realização, mas principalmente seus impedimentos e impossibilidades. Por utilizar filmagens que capturaram imagens e sons das atividades realizadas em sala de aula a autoconfrontação pode ser fonte rica de análises e discussões sobre o trabalho docente no cotidiano escolar, revelando o contexto real das escolas e das salas de aula, *lócus* central da atividade docente.

A ATIVIDADE REAL E O REAL DA ATIVIDADE DOCENTE

A atividade docente vive num movimento contínuo e contraditório, de realização do que está prescrito, do que é exigido e também de renovação, criação do trabalhador a partir da prescrição. Nesse movimento de planejamento, recriação, renovação da prescrição a experiência de vida de cada professor/a é um ingrediente importante, que aparece no contexto da sala de aula, seja na seleção dos conteúdos ou na maneira de abordá-los, por exemplo.

Ser professor/a é estar inserido/a em normas, em arcabouços de inúmeras prescrições. No entanto, a atividade docente não está resumida a meramente executar as prescrições. Ao contrário, é uma constante reformulação de sua atividade, constituindo um estilo pessoal, uma maneira singular de realizar a atividade profissional.

Para entender a atividade docente, é preciso compreender as relações humanas que acontecem no ambiente escolar e suas normas de trabalho; sendo a vida demarcada por normas, que ordenam e antecedem a atividade de trabalho, tentando regular sua ação numa execução precisa (PASCHOALINO, 2009). Essa, sem dúvida, é uma das características mais marcantes da atividade docente.

A atividade docente está ainda permeada de valores que norteiam a recriação e a transgressão no trabalho e na própria vida. O/A professor/a trabalha inserido numa trama de prescrições e de valores que possibilitam a ressignificação da tarefa prescrita. “Nessa perspectiva, a docência estabelece complexas relações com as situa-

ções de trabalho prescritas” (PASCHOALINO, 2009, p.29).

A atividade real envolve todas as prescrições que influenciam o planejamento de uma atividade e as condições reais de sua execução. A atividade real é o que foi possível ser feito dentro de determinadas situações de trabalho e das escolhas dos sujeitos envolvidos, considerando as prescrições e o que foi planejado. Essa é a atividade que será filmada durante a pesquisa. Mas a atividade não se reduz simplesmente ao que foi feito e, nessa ótica, envolve também o real da atividade.

O real da atividade, segundo Clot (2007) vai além do que foi meramente realizado. Para ele o que não foi feito, o que não se pode fazer, o que se tentou fazer sem conseguir, o que se teria querido ou podido fazer, o que se pensou, desejou ou o que se sonhou poder fazer, o que se fez para não fazer aquilo que seria preciso fazer ou o que foi feito sem o querer ou sem necessidade, também fazem parte da atividade, pois interferem no que foi realmente realizado, portanto no que foi efetivamente feito (CLOT, 2007, p. 16).

O cansaço, por exemplo, pode ser resultado do trabalho em si, mas também dos impedimentos presentes no trabalho, que inviabilizam as possibilidades de fazer o que se gostaria, afetando o desempenho profissional dos/as trabalhadores/as (MELO; PIZZI, 2012). “Portanto, segundo Clot, o que cansa é a actividade impedida, a actividade que retorna, a actividade impossível, a actividade não realizada” (SANTOS, 2006, p. 36-37).

O trabalho, entendido como fonte de realização, ou frustração, não pode considerar apenas o seu campo de atuação, sua especialidade, seu campo de saber profissional, mas deve levar em consideração também suas condições de realização, suas amarras, sua criatividade e as (i)limitadas possibilidades de execução. Essas possibilidades ou impossibilidades também são fontes de prazer e de desenvolvimento profissional e pessoal, ou não, interferindo diretamente na qualidade do trabalho. O real da atividade tende a aparecer na autoconfrontação simples e cruzada, quando o pesquisador

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

explora o realizado e o que não foi realizado, entretanto, só quem pode explicar essa dimensão não realizada é o sujeito da atividade.

Essa abordagem de Clot (2007), do nosso ponto de vista, amplia as possibilidades de análise sobre os elementos envolvidos nas ações planejadas, executadas e suas condições de realização, uma vez que incluem todas as intenções, os desejos e os impedimentos para que uma atividade seja realizada em sala de aula pelo/a professor/a, por exemplo (MELO; PIZZI, 2012).

O uso da autoconfrontação possibilita que o/a professor/a participante ganhe voz. O papel a ele/a atribuído é o de coparticipante na e da produção do conhecimento acerca de sua atividade, para além do que é observado. Com a videogravação do/a professor/a exercendo sua atividade, e a análise dessas imagens via autoconfrontação simples e cruzada, é possível apreender tanto a atividade real, quanto o real da atividade, elementos imprescindíveis para compreender a complexidade da atividade docente.

Dessa forma, um dos objetivos dessa forma de fazer pesquisa não está em coletar dados via observação e filmagem, e sim em permitir o envolvimento e o desenvolvimento da observação do/a próprio/a professor/a que foi filmado, sobre sua própria atividade, colocando-o/a em posição de reflexão e de transformação, caso sinta necessidade.

Essa metodologia permite, portanto, uma troca de papéis, já que o/a pesquisador/a deixa de ser o/a único/a sujeito a observar a atividade, pois ela passa a ser prioritariamente observada e analisada por aqueles/as que a planejam e executam.

“A análise se constituirá num movimento que, tendo a realidade empírica como ponto de partida, pretende articular a tarefa prescrita, o real da atividade, a atividade real e seu produto, em especial para aqueles que a exercem” (AGUIAR, 2008, p.16). O foco da análise é apreender o movimento, muitas vezes ambíguo, criado entre falas e o que é realizado, à luz das prescrições da tarefa planejada, dando ênfase aos sentidos e aos significados atribuídos pelos

sujeitos (individual e coletivamente) à atividade. Esse processo se constitui numa espécie de autoavaliação e de formação em processo.

A AUTOCONFRONTAÇÃO E AS ANÁLISES SOBRE A ATIVIDADE DOCENTE

A Clínica da Atividade se caracteriza por estar em busca de instrumentos e dispositivos que possibilitem compreender a situação de trabalho real, para aumentar no trabalhador seu “poder de agir sobre o mundo e sobre si mesmo, coletiva e individualmente”. (CLOT, 2011, p. 72). Para Clot e seus colaboradores, a atividade de trabalho é fonte permanente de recriação de novas formas de viver, de produzir subjetividade e deve ser fonte de crescimento humano. A subjetividade é um elemento importante a ser considerado, uma vez que é constituída pela e na atividade, com interferência do coletivo que regula a ação individual. (BENDSSOLLI; SOBOLL, 2011, p.10).

A Clínica da Atividade tem como principal referencial teórico a abordagem da “psicologia histórico-cultural que atribui um lugar central às realidades materiais e simbólicas do mundo ‘exterior’” (CLOT, 2007, p.93). Clot concebe a atividade para além da tarefa realizada, e toda atividade é passível de descrição, para fins de análise, mesmo aquelas que não puderam ser realizadas. Para ele, os conflitos do real fazem também parte da atividade de trabalho. Essa definição de atividade, ou mais precisamente de real da atividade nos desafia a conhecer a atividade docente no lugar e no momento em que acontece, para, assim, apontar seus aspectos singulares no âmbito das profissões e reconhecer aspectos comuns e a complexidade da atividade docente.

Segundo Vieira e Faíta (2003), a abordagem da Clínica da Atividade permite que os sujeitos da pesquisa restabeçam seu poder coletivo de ação, buscando intervir na situação de trabalho. Essa possibilidade tem na autoconfrontação seu momento mais importante.

Nesse sentido, a transformação e o desenvolvimento dos ofícios e dos trabalhadores se dão durante diálogos, trocas, polêmicas,

problemas e contradições que acontecem durante a atividade, sendo estas permeadas, ao mesmo tempo pela dimensão da história singular do sujeito e da história coletiva do ofício (SILVA et al., 2011, p.188). Como forma de capturar essa dinâmica complexa do trabalho em ação, tem sido utilizado o recurso da autoconfrontação, que se desdobra em simples e cruzada, e que consiste na análise e reflexão das filmagens de uma ou mais cenas da prática docente, pelos protagonistas diretos e por pares.

Dessa forma, transpondo essa abordagem de coleta de dados para as análises do trabalho docente, são feitas várias tomadas de filmagens de momentos em que o/a professor/a realiza suas atividades didáticas em sala de aula com seus/as alunos/as. Posteriormente as imagens são editadas pelos/as pesquisadores/as e devem ser assistidas e analisadas pelo/a professor/a filmado/a e pelo/a pesquisador/a, sendo esse momento a autoconfrontação simples. Para realização da autoconfrontação cruzada será necessário convidar um segundo docente, que compartilha do mesmo gênero profissional do/a docente pesquisado.

O primeiro passo, portanto, é a realização de várias filmagens livres nas salas de aula. Esse material servirá de base para seleção de cenas significativas que serão editadas, mantendo uma coerência sequencial, com início, meio e fim de uma atividade didática desenvolvida pelo/a docente. A autoconfrontação simples consiste no segundo momento em que o/a professor/a filmado assiste sua própria cena contendo a atividade selecionada e a comenta na presença do/a pesquisador/a. Esse momento também é filmado. O objetivo é entender a atividade na ótica do docente, seus objetivos, fracassos e sucessos.

Ao usarmos o recurso da imagem (videogravação) do/a docente realizando sua atividade, como suporte de observação nas sessões de autoconfrontação, aumentamos a possibilidade de apreender o real da atividade em ação. O que se pretende alcançar com as sessões de autoconfrontação, não é apenas ver e entender o que

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

foi feito e com quais propósitos e recursos didáticos e a infraestrutura escolar estão disponíveis pelos docentes para realizar as atividades propostas. É também “o que ainda não se consegue dizer acerca do real da atividade: esse ‘difícil de dizer’ com o qual, talvez, fosse possível fazer algo de diferente daquilo que se faz” (CLOT, 2010, p.243). Essa dimensão difícil de dizer, portanto de acessar, nos interessa diretamente, na medida em que oferece elementos novos, inscritos no plano da subjetividade e possibilitando nos aproximarmos, através das análises das cenas gravadas. Somente o/a docente pode revelar o real da atividade filmada. Somente ele/a pode dizer suas intenções e suas frustrações relacionadas à atividade real.

A pesquisa, nessa perspectiva, se desenvolve na forma de cooperação entre pesquisador/a e o sujeito, com voz principal do último. Segundo Vieira e Faïta (2003)

A autoconfrontação simples é o momento da produção de um discurso que se refere às seqüências filmadas, ao que elas mostram, sugerem ou evocam. [...] Ao filme da atividade inicial, com suas lacunas e suas elipses, a autoconfrontação simples acrescenta um contexto carregado de comentários (p.33-34).

Com o desenvolvimento dessa técnica, o indivíduo se vê em ação, permitindo o retorno da imagem e do som, das falas, das ações, o que possibilita ver o contexto em que foi realizada a atividade dentro de outra ótica, de um outro ponto de vista mais distanciado no tempo e no espaço, permitindo que se desencadeie um processo de autoavaliação a partir da ação, bem como a percepção de causas e efeitos, intenções e resultados esperados ou não, aproximando cada vez mais o discurso e a atividade propriamente dita.

A autoconfrontação cruzada é a terceira etapa da pesquisa, envolve a observação e a análise das mesmas cenas já analisadas na autoconfrontação simples pelo/a professor/a e pesquisador/a. En-

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

tretanto, na autoconfrontação cruzada, um terceiro sujeito entra em cena, além do/a pesquisador/a e do/a docente filmado/a na sala de aula. Esse/a terceiro/o personagem em geral tem relação direta com a atividade filmada, pois deve compartilhar o gênero profissional filmado. É, portanto, considerado um par. Nessa etapa o que está em jogo é o olhar do outro, mas a partir de uma perspectiva que é ao mesmo tempo familiar, uma vez que compartilha da mesma profissão e os mesmos problemas vividos. Por outro lado, tem também um olhar diferente no que se refere à atividade filmada, pois imprime seu estilo e suas experiências pessoais aos seus comentários.

O/A docente, sujeito da pesquisa, assiste novamente a mesma cena da sua atividade filmada, agora junto ao/à um/a parceiro/a de profissão. E esse momento da pesquisa também é filmado pelos/as pesquisadores/as. A partir daí se desencadeiam diálogos, indagações e possibilidades alternativas entre os/as dois docentes que assistem a atividade filmada. Ou seja, aqui se abrem as possibilidades de troca de experiências, de dificuldades, de diferenças e similaridades, de ambigüidades, de reafirmações, de escolhas, de incertezas, de ajustes, de ressignificações e de reorientações possíveis da atividade filmada, considerando os objetivos inicialmente traçados, bem como seus impedimentos.

Nesse momento, os estilos profissionais de cada professor entram em interação dinâmica. Agora, não estamos mais diante de um processo autorreflexivo, provocado pela autoconfrontação simples, mas de troca entre parceiros de trabalho, e, portanto, de possíveis conflitos a respeito da condução de determinada atividade. Para as análises do trabalho docente, esse momento da autoconfrontação cruzada pode ser especialmente importante, uma vez que tira o/a professor/a do seu isolamento profissional da sala de aula, onde tende a ter total domínio, para discutir sua atividade, seus objetivos e dificuldades com um/a colega de trabalho. Abre possibilidades para novas formas de fazer a mesma atividade, enriquecendo seu trabalho.

A metodologia da autoconfrontação, considerando todas as suas etapas, conduz a que se chegue a formas “de conceptualização e de categorização de características marcantes do objeto, sobretudo se elas parecem recorrentes” (VIEIRA e FAÏTA, 2003, p. 40). Essas categorizações representam a possibilidade de juntar cada peça do quebra-cabeça coletadas em todas as etapas da investigação, com o intuito de oferecer maior coerência aos dados e permitindo qualificá-los dentro de perspectivas teóricas mais políticas e menos instrumentais, relacionadas meramente ao saber-fazer. Também auxiliam no sentido de alertar o/a pesquisador/a dos riscos de individualizar e personalizar demasiadamente a atividade docente em torno dos protagonistas que participam das cenas filmadas, descontextualizando-os de suas condições de trabalho imediatas, dentro da escola, bem como das mais amplas que envolvem os dilemas e as lutas da categoria profissional.

Essa abordagem de pesquisa, apesar de complexa por si só, pode ainda ser complementada com registros de observações da escola e entrevista com os docentes filmados. Entendemos que essas complementações são necessárias para não isolar a cena filmada do seu contexto de sala de aula apenas, nem cristalizar a atividade do/a professor/a em um momento único, sem entender o processo que levou à realização daquela atividade específica. A entrevista auxilia particularmente a perceber a história de vida profissional, portanto, de toda subjetividade docente presente na elaboração e execução de um plano didático e curricular, as motivações e objetivos inscritos nele.

A CLÍNICA DA ATIVIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

Os estudos referentes à formação do trabalhador docente no Brasil e no exterior são frequentemente centrados na natureza dos saberes que devem ser dominados, transmitidos e adquiridos por esses profissionais (DURAND et al, 2005). Há um debate no meio

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

acadêmico sobre quais saberes são tidos como mais importantes, os saberes oriundos da prática, os saberes científicos ou mesmo aqueles construídos na trajetória de vida escolar dos docentes. Segundo o autor, as abordagens de pesquisa tradicionais, em geral não ajudam a romper a separação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa e vários paradigmas de pesquisa buscaram romper com essa separação, em particular que consegue separar de forma tão nítida, o que seriam os saberes da prática e os saberes científicos. Os mais conhecidos são os da pesquisa-ação, pesquisa-participante, pesquisa-formação, professor-pesquisador, entre outros. Mais recentemente assistimos a utilização das pesquisas colaborativas. Essas abordagens buscam unir os saberes da prática com os saberes científicos, com a intenção de transformar e atualizar a atividade dos/as professores/as.

A formação profissional para o exercício de um ofício é sempre complexa, principalmente, quando esse ofício está voltado para formação humana, como é o caso do/a professor/a. Sua atuação envolve, além do domínio dos saberes científicos que supostamente deve transmitir a seus/as alunos/as, como também o domínio cognitivo de situações dinâmicas, o gerenciamento de pessoas, autonomia e responsabilidade nas decisões, adaptabilidade e adequação sem erros a um contexto específico. (TARDIF, LESSARD, 2008).

No entanto, uma característica ainda marcante da formação docente, especialmente a continuada, reside nos aspectos prescritivos de natureza pragmática, que tendem a transformar-se em receitas acabadas e infalíveis, oferecendo sugestões e modelos de como conduzir bem uma aula ou um exercício didático ou ainda em como elaborar bem um currículo, em geral utilizando como exemplo, propósitos e contextos educacionais indiferenciados, muitas vezes idealizados (MELO; PIZZI, 2010). Esses modelos reduzem o processo de formação docente, tornando-o demasiadamente instrumental, superficial e, no final, ineficiente quanto aos seus propósitos.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

Outro problema significativo é o fato de não levarem em consideração os problemas específicos de cada contexto social e de cada escola, desconsiderando ainda os/as alunos/as, tanto no que se refere aos seus diferentes estágios de aprendizagem, quanto à sua realidade social, econômica e cultural, tão diversas e adversas. A heterogeneidade da atividade docente é um elemento crucial da profissão e tende a ser ignorada nas suas formações. Dessa forma, tanto a realidade dos/as alunos/as tendem a ser ignoradas, quanto as condições de execução de determinada atividade, considerando as condições muitas vezes precárias em que se encontram.

Toda essa problemática em torno da atuação e da formação docente revelam as dificuldades em transformar os processos de formação, em suas várias modalidades, em possibilidades concretas de mudança nos diversos contextos e realidades educacionais, e as salas de aula, na busca da qualidade desejada, em especial nas redes públicas de ensino.

Segundo Durand (2005) um problema comum nas formações de professores e professoras, analisando a realidade francesa, é que o foco é tende a ser mais os conhecimentos a serem transmitidos e suas formas de transmissão, do que os/as alunos/as e os/as professores/as. Segundo o autor,

Não se trata de diminuir a importância e o interesse da didática, mas de ressaltar que essa perspectiva, quando posta no cerne dos dispositivos de formação, oculta o papel do professor, sua atividade na classe, suas interações com os alunos... Ao insistir-se sobre os componentes da programação e do planejamento didático das seqüências de ensino, afirma-se implicitamente que o trabalho dos professores anda sozinho, e não merece análise nem produção de um *corpus* de saberes autônomos. (DURAND *et al*, 2005, p. 47)

Esse foco exacerbado nos conteúdos curriculares e procedi-

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

mentos didáticos, num sentido estrito, tende ainda a reforçar as tendências tecnicistas da educação, com suas crenças arraigadas na noção de que basta ao/a professor/a adotar uma boa abordagem de ensino-aprendizagem, preferencialmente a considerada mais progressista ou inovadora no momento, para que seu trabalho tenha quase que automaticamente êxito. Essa visão limitada tende a predominar nos cursos de formação ainda hoje no nosso país.

Essa tendência tecnicista e reducionista da atividade docente tende a produzir e reforçar ainda um tipo de discurso que afirma que a realidade não tem relação alguma com a teoria. Ou seja, o que se aprende nos cursos de formação, não teriam relação nenhuma com a realidade das escolas onde os futuros profissionais irão atuar. Para além da aparente dicotomia entre teoria e prática que esses discursos sugerem, nossa suposição é a de que essa apregoada dicotomia entre “teoria e prática” pode indicar várias possibilidades de interpretação, para além da versão mais disseminada, ou seja, a de que os/as professores/as não dominam profundamente determinada teoria, como, por exemplo, o construtivismo. Portanto não conseguiriam aplicar adequadamente nas suas salas de aula.

Para nós, no entanto, pode revelar uma visão idealizada da atividade docente, e ignorar o fato de que o que está em jogo são as condições precárias em que os/as docentes se veem obrigados/as a atuar. Ou seja, quando os professores rejeitam uma teoria, o que esses/as professores/as talvez estejam querendo nos dizer é que o mero domínio teórico/metodológico de como dar uma “boa aula” é importante, mas insuficiente para garantir a qualidade das aulas ou mesmo de que não há uma única forma de ensinar determinado conhecimento a seus/as alunos/as.

De fato, precariedades de toda ordem, vêm afetando diretamente o trabalho docente (PIZZI, ARAÚJO, MELO, 2012) e (OLIVEIRA, 2004), mas as tendências tecnicistas e reducionistas não conseguem levar em consideração esses elementos no seu arcabouço teórico, uma vez que trabalham com noções abstratas de didática,

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

de escola, de professor/a e de aluno/a. Com isso, tendem a reforçar a noção de que o sucesso ou o fracasso escolar deve ser fruto do esforço e do empenho pessoal dos/as docentes, desde que dominem as técnicas didáticas, oferecidas pelos cursos de formação e adaptem os recursos disponíveis no desenvolvimento das aulas. Em geral, esses discursos vêm acompanhados de julgamentos morais que indicam quão “comprometidos” os/as professores/as estão com a causa educacional, capturando suas subjetividades em prol de “causas justas” (BARROS, 2007), tentando fazê-los se envolver de corpo e alma na atividade, como forma de superar obstáculos de toda ordem para desenvolver a contento suas aulas. Através da autoconfrontação é possível perceber até onde o/a professor/a pode ou não ir para desenvolver sua aula com qualidade e que há outros fatores, agentes e agências envolvidos.

Como forma de avançar o debate sobre a formação docente, Durand (2005) propõe a utilização de pesquisas que tenham preocupações ontológicas e epistemológicas, bem como preocupações éticas. As opções éticas visam auxiliar a formação dos/as professores/as, ao mesmo tempo em que permitam produzir conhecimentos que não caiam na armadilha de propor modelos do que seria uma “boa prática” ou uma “boa aula”. Nesse sentido, deve estar apoiada num contrato de cooperação real entre pesquisadores/as e sujeitos da pesquisa sobre a atividade real, evitando considerar a voz do/a pesquisador/a como a única voz que conta, no final. O objetivo prioritário seria a possibilidade de transformação da atividade com a produção de novos saberes e, possivelmente, de novas práticas.

A Clínica da Atividade compreende uma proposta rica de pesquisa e pode permitir atingir os principais aspectos defendidos por Durand (2005), na medida em que produz dispositivos de coleta e de análise de dados que envolvem a complexidade da atividade docente no contexto da atividade real no seu processo de desenvolvimento, com todos/as os/as personagens, cenários e os recursos

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

envolvidos/as na cena. Mas é ao trazer para o debate as questões referentes também ao real da atividade, como elemento de análise, que a complexidade da atividade, sua dimensão objetiva e subjetiva, fica mais evidente.

A metodologia da autoconfrontação desenvolvida diretamente no contexto da sala de aula consegue captar os aspectos individuais, pedagógicos, sociais e culturais da atividade docente em ação. Aprofunda e amplia, portanto, a gama de questões envolvidas numa atividade pedagógica, com foco nas interações professor-aluno, aluno-aluno, mediados por contextos educacionais reais, procedimentos, prescrições e criações possíveis e impossíveis.

Essa dinâmica é também uma espécie de formação em serviço, permitindo, acima de tudo, uma ressignificação e um novo direcionamento da atividade filmada ao vislumbrar outras possibilidades de ação. A ação reflexiva assume, dessa forma, uma nova perspectiva, principalmente ao mostrar que a reflexão e a atribuição de sentidos e significados são inerentes à atividade docente e que pode ser mais explorada nas escolas.

Na autoconfrontação simples, a reflexão fica centrada em dois agentes: a) o/a professor/a, que, ao ver-se na tela, fala sobre o que fez (a atividade real) e o que poderia (ou não) ter feito (real da atividade), considerando seu planejamento, seus recursos, seus alunos/as e os seus motivos; e, b) o/a pesquisador/a que procura captar a complexidade da atividade filmada, bem como os comentários do/a docente, vai elaborando questionamentos que permitam envolver toda cena. O conhecimento produzido nesse momento revela a dimensão subjetiva do/a docente, suas expectativas, seus valores, o domínio de um determinado conteúdo e de uma técnica didática, sua relação com os/as alunos/as, sua visão de mundo e sua trajetória pessoal e profissional. Enfim, seu estilo.

Fica evidente também a dimensão social da atividade docente, uma vez que a filmagem mostra claramente o contexto social e cultural da escola escolhida, os recursos disponíveis daquela sala de

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

aula, a estrutura física das salas, muitas vezes apertadas, mal iluminadas, mal ventiladas, superlotadas, barulhentas, sujas. Indignas. Revela ainda o grau de envolvimento de todos/as os/as atores/atrizes na atividade proposta, suas negociações, sucessos, fracassos, suas possibilidades e seus limites. A cena filmada em si não revela sozinha a complexidade da atividade realizada. Sua complexidade vai se revelando, na medida em que o/a docente vai imprimindo seus sentidos à atividade realizada e verificando se seus objetivos foram atingidos. Ainda ao perceber alternativas de ação, de redirecionamento da atividade ou quando essa possibilidade não existe, a não ser como forma de atividade frustrada.

A autoconfrontação cruzada reúne dois/duas docentes, preferencialmente que atuem no mesmo nível educacional, além do/a pesquisador/a. Nessa etapa, as possibilidades alternativas e de mudança na atividade ficam mais acentuadas, podendo haver controvérsias e contra-argumentações. O objetivo mais importante da autoconfrontação cruzada é perceber como os docentes dialogam sobre seu trabalho, na tentativa de propor soluções para os problemas cotidianos, com o mínimo de interferência do/a pesquisador/a.

O diálogo entre pares deveria ser comum nos cursos de formação e no cotidiano escolar. No entanto, é notório o fato de que os/as professores/as têm cada vez menos tempo para dialogar com seus colegas sobre suas experiências e dificuldades no ofício de ensinar, tornando sua atividade cada vez mais isolada. Em decorrência, aumentam as chances de tornarem seu trabalho pedagógico em sala de aula cada vez mais cristalizado, correndo o risco de virarem atividades mecânicas e sem sentido, mesmo para o/a docente que as planejou e preparou.

Um pequeno recorte de uma cena filmada de uma aula, complexo pelas possibilidades de (re)significação, se transforma num universo de possibilidades de análises e interpretações, ricas quando incluídas nos currículos dos cursos de formação. Não apenas por criar possibilidades de autorreflexão, de autoformação e de possí-

veis transformações daquela aula filmada, mas também por auxiliar na formação posturas mais politizadoras a respeito da prática docente. As análises sobre as condições de trabalho que afetam diretamente a qualidade da aula do/a professor/a podem desencadear posturas mais politizadas sobre as possibilidades de atuação docente, por parte daqueles/as que pretendem ingressar na profissão ou por parte daqueles/as que já estão na profissão.

Das análises decorrentes, seria possível perceber com mais clareza, os limites externos advindos dos processos de precarização do trabalho docente que afetam a qualidade das aulas e o bem estar da comunidade escolar. Em outras palavras, permite perceber o que é de fato responsabilidade direta do/a docente e o que é de responsabilidade de outras instâncias, que fogem do seu poder de decisão ou intervenção imediato. Sem levar em consideração essas limitações impostas pelas condições de trabalho de cada contexto escolar, qualquer possibilidade de mudança pode redundar numa individualização da responsabilidade, tanto quando a aula é bem sucedida quanto quando é mal sucedida, esvaziando de sentido político qualquer proposta didática alternativa, atomizando o/a professor/a no contexto da sua escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem de pesquisa da autoconfrontação, pautadas na Clínica da Atividade proposta por Clot (2007), tem se revelado uma proposta rica para os estudos e pesquisas sobre a atividade e a formação docente, considerando o contexto da própria escola e a sala de aula e suas possibilidades imediatas. Dadas as mudanças introduzidas pelas políticas educacionais, e seus desdobramentos nos planos regionais e municipais, essa proposta pode mostrar também o papel das políticas prescritivas na atividade docente e, em última análise, sua interferência na qualidade educacional pretendida.

Entendemos que toda a responsabilidade executora das políticas prescritivas está colocada individualmente nas mãos de cada

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

professor e professora desse país. Muitas dessas políticas não têm incluído nas suas agendas a melhoria das condições de trabalho desses docentes e nem de seus salários, o que tende a provocar tensões que podem se transformar em obstáculos intransponíveis, comprometendo profundamente a qualidade do ensino e afetando o desempenho docente em sala de aula. Esse quadro tende a se agravar com as desigualdades regionais.

Entendemos que os/as professores/as do Brasil todo estão vivendo ainda hoje esses impasses provocados pelas políticas prescritivas e pela precarização de seu trabalho especialmente nas redes públicas de ensino (MELO; PIZZI, 2010). Essas condições de trabalho parecem não constar entre as temáticas prioritárias dos cursos de formação, como se não afetassem a prática docente, despolitizando o debate em torno da atividade docente. Pelo contrário, tende a haver um incentivo para que se naturalize essa precariedade, através de afirmações que disseminam a ideia de que um bom professor/a consegue dar aulas em quaisquer circunstâncias, sem considerar que as condições de trabalho são fatores fundamentais para a qualidade do ensino.

A autoconfrontação tem o potencial de mostrar, através das filmagens, toda a complexidade da atividade de docentes, desenvolvida com seus estudantes, no contexto da sala de aula e das escolas, sendo afetada por condições precárias de trabalho e de vida dos seus sujeitos. Essas cenas poderiam servir como instrumento de análise nos currículos dos cursos de formação, auxiliando em debates mais politizadores e nas propostas de transformação qualitativa do trabalho docente. Com o auxílio das mídias digitais, as imagens dos/as professores/as e alunos/as podem ser substituídas por *avatars*. Esse recurso já está em amplo desenvolvimento e poderá em um curto período de tempo, estar plenamente disponível como recurso didático na educação. Esse recurso pode resolver o problema ético delicado da divulgação das imagens.

Poderia, acima de tudo, minar chavões fossilizados ainda pre-

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

sentes nos discursos sobre a formação docente, em especial a oferecida nos cursos de Pedagogia, frequentemente acusados de não formar adequadamente seus alunos/as ou por articular precariamente a teoria com a prática. O “mundo real” ou, em outras palavras, a escola e seus diversos profissionais, a sala de aula, os/as docentes e os/as alunos/as “reais” das redes públicas e também da rede privada desse país, poderiam finalmente penetrar nos currículos dos cursos de formação docente, com toda sua crueza e complexidade, através do uso das filmagens das aulas em diversas disciplinas.

A proposta da Clínica da Atividade nos mostra, acima de tudo, que é o trabalho que deve se adequar ao trabalhador e não o contrário. Sem esse ponto de partida ético e político, corremos o risco de formar futuros profissionais vulneráveis, expostos a doenças, resignados, isolados, estagnados, carentes de referenciais teóricos e políticos que preservem a qualidade do seu trabalho, sua dignidade e de seus/as alunos/as. Portanto, sem possibilidades de crescimento criativo, para si e seus estudantes, e que pouco poderão contribuir na construção de uma educação melhor.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Trabalho docente e subjetividade: aspectos indissociáveis da formação do professor. **Projeto de cooperação acadêmica**: UFAL; PUC/SP e UNESA /RJ, 2008. Mimeografado.

BARROS, Maria E. B. Trabalhar: usar de si - sair de si. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. V. 11, mai/ago, 2007.

BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea. Introdução às clínicas do trabalho: aportes teóricos, pressupostos e aplicações. In: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea (Orgs.). **Clínicas do Trabalho**: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011. p.3 - 21.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. 2 Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Yves. Clínica do trabalho e clínica da atividade. In: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea (Orgs.). **Clínicas do Trabalho**: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011. p.71 - 83.

DURAND, Marc. et al. Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 35, n. 125, São Paulo, maio/ago 2005. p. 37-62. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 15 out. 2011.

MELO, Wanessa L. de; PIZZI, Laura C. V. A metodologia da autoconfrontação e o currículo: prescrito versus realizado. In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. **Anais**. Belo Horizonte: 2010.

MELO, Wanessa L. de; PIZZI, Laura C. V. Atividade docente e currículo prescrito: contribuições da Clínica da Atividade. In: CASTRO, Monica Rabelo (Org.). **Investigação do trabalho docente**: sujeitos e percursos. Rio de Janeiro: Caetés, 2012. p. 63-81.

OLIVEIRA, Dalila A. *A reestruturação do trabalho docente*: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v.25, n.89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

PASCHOALINO, Jussara B. de Q. **O professor desencantado**: matrizes do trabalho docente. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2009.

PIZZI, Laura C. V., ARAÚJO, Isabela R. L. e MELO, Wanessa L de. A precarização na sala de aula: reflexões sobre seus efeitos na ótica docente. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Vol. 9, n. 18, 2012.

SANTOS, Marta. Análise psicológica do trabalho: dos conceitos aos métodos. **Laboreal**,

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

vol. 2, n. 1, Porto, Portugal, 2006. p. 34-41.

SILVA, Cláudia Osório. et al. Clínica da Atividade: dos conceitos às apropriações no Brasil. In: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea (Orgs.). **Clínicas do Trabalho**: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011. p.188 - 206.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VIEIRA, Marcos; FAÏTA, Daniel. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Revista Polifonia** – Universidade Federal de Mato Grosso, n. 7, Cuiabá, 2003. Disponível em: <<http://cpd1.ufmt.br/meel/polifonias.php>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

COOPERAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ALTERNATIVA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Itale Cericato

Claudia Leme Ferreira Davis

RESUMO:

Este artigo analisa como uma professora iniciante sente e significa sua profissão, de modo a identificar se esses fatores interferem na docência. Os dados, coletados por meio de entrevistas, foram analisados à luz da Psicologia Sócio-histórica, com foco nas categorias Sentido e Significado. As conclusões mostram ser a docência definida por critérios vigentes no senso comum e pela reprodução de discursos perpetuados ao longo de gerações de professores. Os alunos são considerados desmotivados para a aprendizagem e a formação continuada menosprezada, em relação aos conhecimentos produzidos pela prática. Está presente a crença de não ser possível ensinar a todos os alunos, bem como a ausência de um trabalho colaborativo, confirmando que a atividade docente é realizada, prioritariamente, de maneira isolada. Por fim, propõe-se a cooperação profissional como alternativa à formação continuada de professores, sobretudo no caso dos iniciantes, em que a mediação tutorial de um par mais experiente pode auxiliar em muito o profissional iniciante nos rumos de sua profissão.

INTRODUÇÃO

Inúmeros são os estudos interessados em analisar como se dá o processo de desenvolvimento profissional do professor no exercício mesmo de suas funções e quais são as diferentes fases desse processo. O mais clássico deles foi o realizado por Huberman (1992), do

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

qual derivam todos os outros estudos aqui mencionados. O autor afirma ser a carreira dos professores dividida em vários períodos. Neste artigo, o foco é discutir os anos iniciais da docência, destacando a problemática dos professores iniciantes, motivo pelo qual, dos dados encontrados por Huberman, interessam apenas aqueles relativos ao que denomina de ‘primeira etapa’.

De acordo com o Huberman (1992), a etapa inicial é marcada pela entrada na profissão e inclui duas fases: a de sobrevivência – que se expressa no choque com a realidade, na preocupação consigo mesmo, nas diferenças percebidas entre os ideais e a realidade e a do descobrimento – que diz respeito ao entusiasmo do começo, à experimentação, ao orgulho de ter a própria classe e os próprios alunos e de pertencer a um corpo profissional. Huberman (1992) salienta que a experiência de entrada na profissão pode ser vivida de maneira fácil ou difícil. No primeiro caso, são mantidas relações positivas com os alunos, considerável senso de domínio do ensino e entusiasmo pela atuação profissional. Já no segundo, verificam-se queixas de uma carga de trabalho excessiva, de ansiedade, de dificuldades com os alunos, além da presença de uma forte sensação de isolamento.

Dados semelhantes são encontrados por Marcelo (1991), autor para quem os primeiros anos da profissão cumprem a tarefa de realizar a transição da condição de estudantes para docentes, constituindo um período marcado por tensões e aprendizagens intensas, em contextos, em geral, desconhecidos. Marcelo (1998) afirma que se pode considerar que os professores principiantes são profissionais preocupados em se aprimorar como docentes, tendo plena consciência de que estão, ainda, em processo formativo. Percebem, ainda, que os primeiros anos de ensino são anos difíceis pessoal e profissionalmente, especialmente no caso atípico dos professores substitutos. O autor ressalta, também, o fato de os docentes iniciantes sofrerem influência das experiências obtidas quando eles mesmos ainda eram estudantes.

Outra autora que investigou a carreira dos professores foi Cavaco (2003). Sobre os primeiros anos de docência, seus dados indicam

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

que eles são marcados por sentimentos de instabilidade, insegurança, luta pela sobrevivência e, também, pela aceitação de desafios, pela criação de novas relações profissionais e construção de uniões familiares. É um período de tensões e reorganizações frequentes, de ajustamentos progressivos das expectativas e aspirações ocupacionais ao universo profissional. Há uma forte preocupação em criar uma imagem de sucesso, que facilite a integração ao corpo profissional e uma sobrevalorização das questões que envolvem a manutenção da disciplina e o acesso aos recursos pedagógicos. O estudo de Cavaco também demonstra que aos professores iniciantes restam “os últimos lugares, aqueles que correspondem ou às turmas da tarde e/ou à leccionação de alunos considerados difíceis e/ou simples a conjuntos de horas dispersas, somando turmas e níveis heterogêneos” (CAVACO, 2003, p. 163). A autora argumenta, ainda, que:

[...] o sistema de colocações movimenta de escola para escola, entre localidades e regiões, muitos docentes em início de carreira. Por isso, para os professores, o primeiro ano de profissão pode reflectir-se, ano após ano, não só com as deslocações de escola e de localidade, como de nível de ensino. (CAVACO, 2003, p. 163)

Gonçalves (1992) também investigou a problemática dos professores iniciantes e afirma que os cinco primeiros anos de docência podem ser sentidos de maneiras diferentes. Para um grupo, existe a luta entre o desejo de abandonar a profissão e o desejo de se firmar na carreira do magistério. Essa luta decorre de um sentimento de falta de preparo – real ou suposto - para o exercício docente, aliado a condições difíceis de trabalho³⁴ e a um “não saber se fazer aceitar como professor”.

34 As respostas referem-se a excessivo número de alunos, escolas sem condições mínimas de atuar em relação a vários aspectos, como falta de material, estar situada em locais isolados e com base em um sistema de colocação profissional que pode determinar que a um professor, no mesmo ano letivo, sejam atribuídas aulas por períodos curtos, sucessivos ou independentes de tempo (GONÇALVES, 1992, p. 155-156).

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

Os dados apresentados pela literatura indicam que os anos iniciais da carreira docente são fundamentais para a constituição dos professores em seu campo de atuação, quer seja imbuído por aspectos positivos ou por vivências negativas. Desse modo, esse estudo propôs melhor compreender o sujeito professor iniciante, na expectativa de inferir a presença de processos profissionalmente partilhados, que apontem para temas a serem incluídos, modificados ou aprofundados nos processos de formação docente.

O ESTUDO

A professora objeto desse estudo atua há quatro anos no ensino médio da rede oficial de ensino paulista, sem ser concursada. Ela tem 38 anos, é de origem oriental, solteira e sem filhos, morando ainda com os pais. Atua na escola no período matutino há dois meses, em sete classes diferentes. É formada em História, desde 2003. Não fez magistério antes de ingressar no ensino superior, nem pós-graduação. Além da docência, a professora, cujo nome fictício é Adriana, trabalha com terapias alternativas, tarefa que ocupa seu tempo fora da escola.

Os dados aqui discutidos foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, cujas questões abordavam a história da vida profissional da professora e seguia seu percurso no magistério, esmiuçando o que a conduziu à escolha de se tornar docente, a forma como ingressou na profissão e os fatores que a levavam a nela permanecer, além de informações sobre o trabalho realizado em sua escola e em suas circunstâncias. Um questionário foi também elaborado, buscando registrar dados acerca da estrutura e da dinâmica do funcionamento da escola, bem como da clientela atendida. Tais informações serviram como pano de fundo para a discussão e compreensão do contexto social em que a professora Adriana realiza sua atuação profissional cotidiana.

Os dados foram analisados de acordo com o referencial teórico da Psicologia Sócio-histórica, com foco nas categorias Sentido e Sig-

nificado, mais especificamente mediante a construção de núcleos de significação, conforme proposto por Aguiar e Ozella (2001). Esses núcleos de significação foram construídos a partir dos dados fornecidos por Adriana e serão apresentados a seguir.

UMA PROFISSÃO COMPLICADA

Segundo a visão de Adriana sobre a escola pública, ela é frequentada, de modo geral, por alunos da periferia, como pode ser notado em sua resposta sobre as funções da escola:

Eu achava realmente que escola é lugar onde aluno da periferia tem que adquirir conhecimento, conhecimento acima de qualquer outra coisa. Mas, nesse curto período de experiência que eu tenho dentro da escola pública estadual, a gente pode perceber que, com a política do governo, realmente a gente não consegue fazer isso ou dependendo da escola, você até consegue. Mas, no geral, não: a realidade é outra.

Ao mesmo tempo em que revela como concebe a escola pública – como recebendo basicamente alunos da periferia -, Adriana também expõe como entende a função da escola – passar conhecimento – e estabelece uma distinção entre ensinar e educar:

Eu tenho a seguinte visão: passar conhecimento é uma coisa; é passar conteúdo, a matéria. Mas, eu acho que há professores que educam, também. Acho que essa minha ideia talvez seja um pouco equivocada, mas eu penso que há professores que têm comprometimento apenas em passar o conteúdo e há, também, aqueles profissionais que estão preocupados em ir além de passar conteúdo e de preparar o aluno para a vida depois que ele encerrar a vida escolar.

Para Adriana, ensinar e educar são coisas diferentes. Ensinar implica ficar preso ao conteúdo socialmente produzido e sistematizado pelas ciências, que é transmitido às novas gerações por intermédio da escola. Educar, por sua vez, refere-se a preparar o aluno para a vida e para os desafios que ele terá de enfrentar no mundo cotidiano, nos extramuros escolares. Esta é uma interessante contradição porque, em tese, os conteúdos escolares têm a função de informar e de preparar o aluno para a vida, de modo que distinguir entre elas é impossível. Outro aspecto digno de nota diz respeito ao fato de que, em se tratando de crianças e adolescentes que estão em processo de desenvolvimento, ensinar e educar são tarefas que se misturam na ação de todos os envolvidos com essas faixas etárias. Em parte, essa contradição está presente na própria conceituação sobre qual é a função do professor. Parece existir, no imaginário de Adriana, a ideia de que, no passado, educar era função da família, cabendo à escola ensinar conteúdos científicos em sua versão escolar ou, em suas palavras, “passar conhecimento” aos alunos:

Houve uma época em que a coisa, na escola, realmente era passar conhecimento. Hoje, a época é outra, há outros valores, os pais são outros, tudo mudou. E a política do governo também, principalmente. Então, hoje, o professor está sobrecarregado. Uma coisa é você ter aquele cansaço físico e emocional e você lidar com outras situações. Outra coisa é você ter que lidar com aquele aluno que já foi preso, aquele aluno que tem uma família desestruturada. São problemas que, em outras épocas, o professor não tinha que enfrentar, nem superar esses obstáculos, para passar conhecimento para o aluno. Não existia isso. Hoje, é o que mais se vê.

De fato, está presente no momento atual da educação brasileira a concepção de que a função primeira da escola é fazer com que a

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

criança se aproprie dos conhecimentos socialmente construídos e valorizados, desenvolvendo habilidades cognitivas que lhe permita participar do processo social mais amplo, na condição de pleno cidadão. A formação para o exercício da cidadania passa pelo conhecimento dos conteúdos escolares - porque não há escola sem conteúdos - mas passa, também, pela construção, entre outras coisas, da ética, da autonomia, de valores como justiça e respeito às diferenças. Assim, cuidar e educar são funções indissociáveis no papel socialmente esperado da escola, justamente porque conduzem o processo de desenvolvimento pessoal do sujeito para atuar na melhoria da sociedade como um todo.

No discurso de Adriana é perceptível, ainda, um sentimento de que, para o professor, é trabalhoso lidar com a variedade do alunado que chega à escola pública atualmente. A visão de Adriana sobre o que é ser professor está arraigada em concepções que se aproximam de suas representações enquanto aluna, formadas, provavelmente, em função de sua idade, em um paradigma tradicional, segundo o qual a escola se destinava a poucos ou, pelo menos, era frequentada por uma clientela menos carente do ponto de vista material.

Visões como essa são encontradas na literatura, em trabalhos como o de Sella (2006), que vê aí um dos grandes desafios postos ao trabalho docente, nos tempos atuais. Para o autor, as famílias têm deixado lacunas na formação moral e ética das crianças, as quais abrem, por consequência, espaço para que outras instituições se incumbam dessa tarefa, sendo a escola a principal delas. Assim, exige-se dos professores a realização de ações para as quais eles não foram formalmente preparados, e, talvez por isso, seja possível compreender o incômodo que Adriana sente, ao se deparar com essa situação.

Em pesquisa sobre docentes em estágios iniciais de atuação, Marcelo (1991) demonstra que neles os professores cumprem a tarefa de realizar a transição da condição de estudantes para docentes, uma fase marcada por tensões e aprendizagens intensas, em um

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

contexto geralmente desconhecido. O autor ressalta, também, o fato de os professores iniciantes sofrerem influência das experiências vividas quando eles mesmos eram, ainda, estudantes, situação que se mostra presente nos relatos de Adriana. Marcelo (2009) menciona que os professores iniciantes têm duas tarefas a cumprir: ensinar e aprender a ensinar. Nesse processo, eles se deparam com várias tarefas, dentre elas:

[...] adquirir conhecimentos sobre os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente, que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem, na sala de aula; continuar desenvolvendo sua identidade profissional. E o problema é que, em geral, devem fazer isso sobrecarregados pelas mesmas responsabilidades dos professores mais experientes. (MARCELO, 1991, p. 7)

Para Adriana, são poucos os professores que ainda cumprem o papel de ensinar conteúdos, o que, segundo ela, ocorreu em razão das mudanças mais recentes na sociedade: “Eu acho que, de maneira geral, há ainda professores que objetivam passar o conhecimento; com toda a mudança de época, de valores, ainda assim acho que eles existem, mas estão cada vez mais distantes”. Adriana sinaliza um problema importante presente na educação contemporânea. Ao deixar de transmitir um saber objetivo de sua área de conhecimento, os professores descaracterizam seu papel e, embora estejam atendendo a uma demanda social de executar outras funções no interior da escola – como aquelas de suporte afetivo –, estão negando o ato de ensinar, tarefa primeira da escola. Nas palavras de Duarte (2004, p. 9), esses professores acabam por produzir “um esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo”. A questão do conhecimento do conteúdo está tão presente nas falas de Adriana acerca da escola e de seus atores, que também

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

surge quando se lhe pergunta o que ela pensa sobre as expectativas dos alunos em relação aos seus professores:

Uma boa parcela busca um professor que realmente esteja preocupado com a questão do conteúdo, do conhecimento; e essa questão é complicada porque, dependendo da realidade do professor, da vida dele, da experiência dele etc., ele vai se preocupar mais com determinado assunto, ser professor aqui, que, de repente, passou por dificuldades na vida etc. e tal... Ele vai entender que não é só conhecimento, ele vai tentar ser mais flexível, ser mais tolerante com aquele aluno que, de repente, apresenta mais dificuldades. Mas, aqui, nesse pouco tempo que estou aqui, eu acho que, de certa maneira, eles esperam que o professor seja dedicado mesmo às áreas, porque eles, aqui, são profissionais realmente competentes. Nas escolas em que eu passei, eu não encontrei isso... Mas, aqui, tem muito isso.

Adriana também entende que o professor deveria ter total autonomia para realizar seu trabalho em sala de aula, algo que foi dele retirada: “Sinceramente, eu acho que o professor tem que ter liberdade de cátedra, para fazer o que acha mais conveniente”. Aparentemente, a professora advoga uma independência de tal ordem que, em a seguindo, seu trabalho acabaria desvinculado, inclusive, dos ditames do PPP (Projeto Político Pedagógico) e das possibilidades de realizar, no interior da escola, um trabalho coletivo e cooperativo, no qual a negociação entre docentes é regra, fazendo-a adotar uma concepção absolutamente individualista. Relacionada a isso, está a concepção de ensinar. Quando perguntada sobre o que a encantou e o que a fez escolher a docência, Adriana esclarece:

Eu sempre gostei muito do cotidiano na escola, mas não tanto, assim... Aquela coisa de eu

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

acho que passar o conhecimento, eu achava uma coisa poderosa, que eu não enxergava nas outras profissões, mas na profissão de professores. Eu sentia isso e acho que talvez tenha sido isso que me influenciou.

Assim, Adriana verbaliza claramente que, para ela, ensinar é possuir um determinado saber e poder transmiti-lo a outra pessoa, a qual é dele desprovida. Ser possuidora de um conhecimento e transmiti-lo aos outros é o que lhe despertou interesse pela docência. Novamente, cabe estabelecer, aqui, uma relação entre sua opinião e sua formação, ocorrida, ao que tudo indica, num paradigma em que o professor é, de fato, dono de um saber do qual os alunos precisam ainda se apropriar. A escola, como lugar de conhecimento, está presente nas lembranças de Adriana sobre sua infância. A respeito de suas lembranças dessa época, automaticamente Adriana se remeteu às situações escolares, marcadas, segundo ela, por muito estudo:

Muito estudo, muita disciplina, porque a cultura japonesa preza muito o estudo. Antes de fazer a pré-escola, eu já ia, com quatro anos para a escola e, na minha época isso não era comum. Hoje é, mas, na época, não era tão comum, assim. Eu sempre tinha atividades paralelas, a lembrança que eu tenho é de muito estudo e bastante cobrança dos pais, bastante cobrança... Eu tinha cursos paralelos, eu fazia japonês, Kumon matemática, natação, inglês, mas era um preparatório particular. Sempre tinha alguma coisa à parte.

Por ser descendente de uma cultura em que o estudo é muito valorizado, não causa estranheza perceber o quanto a transmissão de conhecimentos é importante e significativa para Adriana. Dessa forma, ser uma professora que valoriza, em seu cotidiano de trabalho, a transmissão do conhecimento, entendendo ser essa a função

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

da escola, parece uma consequência natural. É possível que a distância entre o paradigma de ensino em que Adriana foi formada – que a constitui e está presente em sua forma de conceber a função do professor – e a realidade de seu trabalho, requer, atualmente, amparo em uma formação profissional incipiente, por ela mesma reconhecida.

Eu fiz um bom curso, fiz uma universidade pública, de ponta, num curso bem classificado. Mas, ainda assim, acho que sai do curso com deficiência, pela própria estrutura do curso. Então eu acho que preciso adquirir muita experiência, um bom conhecimento, mas também acho que, se eu comparar do primeiro ano até, eu sou agora... muito mais flexível, mais paciente, me aproximo mais dos alunos.

Questionada sobre a importância que atribui à formação continuada, Adriana demonstra valorizar muito mais os conhecimentos adquiridos na prática diária como forma de capacitar o professor para cumprir suas funções:

Sinceramente, eu não acredito que seja através de cursos, capacitações, nada disso... Acho que é a experiência do dia a dia, porque é aí que ele [o professor] vai encontrar o modo de se portar na sala de aula, nas situações do cotidiano, na escola.

A questão dos saberes da experiência já foi investigada por vários autores. Mercado (1991, 2002) mostra que a apropriação dos conhecimentos que os professores possuem é fruto de um processo histórico, por meio do qual eles transformam os conhecimentos a que tiveram acesso durante seu percurso de formação e atuação profissional, em saberes que são mobilizados no exercício de suas atividades pedagógicas rotineiras. Esses conhecimentos, desenvolvidos na vida cotidiana, estão imbricados na história pessoal de cada um,

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

do diálogo estabelecido com outros professores e destes com seus alunos, bem como com os demais sujeitos da comunidade escolar. Isso tudo está, evidentemente, articulado à história social. De todos os modos, a formação - seja inicial, seja continuada - está presente no cotidiano que compõe a história de vida pessoal de Adriana, embora ela pareça desconsiderá-la. Nessa linha de raciocínio, quando Adriana desvaloriza a formação continuada, ela assim se manifesta sobre o trabalho docente:

Hoje em dia é você saber lidar com o outro. Por exemplo: se antes isso não era um atributo suprásumo, porque realmente era conhecimento que você precisava ter, hoje já não; para você sobreviver dentro da educação, você precisa ter jogo de cintura com a coordenadora, com a direção da escola, faz o mesmo com os pais dos alunos. O professor que não tem isso, o que sabe lidar e com as outras pessoas, é aquele que se sai melhor na profissão.

A atividade do professor é, assim, resumida à capacidade de estabelecer boas relações interpessoais com os diferentes atores do contexto escolar, secundarizando o conhecimento sobre uma área específica, sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem humano e sobre o processo de ensinar e, até mesmo, o da a gestão de todos esses fatores, conjuntamente. Quando Adriana afirma que para se sair bem na profissão é preciso saber lidar com as pessoas, ter jogo de cintura com a coordenação e junto à direção da escola e aos pais dos alunos, ela parece fazer uma referência clara aos jogos políticos, comumente existentes nas instituições, nas quais nem sempre os profissionais da educação são tratados em função do mérito de seu trabalho, e, sim, de relacionamentos de interesse e de laços de amizade. Está ausente de sua fala a idéia de que se sair bem na profissão é ensinar bem a todos os alunos. Complementando a visão apresentada acerca dos atributos que um bom professor precisa ter para bem exercer sua atividade, a professora menciona:

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

[ser] perseverante, flexível, extremamente paciente. Ele tem que ter um jogo de cintura enorme³⁵, ele tem que amar, acima de qualquer coisa na vida dele, a sua profissão: se não for assim, ele não permanece. E, mesmo que reúna todos esses atributos, ele ainda corre o risco de procurar outra profissão, outra ocupação.

Aparentemente, Adriana não tem uma noção clara do papel do professor, ou seja, do que lhe confere um status profissional: executar a ação pedagógica fundamentada em conhecimentos teóricos e formação técnica especializada, assegurando a cada aluno progressos em sua forma de agir, pensar e sentir. Assim, não causa estranhamento perceber que não há, na atividade dessa professora nenhum compromisso com o sucesso de todos os alunos. Referindo-se aos com dificuldades de aprendizagem, ela esclarece:

Não dá tempo para acompanhar! Se eu disser que dá, não dá! Eu tento colocar os termos para eles entenderem melhor, porque, em História, tem termos que eles não conhecem e eu tento fazer isso. Aliás, todos os professores deveriam fazer isso. Tento olhar os que se destacam e os que só reagem, os que têm dificuldades, e o tempo é curto.

Não é possível pensar que a marca distintiva do trabalho do professor seja esclarecer termos específicos de sua disciplina, como coloca Adriana. Essa conduta é, antes, um princípio do processo ensino-aprendizado. A atividade dessa professora pode ser, assim, vista de duas formas: por um lado, há lacunas em sua formação profissional que, como dito acima, não lhe permite gerenciar as circunstâncias que envolvem a docência. Por outro, existe, aparentemente, uma falha no gerenciamento da unidade escolar, no que compete ao acompanhamento sistemático da aprendizagem dos alunos. Que

35 Grifos do autor

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

aportes institucionais são oferecidos para que Adriana possa organizar seu trabalho pedagógico adequadamente? Não deveria uma professora em início de carreira, novata na escola, ter seu trabalho acompanhado de perto pela equipe gestora e/ou professor mais experiente, em um sistema, por exemplo, de tutoria?

Ainda no que compete ao relacionamento com colegas de trabalho, encontra-se na história de vida de Adriana, um dado interessante, pois ela relata que começou a lecionar tarde, por volta dos 33 anos, uma circunstância que considera complicada:

É complicada, porque a sua experiência não bate, não casa com a da maior parte das pessoas. Existe esse deslocamento, porque você se reconhece olhando os outros - acho que é inevitável essa comparação - e, no meu caso, eu não tenho outros colegas professores para eu estar fazendo um paralelo. Acho que ingressar no magistério tardiamente é complicado. Quando você é jovem, você tem mais disposição, você tem mais paciência... Os professores mais jovens têm mais facilidade para lidar com os adolescentes porque, quanto maior a distância de idade, mais difícil.

Adriana ingressou tarde no magistério porque, logo após terminar o ensino médio, foi trabalhar no exterior, situação que a obrigou a iniciar e interromper o curso universitário por diversas vezes. Essa experiência de trabalho fora do país adquiriu um significado negativo para Adriana, de modo que as dificuldades de adaptação que encontra no exercício de sua atividade como professora no presente são, em parte, creditadas a sua vivência no estrangeiro: “Não foi uma experiência positiva: acho que sofro as consequências disso até agora; se eu tivesse que mudar alguma coisa, eu não teria ido **jamais**, porque foi isso que me fez perder tempo”.

Por sentir-se deslocada em relação aos colegas professores que, com sua idade, já possuem uma experiência profissional mais

larga, é possível que Adriana não se sinta a vontade para interagir com eles, trocando experiências que seriam positivas e importantes para o aperfeiçoamento de suas ações no que tange à organização e ao planejamento do trabalho pedagógico. Compreende-se os motivos que fazem Adriana sentir esse desconforto na interação com seus pares; entretanto, longe de ser essa uma iniciativa pessoal dela, deveria caber à escola a tarefa de criar condições para acolher os novos professores, envolvê-los no projeto político-pedagógico, nas metas educacionais a serem alcançadas em determinado período letivo. Isso tudo poderia – e pode – ser realizado por meio de reuniões que permitam aos professores partilhar experiências e socializar informações úteis, para a organização do trabalho escolar. Um momento para essas trocas poderia ser o próprio HTPC³⁶, mas, sobretudo, a equipe gestora deveria solicitar que o professor iniciante fosse orientado por um docente mais experiente, que se organizasse para cumprir essa função de promover a inserção dos novos professores na cultura e nas expectativas da escola em que estão lotados.

Essa medida deveria ser complementada por outra, igualmente bem avaliada na literatura: a organização da jornada de trabalho dos professores iniciantes. O início de carreira docente deveria ser marcado por uma reduzida carga horária em sala de aula, abrindo tempo para estudos e preparação para a docência – uma espécie de formação em serviço – na qual os melhores professores, muito provavelmente os com mais tempo de carreira, pudessem observar e acompanhar a prática dos que nela entraram recentemente. Trata-se de inserir o professor novato, conforme denominado por Fullan (2009), em um programa de ação tutorial, uma ação que pode contribuir muito para melhorar a qualidade educacional, notadamente por minorar os sentimentos negativos que assolam os novatos na profissão e que indicam, costumeiramente, serem esses anos especialmente difíceis.

³⁶ Horário de trabalho pedagógico coletivo, presente na rede de ensino oficial paulista.

VIVENDO UMA GUERRA TODOS OS DIAS

Um aspecto que chama especial atenção ao ouvir o discurso de Adriana é o fato de ela falar de maneira tão acentuada das más condições de que o professor dispõe para realizar seu trabalho. Sua experiência profissional de apenas quatro anos já lhe valeu a constituição de sentidos negativos em relação à docência, de forma que, embora trabalhe em uma escola que ela considera boa, está constantemente na expectativa de vir a enfrentar uma realidade pior do que a que experimenta no momento. Esse fato pode ter duas explicações:

(a) Adriana, além de novata, não é, ainda, concursada, de modo que seu futuro é incerto. O fato de estar nesta escola há apenas dois meses, leva-a a temer que, no próximo ano, não encontre espaço para nela continuar lecionando, vendo-se obrigada a atuar em outra escola, em piores condições do que a atual. Esse é um medo que se ancora em suas experiências prévias, em escolas sem condições adequadas de trabalho.

(b) Adriana pode ter sido contagiada por discursos amplamente disseminados entre os docentes de que tudo na escola pública é ruim, desde as políticas até o nível cultural dos alunos e de suas famílias e, em especial, o salário.

No entanto, sabe-se que nem sempre essa representação negativa expressa a realidade: as redes públicas no estado de São Paulo atendem aproximadamente 90% dos alunos na faixa etária dos 7 aos 15 anos, incluindo, portanto, o grosso da classe média. Mas o efeito de contágio desses discursos pode ser tão forte que mesmo atuando em uma escola que considera 'boa', Adriana não foi capaz de ressignificar essa imagem, situação que a impede de refletir sobre o que vive e que perpetua um discurso generalizante de insatisfação e pessimismo, como se pode perceber nos fragmentos que se seguem:

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

São problemas que, em outras épocas, o professor não tinha que enfrentar, não tinha que superar esses obstáculos, para passar conhecimento para os alunos. Não existia isso. Hoje, é o que mais se vê, embora não seja o caso dessa escola. Claro que, aqui, temos casos pontuais, mas nessa escola, por exemplo, eu já acho que não é o caso... Mas eu já dei aulas em escolas de periferia, em que, realmente, os problemas são estruturais e as famílias desestruturadas... Então, são realidades distintas.

Os recursos físicos e materiais das escolas públicas deixam muitíssimo a desejar em tudo, eu acho. Acho que aqui, nessa escola, você ainda tem alguns recursos, encontra alguns recursos... Mas, na maior parte das escolas, não. De maneira geral, eu acho que está tudo péssimo.

Olha, essa escola que eu estou lecionando, ela é uma escola organizada: aqui não há grandes dramas! Dramas que eu falo, assim, que hoje em dia, na maior parte das escolas estaduais, você passa até por situações de risco, você é ameaçada por alunos, você é agredida fisicamente ou verbalmente por alunos e, nessa escola aqui, é uma realidade que você ainda consegue trabalhar sem muito susto. Essa é a melhor maneira de definir essa escola.

É interessante notar que há, nos relatos de Adriana um intenso temor de ser vítima de situações que envolvam desrespeito, agressões (físicas ou verbais) e/ou selvageria. No entanto, quando indagada, na primeira entrevista, se já havia vivenciado alguma dessas situações em seus quatro anos de atuação, a professora respondeu que não, sugerindo que o real era fantasiado e, na fantasia, tudo pode ser muito pior:

Teve uma vez uma aluna que reclamou de

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

uma atividade que eu passei e a mãe veio na escola, porque não entendeu muito bem. Era uma mãe que era frustrada com o magistério! Ela mostrava essa frustração na reunião de pais, porque ela era aquela que estava lá presente como mãe, mas que dizia que escola era assim e assado. Ela queria falar mais do que a coordenadora, na sala. Era uma mãe que apresentava essas características. Eu perguntei para os alunos como a aluna se portava e eles responderam que ela era assim e assado e a mãe foi lá questionar se eu era psicóloga ou médica para ter perguntado isso e etc. e tal. Mas, aí, eu conversei e a história terminou bem. Esse é o único caso que eu me lembro.

O pessimismo observado nas falas de Adriana não pareciam ter uma base real: era devido à escuta de casos ‘assombrosos’, que, embora existam, não são regra em nenhuma escola, mas que, na imaginação da professora ganhavam maior magnitude e constância. Outra hipótese, que pode bem complementar a anterior, é o pessimismo de Adriana estar articulado a uma falta de valorização de seu saber, de sua autoridade como professora e não a uma agressão física ou verbal, como ela mesma apontou. Na segunda entrevista, retomando o assunto, Adriana deu um exemplo do que é, para ela, uma situação de agressão verbal: tratar o professor como “lixo”:

Porque eles (os alunos) não têm noção de hierarquia, eles tratam todo mundo igual, professor, coordenador, diretor, todo mundo é tratado da mesma maneira. Então, eu acho que o que falta neles é a noção de hierarquia, porque nós não somos iguais! A maneira como eles se expressam é agressiva, eles tratam a gente como se a gente fosse colegas de sala deles e não é o caso. Isso eu acho que é agressão verbal. Uma coisa que me agride muito é o “ah vai tomar...”. E olha que eu sou bastante per-

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

missiva na questão da linguagem, eu não sou uma professora rígida. Normalmente quando eles (os alunos) não querem fazer a atividade, e eu dou um argumento para eles fazerem e eles não acham que o argumento é coerente do ponto de vista deles, eles dizem “ah vai tomar...” E, não é coisa só da idade: é algo diferente, a rebeldia do adolescente, a típica do adolescente, é uma coisa e não é isso. Você realmente ser agredida verbalmente, ser tratada por eles sem o menor respeito, como se você fosse nada, um lixo, é ruim, muito ruim...

Novamente, Adriana diz que esses são casos raros na escola, estando longe de se configurar como rotineiros. De toda forma, independentemente da frequência com que ocorrem, são ocasiões suficientes para gerar grande desconforto na professora para exercer sua atividade docente. Esse sentimento não pode ser desmerecido, porque advém de comportamentos efetivamente desrespeitosos. Daí seu papel nocivo no desenvolvimento profissional de qualquer pessoa, notadamente no caso de Adriana, que não consegue nem justificar os alunos, nem com eles conversar sobre a inadequação desse palavreado na escola ser dirigido à professora, atuando de maneira pedagógica para enfrentar a situação.

Mas o relato de Adriana sobre a violência verbal de seus alunos é interessante por várias razões: revela a visão que Adriana pensa que seus alunos têm a respeito do professor e, também, porque aponta a representação que ela pensa existir, no imaginário das pessoas, sobre a profissão docente. As significações que os professores possuem sobre a atividade docente são importantes porque estão intimamente relacionadas com a forma como efetivamente atuam, em suas salas de aula, na formação das novas gerações e, sobretudo, porque implicam um rebaixamento da visão que se tem sobre a própria profissão e sobre si mesmo, por ser a pessoa que a exerce. Dessa forma, o fato de que uma professora com apenas quatro anos

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

de atuação signifique tão negativamente sua profissão é desastroso, porque isso incide, inegavelmente, em suas expectativas sobre si mesma e sobre seus alunos, rebaixando-as a tal ponto que o aprendizado, a cidadania, a autonomia discente, bem como a vontade de ser bem sucedido, deixam de estar no âmbito dos desejos do professor. Não ser alvo de uma suposta violência já é suficiente:

Nem digo que eles atinjam os objetivos propostos para o ano letivo, mas, hoje em dia, sinceramente, eu só espero valorização e respeito... Hoje, definitivamente, a cada dia que passa, é deprimente ser professor. Se antes a gente esperava dos alunos que eles atingissem os objetivos de aprendizagem, sendo cidadãos autônomos e bem informados, ainda que não completamente, tão plenamente, a gente, hoje, não pode nem mais esperar isso: tem que se contentar que eles sejam um pouco mais calmos, que você não seja ameaçada, jogada no chão. Isso é uma realidade.

Quando Adriana diz que não espera que seus alunos atinjam os objetivos propostos para o ano letivo, mas que se comportem de maneira calma e disciplinada de modo a não agredi-la fisicamente, faz duas revelações importantes: a primeira diz respeito ao sofrimento intenso na realização de sua função, permitindo se questionar se ela conseguirá resistir a mais vinte e um anos de atuação, tempo necessário para uma aposentadoria. A segunda refere-se às situações de ensino-aprendizagem que professores como ela, que se sentem constantemente ameaçados, podem oferecer a seus alunos. Eles estão recebendo que tipo de ensino? É possível ensinar, sem acreditar nas possibilidades de desenvolvimento dos educandos? Se o professor estipula metas de aprendizado para um determinado período letivo, mas não se incomoda quando elas não são cumpridas, qual é seu papel? Que jovem forma? Que tipo de profissional de ensino ele é?

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

O relato de Adriana permite compreender que ela não conduz sua atuação tendo em vista o compromisso que caracteriza o exercício da docência como uma profissão: a aprendizagem do aluno. Ora, se não há aprendizagem, não há ensino e vice-versa. Se não há ensino, a atividade do professor em sala de aula se descaracteriza, assumindo outras configurações e outras funções. No caso de Adriana, ambas, aparentemente, têm o poder de tornar seu dia a dia emocionalmente muito desgastante:

Acho que é um desgaste emocional. Porque são quarenta ou mais dentro da sala de aula, solicitando você a todo instante. E essas solicitações não são apenas referentes a conhecimento: às vezes, o aluno quer um conselho seu para alguma coisa da vida dele, pessoal, um problema que ele está passando em casa e quer compartilhar com você. E as outras coisas da burocracia, do dia a dia da escola, o aluno que quer sair a todo instante, seja para resolver uma coisa na direção, para tomar água, para ir ao banheiro... Então, tem que ter um equilíbrio muito grande, você tem que conseguir se manter equilibrado mesmo. Acho que a palavra que melhor define ser professor, hoje, é desgaste emocional.

Em virtude desse desgaste emocional, a atividade do professor é vista como uma:

[...] guerra, uma batalha por dia, são poucas as pessoas que se encaixam no perfil de um professor do Estado hoje em dia. É por isso que eu conheço um milhão de pessoas que, por milhares de motivos, abandonaram a carreira. É um desgaste físico e emocional que você tem nesse trabalho. Eu começo a achar que o cotidiano de uma escola do estado está começando a virar uma coisa esquizofrênica.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

Se isso está acontecendo com uma professora com poucos anos de atuação profissional, como a Secretária da Educação do Estado de São Paulo (SEE) lida com essa situação? Que importância os cursos de formação inicial e continuada atribuem a esses discursos com significações tão negativas e pessimistas? Que futuro terá a profissão docente se essas significações continuarem presentes nos discursos dos professores, provocando em outros professores o mesmo sentimento causado à Adriana? Dados de uma pesquisa realizada pela Fundação Vitor Civita (FVC) (2010) em parceria com a Fundação Carlos Chagas, auxiliam a responder a essas questões. A pesquisa ouviu 1501 alunos que cursavam o terceiro ano do ensino médio em dezoito escolas públicas e particulares de oito cidades brasileiras. Os resultados apontam que apenas 2% dos jovens pretendiam cursar Pedagogia ou outro curso de licenciatura, revelando a baixa atratividade da carreira docente para atrair pessoas para seus quadros. Significações como “ser professor é trabalhar muito, ser mal remunerado e ter nenhum ou quase nenhum reconhecimento social” (FVC, 2010, p. 42) estão presentes no imaginário de alunos de escolas públicas e particulares. Aparecem, também, sentidos e significados acerca do que é preciso para se escolher o magistério como profissão: “gostar muito do que se faz, amar a profissão e, especialmente, ser muito paciente”. Encontrou-se, ainda, quem visse a docência como sacerdócio, uma missão em resposta a uma vocação e, não, como profissão. (FVC, 2010, p. 42).

A rejeição à carreira docente foi, segundo o mesmo estudo, maior entre os alunos das escolas particulares, quando o curso em questão era o de Pedagogia, evidenciando uma possível carência de professores para, futuramente, atuar nas séries iniciais. O estudo demonstrou, claramente, que a “imagem negativa e positiva que os próprios professores passam da profissão aos seus alunos tem influência sobre a possibilidade de ser professor. Uma boa vivência na sala de aula e na escola favorece uma aproximação com a ideia de ser professor” (FVC, 2010, p. 59). Quando se considera que em

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

toda relação com seus professores, os alunos aprendem (ainda que não necessariamente aquilo que se esperava que aprendessem), é possível dizer que, efetivamente, a pesquisa da FVC (2010) está correta. Não há como os alunos se interessarem pela carreira docente, se seus próprios professores possuem uma imagem muito negativa a seu respeito, tal como parece ser o caso da professora Adriana.

Os dados da pesquisa da FVC (2010) mostraram que o discurso de desvalorização do magistério não está presente somente no imaginário dos professores, mas na sociedade como um todo. Embora ocupe o cargo de professora há quatro anos, Adriana compartilha e, provavelmente, divulga imagens semelhantes às dos alunos concluintes do ensino médio em relação à docência. Sua vivência na profissão não lhe permitiu construir uma representação positiva sobre a carreira docente. Esse fato, por ser recorrente como indica a investigação da FVC, evidencia a urgência de proporcionar acolhimento aos novos professores, garantindo-lhes condições de acesso e permanência bem sucedida na carreira, sob a pena de, num futuro próximo, não se ter mais profissionais para assumir³⁷, com boa qualidade, o ensino às novas gerações, atualmente já tão comprometido.

Fullan (2009) explica que, nos Estados Unidos, 46% dos professores recém-contratados abandonam a carreira nos cinco primeiros anos de docência e 33%, após três anos nela. Como

37 Dados da Pnad/IBGE (2006), citados no relatório preliminar sobre a atratividade da carreira docente no Brasil, elaborado pela Fundação Victor Civita e pela Fundação Carlos Chagas (2009, p. 15), apontam que “24% dos docentes da educação básica possuem mais de 46 anos; considerando que, também por esses dados, a maioria dos docentes começou a trabalhar em torno dos 18 anos a aposentadoria desse grupo é bem previsível para breve, o que coloca a necessidade de sua substituição nas redes de ensino. Esses 24% representam mais de quinhentos mil professores. Pelos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2003 (INEP/MEC) e, mais recentemente o Censo de 2007, apresentam-se evidências de que o número de aposentadorias tende a superar o número de formandos nos próximos anos, quando se considera o número de professores em cada faixa etária no Brasil. No Censo de 2007, por exemplo, em um universo de 1.882.961 educadores, cerca de 40% estão mais próximos da aposentadoria do que do início de carreira. Outro dado importante levantado pelo Censo de 2007 é o baixo percentual de professores com formação inicial específica na disciplina que lecionam no ensino médio. A situação mais crítica de professores atuando em disciplinas específicas, sem adequação de sua formação inicial, ocorre nas ciências exatas. Na disciplina de Física, apenas 25,2% dos docentes em atuação têm licenciatura; na de Química esse percentual é de 38,2%”.

medida para resolver essa questão, o autor cita as políticas de indução estabelecidas em Nova York, que consistem em oferecer acolhimento aos professores novatos. A proposta conta com professores mentores – com larga experiência docente – a quem o novato é confiado. Espera-se que, ao passar pelo processo, o jovem professor desenvolva competências importantes, requeridas para o bom desempenho da docência. Dados brasileiros, apresentados por Lapo e Bueno (2003), mostram que o abandono da carreira docente costuma acontecer após cinco anos de exercício profissional. As razões mais frequentemente apontadas para a exoneração da função docente são, segundo as autoras, a baixa remuneração e as péssimas condições de trabalho, seguidas por oportunidades de emprego mais rentável.

Perguntada sobre os desafios enfrentados no dia a dia de trabalho, a professora não faz menção a ações envolvidas diretamente com o papel que socialmente se espera do professor, como profissional da educação. Novamente, não se toca em assuntos relacionados à organização das situações de ensino-aprendizagem, ganhando destaque apenas o esforço emocional requerido pela atividade docente: “acho que acima de qualquer coisa é ter paciência, porque, às vezes, você quer falar uma coisa e não pode, precisa manter a calma, ser equilibrada e mostrar equilíbrio”. Esse é um discurso que se coaduna bem com uma pessoa para quem a atividade profissional não gerou, ao longo de quatro anos, nenhuma realização especial. Indagada sobre as realizações obtidas com sua atividade, Adriana assim se manifesta:

Nenhuma especial. Porque, assim, até o presente momento, todo ano eu tenho que esperar até determinado mês para conseguir aquela vaga e ficar nessa mudança de escola. E, aí, cada lugar que você vai é aquela coisa. Nessa escola aqui, eu nunca trabalhei. Então, ninguém me conhece, é muito difícil me darem oportunidades. Eu não tive espaço ainda...

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

Uma coisa é quando você está há um tempo na escola e eu não tive isso ainda.

Percebe-se, novamente, que Adriana enfrenta os desafios e as dificuldades típicos do início de carreira, como os já apontados por diversos estudiosos da área. Cavaco (2003) lembra o quanto o começo na carreira docente é difícil uma vez que a esses professores sobram as piores turmas, nas escolas mais distantes. É bom ressaltar que, embora Adriana esteja atualmente em uma escola que reputa boa, ela só assumiu essas aulas na metade do segundo semestre letivo, em função da licença de uma professora titular. Esse aspecto parece explicar o temor de Adriana de vivenciar situações ruins no exercício de sua função e, também, o desconforto de não iniciar suas atividades já no início do ano letivo, além de enfrentar as constantes mudanças de escola.

Até o ano de 2009, a atribuição de aulas e classes aos professores não concursados era realizada com base na pontuação por tempo de serviço na rede. A partir de 2010, a atribuição de aulas e classes passou a ser realizada com base no desempenho em uma prova de conhecimentos pedagógicos e daqueles relativos à área em que o professor leciona. Essa mudança pode vir a contribuir para amenizar a situação acima mencionada (ainda que não a resolva), porque, em tese, a antiguidade não deveria ser um critério na atribuição de aulas.

O relato expresso pela professora Adriana até aqui, parece, mais ou menos diretamente vinculado à necessidade de ser reconhecida como professora, valorizada por seus conhecimentos, poder ensinar algo a alguém que deseja esse ensinamento e o valoriza. Se a professora pudesse compartilhar tais sentimentos com alguém mais experiente, que partilhasse de uma visão positiva sobre a docência ou dispusesse de um espaço que lhe permitisse refletir sobre as questões que configuram o ser professor – sobretudo no que diz respeito às dificuldades típicas do início da carreira –, tais conflitos poderiam ser superados, uma vez que adequadamente mediados.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

Os relatos de Adriana evidenciam a necessidade de repensar o sistema de atribuição de aulas nas escolas, instituindo uma nova cultura capaz de oferecer aos professores mais experientes situações mais desafiadoras, como, aliás, acontece com a maior parte das carreiras e profissões. Ao mesmo tempo, fazem pensar, também, na urgência de cuidar da formação inicial e dos primeiros anos de magistério, a fim de preparar o futuro profissional e o recém-ingressado nessa carreira para enfrentar os desafios que os primeiros anos de atuação lhe reservam. Além disso, é importante refletir sobre os mecanismos usados pelas escolas para acolher os professores novatos que, sem suporte, vivem situações marcadas por sentimentos negativos, que podem até levar, em alguns casos, ao abandono da docência, fato preocupante, numa carreira com já tão baixa atratividade.

Este último ponto é discutido no estudo de Marcelo (2009). O autor informa que muitos professores desistem da carreira e que o fazem por estarem insatisfeitos com seu trabalho em razão dos baixos salários, dos problemas de disciplina dos alunos, da falta de apoio e das poucas ocasiões de participação na tomada de decisões. Citando estudos realizados por Cochran-Smith (2004), Marcelo (2009) destaca que, para “permanecer no ensino hoje e amanhã, os professores necessitam de condições na escola que os apoiem e criem oportunidades para trabalharem com outros educadores em comunidades de aprendizagem profissional, em vez de fazê-lo de maneira isolada”.

Assim, as dificuldades vividas por Adriana em seus quatro primeiros anos de magistério contribuíram, certamente, para que ela dedicasse tanto de seu tempo pensando nos percalços de sua profissão e que ela, provavelmente, enfrentará ao término do ano letivo na atual escola, quando possivelmente lecionará em outra instituição. E, se nessa escola seu saber não é reconhecido, o que pensar em outra, com realidade distinta, quiçá mais árdua do que essa? É possível, ainda, que exatamente por atuar nesse contexto árduo, Adriana não reflita sobre as questões polêmicas típicas do

ensino médio. Não menciona, em nenhum momento, as finalidades desse nível de ensino, nem mostra consciência de suas finalidades na formação dos alunos. Considerando que ela está mais preocupada em preservar a própria integridade física e psicológica, isso não causa espanto. Desse modo, as questões políticas de sua atuação acabam sendo atropeladas, inclusive porque a escola, que deveria ser um espaço mediador para tais discussões, não cumpre esse papel.

Enfrentando conflitos de muitas ordens, Adriana sofre especialmente porque, em seu imaginário, a profissão, que lhe asseguraria um chão seguro e gratificante, está longe de lhe dar satisfação pessoal. Mergulhada nesse universo de sentimentos tão negativos é compreensível um discurso que tema dias piores, atuando junto a alunos que não se beneficiarão de sua presença, responsáveis simbólicos e depositários da incapacidade de Adriana de se realizar e ser vista como gostaria. Paciência, é isso que precisa mesmo ter.

COOPERAÇÃO PROFISSIONAL COMO ALTERNATIVA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Cabe abordar agora, mais especificamente, ao fato de inexistir, no interior da escola em que a professora Adriana atua, a presença de um trabalho colaborativo, que impedisse a solidão vivida no magistério, sobretudo no caso de professores iniciantes. O discurso da professora Adriana assemelha-se aos discursos de outros tantos professores brasileiros, conforme atestam as pesquisas apresentadas. Os dados discutidos permitem afirmar que a docência precisa mudar em muitos aspectos, mas, notadamente, em dois deles, se é que se quer, de fato, alcançar patamares de excelência na formação das crianças e jovens brasileiros. São eles: a formação inicial, que, em seus moldes atuais, não é suficiente para fornecer diretrizes aos futuros professores sobre como caminhar na profissão e a formação continuada, mais bem realizada quando ocorre de maneira sistemática, no interior das próprias escolas. Conforme Freitas (2007), é

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

preciso pensar em uma formação inicial e continuada de docentes que esteja amparada em bases sólidas e voltada à formação humana em oposição aos movimentos aligeirados, já conhecidos, de caráter técnico-profissionalizante, que só contribuem para rebaixar o fortalecimento da profissão. Nesse sentido, não há como discordar da autora quando afirma que compete ao Estado assumir e financiar um projeto de formação de professores dessa magnitude, embora se reconheça serem necessários mais estudos que verifiquem as reais possibilidades dessa ação vir a acontecer.

Com lacunas em sua formação inicial, como atestam inúmeros estudos na área, os professores iniciantes não conseguem caminhar adequadamente na profissão, de modo a produzir um trabalho vinculado a sua finalidade primeira, que é a aprendizagem dos alunos. Além de comprometer a formação de gerações de jovens, esse fato também prejudica a construção da profissionalidade docente, desafio ainda por ser vencido. A cultura do trabalho colaborativo, quando inserida no interior das escolas, pode contribuir para formar o sujeito em serviço, via uma ação tutorial. Mas, para isso, é preciso, conforme aponta Fullan (2009), transformar a cultura escolar, tradicionalmente marcada por práticas profissionais isoladas, desenvolvendo o que chama “comunidade profissional de aprendizagem” ou “culturas de trabalho cooperativo”. De acordo com tal proposta, a cooperação está ligada a normas e oportunidades de melhorias contínuas e de novas aprendizagens ao longo da carreira do magistério:

“Pressupõe-se que a melhora do ensino seja uma busca coletiva, em vez de individual, e que a análise, avaliação e experimentação com os colegas sejam condições em que os professores melhoram” (FULLAN, 2009, p. 133).

A cultura da cooperação profissional está centrada na promoção de ações inovadoras, cujo foco está no desempenho bem-sucedido dos alunos, gerando, assim, sucesso para os professores. O trabalho coletivo permite aos professores a socialização de experiências

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

bem (ou mal) sucedidas, a troca de informações, o debate, o diálogo, a possibilidade de observar seus pares e de ser por eles observados, a construção de critérios que definam uma prática pedagógica adequada, enfim, a elaboração conjunta de um projeto pedagógico vivo, focado tanto no processo de ensino como em seus resultados. Como aponta o relatório sobre as melhores práticas em escolas de ensino médio (2010):

Cabe disseminar a prática do *feedback* profissional tanto no interior das unidades escolares como entre as próprias escolas – abrindo as escolas, as salas de reuniões e as portas das próprias salas de aula, para que as práticas pedagógicas possam ser observadas e analisadas, tornando-se alvo de reflexão e debates. (SILVA, et.al. 2010, p. 28)

A cultura da cooperação profissional procura “garantir que os professores tenham um lugar para trabalhar que lhes possibilite aprender e se desenvolver no trabalho” (FULLAN, 2009, p. 237). Ainda segundo esse autor, é importante que os sistemas de ensino se preocupem em recrutar e reter bons talentos, bons professores para o exercício da docência, um grande desafio, mas não o desafio maior que é transformar as escolas em organizações aprendentes. De fato, a melhoria da educação requer indivíduos cultivados, algo que se alcança por meio da formação inicial, e indivíduos que aprendam pela vida afora, algo que se obtém mediante formação continuada, ou seja, aprendizagem no e pelo trabalho.

As ideias de Fullan, embora promissoras, se são importantes, não são toda a solução. Se faltar na formação inicial do docente um sentido acentuado de profissionalismo, de ética, de compromisso com a qualidade da educação – que deveria ser tarefa primeira de todo e qualquer professor – caberia à formação em serviço, por meio da dinâmica da cooperação profissional, cumprir esse papel. Se Adriana exercesse suas atividades como professora numa esco-

la que lhe tivesse fornecido tais oportunidades, é possível que ela pudesse encontrar, coletivamente, formas de ensinar bem a todos os alunos. A professora certamente teria se beneficiado com a troca de experiências, diminuindo a sensação de que o trabalho docente é pesado e difícil, vivendo-o de forma mais satisfatória e prazerosa.

Experiências de sucesso, quando compartilhadas e incentivadas, tendem a gerar novos sentidos, mais positivos, para a atividade docente. Além disso, ajudam a refletir sobre novas concepções sobre o ensinar e o aprender, o papel da escola, do aluno, da gestão, tudo isso levando a atuações aperfeiçoadas das quais, sem dúvida, todos sairiam beneficiados. Mas é preciso pensar além das discussões de base pedagógica e incluir nelas a troca de experiências de base subjetiva, explicitando angústias, anseios, sentimentos tão frequentes no processo de ensinar. Assim, questões de ordem subjetiva precisam ter trânsito mais livre no espaço escolar, sendo também contempladas nas discussões pedagógicas, porque estão inevitavelmente presentes, orientando a atuação cotidiana das pessoas.

É preciso lembrar, ainda, que a literatura pede cuidado para não se incorrer no erro de reforçar práticas equivocadas e ineficientes, que pioram ainda mais os processos educativos, sobretudo os discursos negativos vistos nas falas de Adriana. Para tanto, é preciso que o mediador das discussões levadas pelo corpo docente seja alguém que, sem deixar de acolher os professores, veja a profissão de maneira distinta, constituindo-se em agente de mudança no interior da escola. Esse profissional precisa contribuir para romper com os discursos negativos contagiantes e tão presentes no ideário pedagógico, pois eles geram desânimo e apatia nos professores e também desânimo e apatia nos alunos. Quebrar esse discurso é importante em toda e qualquer reflexão sobre a prática pedagógica e evitará seu comprometimento e imobilidade. A partir dessa mediação, novos sentidos e significados para a atividade docente podem ser negociados, constituindo um fator a mais para a construção da tão desejada profissionalidade docente.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

Mas, da maneira como está posta, de que forma a organização escolar poderia promover essa mudança de cultura? Primeiramente, os horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs) devem ser o espaço privilegiado para esses encontros. Em segundo lugar, é preciso pensar na capacitação de diretores e de coordenadores pedagógicos, para que atuem como líderes capazes de promover, no espaço escolar, uma comunidade docente de aprendizagem, mobilizando e comprometendo os professores com uma prática de cooperação e provendo, adicionalmente, as condições necessárias para que a mudança efetivamente se concretize. Mas transformar o diretor e o coordenador em líderes, se necessário, não é suficiente: eles precisam ser lideranças com poder e autonomia para formar e gerir sua equipe docente – algo que o sistema atual não lhes confere.

Professores bem posicionados em provas seriam bem-vindos, desde que explicitassem sua adesão ao projeto político da escola, cabendo-lhes, por exemplo, explicar ao Conselho de Escola os motivos pelos quais pretendem nela lecionar. A decisão final ficaria a cargo desse órgão e não estaria submetida apenas aos critérios subjetivos dos professores. Só assim será possível a formação de um corpo docente coeso, apto a implantar, em razão de suas afinidades profissionais, uma cultura nos moldes aqui defendidos. Em terceiro lugar, as equipes técnicas dos órgãos intermediários das secretarias de educação poderiam desempenhar, também, um papel formador junto às escolas, transitando, assim, de um papel predominantemente burocrático para o de parceria e apoio às unidades escolares.

Pode-se, nesse momento, perguntar: mas é só a escola que precisa mudar? E a resposta é mais ousada ainda: não. A sociedade como um todo deve ser preparada para cobrar resultados efetivos em relação ao desempenho dos estudantes, de seus professores, dos sistemas de ensino e, em última instância, dos governantes, para que as políticas educacionais fomentem condições efetivas para essa mudança. Os padrões de recrutamento e seleção de professores, as formas de remuneração e desenvolvimento na carreira, os padrões

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

de incentivo para o trabalho profissional são questões que igualmente merecem atenção.

Por fim, é pensando no professor como pessoa central à conquista de uma educação de boa qualidade para nossas crianças e jovens que se postula a cooperação profissional como uma alternativa formativa central para melhora da educação deste país. No entanto, sempre as soluções não são fáceis e seria ingenuidade supor que identificamos todas as variáveis envolvidas no sucesso da docência e do processo de aprendizagem. O aprimoramento da educação é fenômeno complexo, multifacetado, que exige ser compreendido a partir de diversos pontos de vista. Apresentou-se, aqui, uma alternativa, com consciência de que existem outras tantas que só funcionarão plenamente se implementadas em conjunto.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. **Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica**. In: BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. G. M; FURTADO, O. (orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, v. 26, n. 2, jun. 2006, p. 222-245.

BASSO, Itacy Salgado. **Significado e sentido do trabalho docente**. *Caderno Cedes*, v. 19, n. 44, 1998, p. 19-32. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000100003&script=sci_arttext. Acesso em: 30/4/2009.

CAVACO, Maria Helena. **Ofício de professor: o tempo e as mudanças**. In: NÓVOA, Antonio. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2003.

DUARTE, Newton. **Vygotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotkiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004 (Coleção Educação Contemporânea).

FREITAS, H. C. L. **A nova política de formação de professores: prioridade postergada**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28. N. 100, out. 2007, p. 1203-1230. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf. Acesso em: 04/10/2010

FULLAN, Michael. **O significado da mudança educacional**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA; VÁRIOS AUTORES. *Estudos e pesquisas educacionais: Estudos realizados entre 2007, 2008 e 2009*, n. 1. São Paulo: Fundação Vitor Civita, 2010.

GONÇALVES, José Alberto M. **A carreira das professoras do ensino primário**. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

HUBERMAN, Michael. **O clico de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. **Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério**. *Cadernos de pesquisa*, nº 118, p. 65-88, Março/2003.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

MARCELO, Carlos. **Aprender a enseñar. Un estudio sobre el processo de socialización de profesores principiantes.** Madrid, CIDE, 1991.

_____. **Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar.** Revista Brasileira de Educação, n. 9, set./dez. 1998.

_____. **A identidade docente: constantes e desafios.** Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 1, n. 1, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/sumario/exibir/1>. Acesso em: 20/4/ 2010.

MERCADO, Ruth. **Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. Infancia y aprendizaje,** México, n. 55, p. 59-72, 1991.

_____. **Los saberes docentes como construcción social: la enseñanza centrada en los niños.** México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

SANTOS, Claudio José. **Um estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores de ciências.** Dissertação (Mestrado em ensino de ciências e educação matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

SELLA, Claudinei Antonio. **Retratos de um profissional em crise: os docentes em tempos de mudança.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2006.

SILVA, Flavia Gonçalves da. **O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento.** Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SILVA, R. N.; et. al. Relatórios estadual e final: **Melhores práticas e efetividade em escolas de ensino médio,** 2010.

CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA CRÍTICA DE COLABORAÇÃO PARA AS PESQUISA FUNDAMENTADAS NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA: UM DESAFIO

Elvira Godinho Aranha³⁸

Virgínia Campos Machado³⁹

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discutir por que e como as contribuições da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), tal como proposta por Magalhães (2009), têm sido incorporadas aos estudos realizados no grupo de pesquisa “Atividade Docente e Subjetividade”. Para alcançar tal intento, faremos uma breve retomada das experiências de pesquisa vivenciadas pelo grupo de pesquisa supracitado, as quais estimularam a incorporação dos pressupostos da PCCol, para, na sequência, explicitarmos esses pressupostos, articulando-os ao referencial teórico e metodológico que fundamenta nossos estudos, quais sejam: o Materialismo Histórico e Dialético e a Psicologia Sócio-histórica. Pretendemos, com isso, enfatizar a estreita e necessária afinidade entre os objetivos de pesquisa, a teoria que a sustenta e o método na produção do conhecimento científico. Ao final, relatamos brevemente uma experiência inicial de pesquisa em que a articulação teórica explorada neste artigo serve como norteadora para a entrada em campo, as conduções e procedimentos utilizados inicialmente.

38 Pedagoga, Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUCSP, com ênfase em formação de educadores e Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação pela PUCSP.

39 Nutricionista, Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação pela PUCSP.

I.

II. INTRODUÇÃO

Este artigo tem o objetivo de discutir por que e como os procedimentos teórico- metodológicos da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) têm sido incorporados nas pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa “Atividade Docente e Subjetividade”⁴⁰. Com acento eminentemente teórico, tentaremos apontar as contribuições advindas dessa articulação, em termos de qualidade e avanços na pesquisa.

O Grupo de pesquisa supracitado desenvolve estudos com foco nos aspectos subjetivos que compõem a atividade docente e adota, como referencial teórico-metodológico a Psicologia Sócio-Histórica, fundamentada no Materialismo Histórico e Dialético (MARX, ENGELS, 1845). Neste arcabouço o conhecimento é entendido como um processo histórico, em que a produção do novo, é impulsionada pelas necessidades percebidas em campo e pelas reflexões elaboradas sobre ele. Ao mesmo tempo, a própria produção do conhecimento novo, na medida em que permite um olhar diferenciado para a realidade estudada, impulsiona a elaboração de novas questões para os estudos e a necessidade de criação de outras formas de pesquisa.

Zanella et al (2007), apoiados no pensamento de Vigotsky, destacam a importância de se observar, no desenvolvimento da investigação, a relação que o pesquisador estabelece com o problema de pesquisa que formula, pois problema e método se desenvolvem conjuntamente. Como aponta o teórico russo “a busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação” (Vigotsky, 1927/2004, p. 47).

É alinhado a esta perspectiva para a realização das pesquisas, que o Grupo “Atividade Docente e Subjetividade” tem estado cada

40 O grupo de pesquisa “Atividade Docente e Subjetividade” está vinculado ao Programa de estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP e é coordenado pela Profª. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar.

vez mais comprometido em manter uma postura crítica em relação aos estudos que desenvolve. Nesse sentido, procura constantemente reavaliar e qualificar o modo como as pesquisas são conduzidas, incluindo a formulação dos objetivos, o tratamento teórico, os procedimentos de produção, análise e interpretação de dados, o significado dos resultados encontrados, bem como a maneira de divulgá-los. Os pesquisadores também atentam para que essas etapas da pesquisa sejam realizadas de forma articulada e coerente.

Sendo assim, na busca por procedimentos de produção de dados que pudessem contribuir para a qualidade das informações obtidas, o grupo de pesquisa incluiu, desde 2010, as autoconfrontações nos estudos que realiza. Esse procedimento, proposto por Yves Clot (2006) consiste em entabular um diálogo entre o participante da pesquisa, um colega da mesma profissão ou especialista da área e o pesquisador sobre a atividade de trabalho, a partir de um vídeo. Acreditava-se que inclusão da imagem do sujeito em atividade, assim como a variação dos sujeitos que participavam do diálogo sobre a atividade que assistiam⁴¹, afetaria o sujeito emocionalmente e o incitaria a pensar, sob uma nova ótica, sobre si mesmo e sua profissão.

Tal expectativa se confirmou nas pesquisas conduzidas neste Grupo de Estudos e Pesquisa e as Autoconfrontações passaram a ser discutidas como um instrumento que parecia contribuir para o processo de ressignificação da atividade pelos docentes participantes da pesquisa.

No entanto, as experiências vivenciadas pelos pesquisadores no desenvolvimento do trabalho de campo seguidas de reflexão e discussão sobre os procedimentos da pesquisa e a observação e análise dos diálogos desenvolvidos durante as sessões de autoconfrontações simples (ACS) e autoconfrontações cruzadas (ACC) evi-

41 A Autoconfrontação Simples consiste em apresentar os episódios ao sujeito, na presença do pesquisador, e solicitar que ele a descreva, comente, faça questionamentos, ou seja, analise a atividade. Já na Autoconfrontação Cruzada, os mesmos episódios são vistos novamente, agora pelo sujeito da atividade, acompanhado por um especialista ou colega de trabalho (alguém que desempenhe atividade semelhante) e pelo pesquisador.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

denciaram que não se podia afirmar que os procedimentos de autoconfrontação geravam ressignificações que provocassem transformações que qualificassem a atividade docente. Estas reflexões instigaram as discussões sobre articulação entre pesquisa e intervenção.

As questões oriundas dessas reflexões geraram a necessidade de criar novas formas de condução do processo, o que contribuiu para a transformação da relação do grupo de pesquisadores com a questão investigada – os sentidos que os professores atribuíam à sua atividade docente, bem como do papel dos pesquisadores em pesquisas nos contextos escolares. Nesse caminho, passamos a destacar a necessidade de construir um outro tipo de relação com os sujeitos da pesquisa que pudesse colaborar para o desenvolvimento da atividade docente e a nos preocupar em participar de modo mais ativo do processo de ressignificação da atividade pelo professor. Sendo assim a necessidade de reflexão sobre a atividade que poderia se gerada pelas sessões de autoconfrontação, deveria ser assumida por todos os participantes_ professores e pesquisadores_, e sua resolução não deve ser deixada apenas a cargo do professor, pois a construção do conhecimento, nessa perspectiva, se dá na relação com os outros

Dessa forma, para as questões em que entendemos que os pesquisadores se apresentam também como parceiros mais experientes, e em muitos casos, por dominar os conteúdos e procedimentos em foco, podendo contribuir para o enriquecimento da reflexão, buscamos incluir novos elementos que indiquem possibilidades de criação de movimentos emancipatórios do docente, de aumento de seu poder de agir frente sua atividade, ou seja, de reconhecimento do professor como sujeito ativo de sua atividade. Da mesma maneira, entendemos que a produção de um conhecimento que contribua concretamente para a qualificação da atividade docente somente pode ser favorecida na medida em que os pesquisadores procurem ouvir o que os outros participantes têm a dizer, buscando compreender suas necessidades e os sentidos que atribuem a ela, bem como as múltiplas determinações que as atravessam.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

Para elucidar esse processo, na próxima seção, retomaremos as experiências de pesquisa desenvolvidas entre 2010-2012, que acreditamos terem sido fundamentais para a geração da necessidade de buscar alternativas teórico-metodológicas que pudessem contribuir para a qualificação dos estudos. Em seguida, enfatizaremos os pontos que pareceram fundamentais como contribuições para nossas pesquisas e que evidenciam convergência entre a PSH e a PCCol. Para finalizar, relatamos uma pesquisa, ainda em andamento, em que tentamos articular as contribuições da PCCol; e elaboramos as considerações finais.

III. A PESQUISA COMO ATIVIDADE EM DESENVOLVIMENTO – DA REALIZAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE A PESQUISA À NECESSIDADE DE CRIAR NOVAS FORMAS DE PESQUISAR

O declarado interesse pelos aspectos subjetivos que compõem a atividade, as proximidades teóricas e a potencial contribuição para a elevação da qualidade das pesquisas realizadas permitiram nossa aproximação com a proposta de Yves Clot, incluindo a utilização dos procedimentos de autoconfrontações e de suas contribuições teóricas para o estudo da atividade docente. As primeiras experiências do grupo utilizando essas inovações datam do ano de 2008, quando foi defendida a primeira Tese de Doutorado que utilizou as ACS e ACC (MURTA, 2008) e tiveram início as atividades de pesquisa de campo do PROCAD “Trabalho docente e subjetividade: aspectos indissociáveis da formação do professor”⁴². Desde então,

42 O Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD) “Trabalho docente e subjetividade: aspectos indissociáveis da formação do professor” tem objetivos que prevêm o desenvolvimento de atividades de pesquisa, ensino e de formação de recursos humanos em nível de pós-graduação e envolve cooperação científico-acadêmica entre pesquisadores dos seguintes Programas de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – UFAL; Programa Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá – RJ. Aprovado pelo Edital nº. 01/2007 da Capes

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

as autoconfrontações são usadas em várias outras pesquisas desenvolvidas no grupo (BARBOSA, 2010; RIBEIRO, 2010; SILVA, 2011,; constituindo-se alvo de discussões, particularmente sobre suas implicações em relação à pesquisa, suas contribuições e necessidade de modificações.

Clot está também alinhado à concepção da Psicologia Sócio-histórica (cf. VIGOTSKY, 1927, LEONTIEV, 1978a e b), afirmando que a ação humana pressupõe a utilização de signos e ferramentas e a existência de intercâmbios vivos entre os sujeitos e, além disso, traz contribuições teóricas para o estudo da atividade. Segundo o autor, a análise da atividade deve incluir a internalização (subjetivação) de uma tarefa a ser cumprida pelo sujeito e a realização da atividade (objetivação), assim como os instrumentos e as relações sociais que medeiam esse processo. De acordo com Clot (2006), para que isso seja possível é preciso pensar a atividade em termos de “real da atividade”, não se limitando àquilo que se torna aparente como “atividade realizada”. Na descrição proposta por ele, o real da atividade inclui aquilo que se faz, mas é

também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha fazer alhures. É preciso acrescentar a isso – o que é um paradoxo frequente – aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar aquilo que se tem que refazer. (CLOT, 2006, p. 116)

Assim, Clot nos ajuda a ter uma noção de atividade que escape do pragmatismo e do imediatismo e contribui para a expansão de seu entendimento e dos determinantes da atividade em foco.

As Autoconfrontações Simples e Cruzada foram propostas por Clot como um procedimento que, utilizando a imagem como suporte principal das observações realizadas, visa à criação de quadros que permitem a observação e compreensão do desenvolvimento da

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

atividade e de seus impedimentos (CLOT, 2001, p. 20-21). Partindo da compreensão de atividade como *atividade em desenvolvimento*, as AC têm como objetivo “transformar o vivido em possibilidade de vivência”, ou seja, aumentar o poder de ação do sujeito na realização de sua atividade de trabalho.

A proposta de Clot (2006) é que na ACS, o participante faça a análise da sua atividade tendo como interlocutor o pesquisador. Tal recomendação se baseia na interpretação de que, nessa ocasião, dois gêneros profissionais se fazem presentes: o científico (do pesquisador) e o da profissão (representado pelo docente). Ao se ver no vídeo, o participante é impactado pela imagem, torna-se outro para si mesmo, pois se observa de outro lugar; vê sua atividade de um ângulo ainda não explorado e, portanto, precisa encontrar novas justificativas e explicações para aquilo que faz (CLOT, 2006).

Já na ACC, a análise da atividade acontece na presença do pesquisador e também de um colega de profissão do participante da pesquisa. Para Clot, as questões formuladas por alguém que realiza uma atividade muito semelhante, assim como as respostas que o trabalhador considera mais adequadas são diferentes daquelas colocadas pelo pesquisador. Segundo Clot (2006, p. 136), na ACC “os horizontes da atividade se deslocam com os sujeitos ao mudar de gênero. A atividade ‘salta’ de um gênero para o outro: do primeiro gênero de atividade habitual para o segundo, o da experimentação cruzada, passando pelo gênero científico”. Explorar essas diferentes condições agrega qualidade à informação obtida.

É fundamental destacar que, diferente do que acontece nas pesquisas relatadas por Clot, no nosso caso, o pesquisador conhece a atividade que é realizada pelo participante da pesquisa, uma vez que os pesquisadores; são, majoritariamente, oriundos do campo da educação e psicologia da educação. As justificativas do sujeito são, portanto, desde a ACS, direcionadas por pessoas que “compartilham o gênero habitual da atividade” e se dedicam

a estudá-la. O pesquisador é um sujeito que representa o gênero científico e, ao mesmo tempo, o gênero da atividade.

Ficou evidente que as autoconfrontações, tal como propostas por Clot não podiam ser meramente “aplicadas” pelos pesquisadores. Esse procedimento não havia sido elaborado para contextos escolares e, além disso, no nosso caso, as escolas e os professores que participavam dos estudos não eram iguais e deveriam ser compreendidos em sua especificidade. Partindo de um ponto comum, os pesquisadores deveriam, então, construir novas formas de realizar as autoconfrontações que parecessem mais adequadas para cada contexto e objetivo específico de pesquisa.

Afinal, os pesquisadores deveriam apenas questionar a atividade assistida ou intervir mais acentuadamente, também apontando possibilidades em relação à atividade realizada? Seria ético promover um movimento de resignificação da atividade docente, a geração de novas necessidades de formação teórica e prática e não buscar construir, junto com o professor, novas formas de agir?

As dúvidas sobre intervir intencionalmente na atividade ou não, qual a extensão desta intervenção, como e quando ela deveria se dar, entre outras, impulsionaram a busca por novas formas de pesquisar. Como já apontado, os pesquisadores envolvidos nesse projeto eram estudiosos da Educação, muitas vezes com experiência na área, o que indicava a possibilidade de criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP) visando ao desenvolvimento da atividade. Sendo assim, o papel do pesquisador no contexto de pesquisa deveria ser modificado para que se pudesse construir uma forma de participação que não somente permitisse conhecer melhor a atividade docente, mas também contribuir para o seu desenvolvimento.

Foi no contexto destas reflexões que nos aproximamos da Pesquisa Crítica de Colaboração, tal como vem sendo discutida por Magalhães e colaboradores desde 1990 (MAGALHÃES, 2012), pois tal perspectiva assume clara intenção de intervir na realidade, com-

partilha conosco o referencial teórico de base, além de ser desenvolvida especialmente em escolas.

APROXIMAÇÃO COM A PESQUISA CRÍTICA DE COLABORAÇÃO – UMA PROPOSTA QUE ARTICULA PESQUISA E INTERVENÇÃO NUMA ABORDAGEM COLABORATIVA

A Pesquisa Crítica de Colaboração foi desenvolvida por Magalhães a partir das questões sobre dificuldades na aprendizagem de leitura e escrita em uma classe de alfabetização, enfrentadas em seu trabalho de doutoramento em 1990. Naquele trabalho, a autora investigou as dificuldades de leitura e escrita apresentadas por dez alunos de uma classe de primeiro ano. Além da produção de conhecimento sobre os processos de aprendizagem de leitura e escrita, Magalhães constatou que a colaboração estabelecida entre ela e a professora participante, na análise, compreensão e entendimento das dificuldades de leitura percebida nos alunos, foi fundamental para a transformação de ambas (pesquisadora e professora). Essa relação colaborativa contribuiu sobremaneira para a superação e transformação das práticas em foco, impactando positivamente o resultado de aprendizagem dos alunos (MAGALHÃES, 1990/2007).

Desde então, a teórica tem aprofundado os pressupostos e desenvolvido procedimentos para uma abordagem que integra pesquisa e formação. Embora este tipo de pesquisa seja utilizado para investigar diferentes temas em vários campos profissionais, se firmou em contexto de formação de educadores.

A Pesquisa Crítica de Colaboração tem seu foco no trabalho com educadores e, por ser uma pesquisa realizada *por educadores com educadores*, chamou atenção de nosso grupo, pois vinha ao encontro das reflexões que desenvolvíamos.

A proposta de Magalhães está embasada na perspectiva da Teoria Sociohistórica (Vygotsky e seus seguidores) e também em outros pesquisadores que se apóiam nessa mesma perspectiva, tais como Kemmis (1987), Cole e Knowles (1993), Bredo e Freinberg

(1987), Brayet al. (2000). Sendo assim, compartilha da concepção de homem postulada por este arcabouço teórico, entendendo que ele se constitui “numa relação dialética com o social e a história, um homem que, ao mesmo tempo, é único, singular e histórico” (AGUIAR E OZELLA, 2006, p. 224) e que se humaniza em contextos de atividade, na relação com os outros e com a ajuda de instrumentos, dos quais o mais importante é a Linguagem.

No quadro teórico da abordagem sócio histórica, a linguagem tem um papel fundamental, como constituinte do humano, pois, a partir domínio da linguagem, todo o sistema humano se reorganiza, transformando as relações do indivíduo com os outros seres humanos e com a natureza. Relembrando os trabalhos de Vigotsky em que ele afirma “que a estrutura da consciência é uma estrutura semântica” (VYGOTSKY, 1930a/2004: 94) e o pensamento é um processo mediado, que se realiza na palavra, podemos afirmar que para o teórico o significado da palavra é ao mesmo tempo linguagem e pensamento, pois é “uma unidade do pensamento verbalizado” (VYGOTSKY, 1934/2001:11).

Assim, em pesquisas que se apóiam na perspectiva acima apontada e que, portanto, priorizam a linguagem, as entrevistas, sessões de discussão etc, se constituem em espaços que representam não apenas a possibilidade de apreensão dos sentidos e significados que homens concretos e reais em condições reais de existência atribuem a um dado fenômeno, mas também a possibilidade de utilizar a própria linguagem nesta situação como possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento. A linguagem é fundamental por carregar / conter os sentidos, tornando-os passíveis de serem desvelados pelo pesquisador no processo construtivo e interpretativo de análise e também como mediadora do processo de aprendizagem que se pretende estabelecer.

Numa pesquisa as pessoas trazem diferentes perspectivas, experiências, que estão enraizadas em diferentes experiências e comunidades e práticas. Estas diferentes perspectivas são vozes que se encontram, colidem, e às vezes, se fundem. Na PCCol a organização

linguística dos espaços de discussão e entrevistas é especialmente considerada pelos pesquisadores. Nesse sentido, prezam pela qualidade das perguntas que são feitas e o modo de organização do diálogo entre os participantes a fim de que perguntas e observações sejam realizadas de forma a favorecer a reflexão de todos os participantes, aproveitando o enunciado do outro como estratégia de desenvolvimento do próprio pensamento (WERTSCH, 1991, apud WERTSCH e SMOLKA, 1993/1999).

É nesse sentido que para agregar pesquisa e formação, a organização da linguagem é importante porque permite que sejam criadas possibilidades de os participantes (incluindo os pesquisadores e grupos envolvidos) compartilharem essas experiências, discutirem e aprenderem uns com os outros. Além disso, por meio da participação coletiva na condução da pesquisa oportuniza a produção de conhecimento significativo e o desenvolvimento de diretrizes para uma ação transformadora. Está comprometida com o objetivo de engendrar processos emancipatórios, em que saberes teórico e prático são articulados em busca de valores éticos na atividade humana. (Magalhães, 2003/2007, 2009).

Nesta perspectiva pesquisa e formação não se confundem, mas uma não é sem a outra: os pesquisadores estão investigando uma questão considerada importante para eles e para os sujeitos envolvidos. O rigor da pesquisa se dá na explicitação do quadro metodológico, no compromisso do pesquisador verificar sempre sua própria ação e também em compartilhar os resultados encontrados. É no espaço de discussão criado pela pesquisa que se dá a formação.

Por meio de práticas dialógicas, os participantes devem ser levados a refletirem sobre sua ação, questionarem suas escolhas, admitirem conflitos e incertezas, bem como desenvolverem uma prática sistemática de análise e interpretação dos discursos, com o objetivo de transformar suas ações à luz de outras informações, novos conhecimentos e compreensões. Nesse tipo de pesquisa os conceitos de colaboração e de reflexão crítica são fundamentais (MAGALHÃES, 2003, 2007, 2009).

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

A reflexão crítica pode ser entendida como um processo em que os educadores (professores, coordenadores, diretores e funcionários da escola) conscientizam-se do próprio discurso por meio da contínua problematização e reflexão sobre seus fazeres e representações, ou seja, os sentidos que atribuem às suas ações. Nessa perspectiva, envolve os participantes em um discurso que se organiza de forma argumentativa, focalizando o questionamento das razões que sustentam as escolhas feitas no agir cotidiano (MAGALHÃES, 1998a/2007). Ou seja, espera-se que a reflexão organizada possibilite desvendar algumas relações entre os sentidos reveladas no discurso e sua realização na ação e que os participantes possam então, entender suas ações e transformá-las.

Para estabelecer um lócus apropriado para que a reflexão ocorra, apoiada em Smyth (1992) e nas características da reflexão crítica proposta por este autor, Magalhães discute as ações da reflexão crítica (descrever, informar, confrontar e reconstruir), que não esgotaremos aqui, mas apontamos como importantes⁴³. A autora salienta que, apoiado no trabalho de Freire (1970), Smyth (1992) discute que o processo reflexivo se configura a partir de quatro ações de linguagem, **descrever** (*o que faço?*); **informar** (*o que agir deste modo significa? ou qual a fundamentação teórica da minha ação?*); **confrontar** (*a que interesses servem minhas ações?*); **reconstruir** (*como posso agir de forma diferente?*). Em cada um destes momentos é fundamental entender e destacar o papel das perguntas que o pesquisador faz na condução do processo reflexivo. Elas devem envolver o *quê* e o *porquê*, o *como* e o *para quê* das atividades. Bray, discutindo o papel do pesquisador, aponta que neste tipo de pesquisa ele pode incluir a “sua própria experiência ao explorar a questão, assim como procurar ouvir e entender as experiências dos outros [participantes]”⁴⁴ (BRAY et al., 2000:12).

Apoiada no quadro Vigotskiano, especialmente no conceito de Zona de desenvolvimento Proximal (ZDP) a Pesquisa Crítica de Co-

43 Para aprofundamentoler

44 “they can add their own experience to exploring the question as well as seeking to listen to and understand the experience of others”.

laboração aposta que o relacionamento decorrente da colaboração, o comprometimento dos participantes, o compartilhamento de outras maneiras de pensar, expandindo seus próprios entendimentos e o engajamento na resolução de problemas comuns, aumenta a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, Magalhães (1998/2007, p. 91), enfatiza que colaborar nem sempre “significa simetria de conhecimento e/ou semelhança de ideias, sentidos, representações e valores”, não implica que “todos os participantes tenham a mesma ‘agenda’ ou o mesmo poder institucional ou de saber” ou que em todas as situações os participantes “dividam igualmente o ‘poder’ nas decisões”. Colaboração implica conflitos propiciadores de reflexão crítica, possibilidades de apresentação e negociação de representações e valores, esclarecimento e discussão sobre tomadas de decisão. Esse conceito de colaboração envolve pensar e agir conjuntamente “a fim de (re)construir conhecimento”⁴⁵(BRAY et al.,2000).

Neste sentido a própria organização da pesquisa pode ser considerada uma mediação semiótica e o uso intencional de perguntas e argumentações se constituem em instrumentos e artefatos que medeiam as interações entre os participantes para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Nesta direção, nas pesquisas que desenvolvemos, é importante que os participantes não apenas entendam suas ações, mas também como elas se tornaram assim. Acreditamos que, dessa forma será possível compreendê-las em uma nova perspectiva. É importante lembrar que as intervenções formativas também são fundamentadas na análise histórica daquela atividade e que as contradições necessitam ser igualmente consideradas. Reiteramos, desde modo, nossa orientação histórica e dialética.

Como procuramos demonstrar até aqui, o objetivo final da proposta de PCCol é que os educadores se vejam como agentes críticos, que tomem decisões levando em conta a questão sociocultural e que se perguntem a que interesses servem as ações escolhidas, ou seja,

45 “jointly thinking and acting so as to (re)construct knowledge”.

se estão a serviço da manutenção ou da transformação do “*status quo*” (Magalhães, 2009).

A partir de estudos e discussões sobre a PCCol e de que ela poderia nos auxiliar na tarefa de fortalecer a relação entre pesquisa e intervenção, as características apontadas acima foram fundamentais. Destacamos, principalmente, a intencionalidade declarada de intervir na realidade e as orientações de como fazer com que essa intervenção ocorra de forma colaborativa e, não, prescritiva. A PC-Col foi, portanto, incorporada como um referencial teórico-metodológico que pode nos oferecer suporte para lidar com alguns aspectos que mereciam atenção em uma nova entrada em campo para pesquisa, tais como, compromisso com a colaboração, adoção de uma postura de entendimento das necessidades do outro (os participantes da pesquisa), estabelecimento de objetivos comuns e uma postura de abertura para a aprendizagem de todos os envolvidos no processo de pesquisa, incluindo sempre o pesquisador e a contínua reflexão sobre sua prática de pesquisa. Nesse contexto, a organização da linguagem assume um papel central.

A NOVA ENTRADA EM CAMPO PARA A PESQUISA: DESAFIOS DA ARTICULAÇÃO DISCURSO E AÇÃO.

As discussões sobre a necessidade de articularmos a intervenção às pesquisas que realizávamos, que se iniciaram e foram estimuladas pela experiência vivenciada no desenvolvimento de um projeto no âmbito do PROCAD, e outras conduzidas de forma individual por componentes do grupo se acirraram no começo do ano de 2012.

Devemos sinalizar que o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade docente e Subjetividade, mantinha como campo de pesquisa, uma escola da região central da cidade de São Paulo. Mas, ao mesmo tempo, atuávamos em outra escola, que se constituiu em outro campo, onde foram realizadas entrevistas e autoconfrontações, utilizadas como instrumento de produção de dados⁴⁶. Os projetos

46 Os dados eram destinados à produção de 3 Trabalhos de Conclusão de Curso de Psicologia e 1 Tese de Doutorado.

de pesquisa inicialmente desenvolvidos nessa escola tinham como objetivo apreender os sentidos e significados que a professora atribuía a sua atividade. Essa segunda escola é palco da experiência que relataremos e que envolve a incorporação dos pressupostos da PCCol na pesquisa. Trata-se de uma escola estadual de Ensino Fundamental, com aproximadamente 800 alunos, localizada no extremo da região norte da cidade de São Paulo.

Considerando a disponibilidade apresentada pela equipe gestora e pelos professores, após a finalização da etapa de coleta de dados dos projetos acima citados, outra pesquisadora, também membro deste grupo, entrou em contato com a escola, interessada em desenvolver sua pesquisa de doutorado nessa mesma instituição. Tal como ocorreu anteriormente, os gestores ouviram a proposta aberta e atentamente. Antes de concordarem com a entrada de mais uma pesquisadora, porém, manifestaram o desejo de receber alguma contribuição “em troca” de fornecer as informações necessárias ao estudo. Antes de concordarem com a entrada de mais uma pesquisadora na escola, porém, questionaram de que maneira a escola poderia conhecer e discutir os resultados da pesquisa como uma forma de contribuir para lançar luz sobre os problemas que enfrentando.

Havia, claramente, uma demanda da escola para buscar respostas também para os problemas vivenciados cotidianamente. Tal expectativa se articulava à intenção dos pesquisadores de, ao entrarem em campo para realizar a pesquisa, manterem um compromisso declarado de, conjuntamente com a escola, organizar discussões e contribuir com uma articulação entre teoria e prática que pudesse produzir ações de melhoria daquela realidade. Sendo assim, a observação da participante veio ao encontro de questões que o grupo já estava discutindo.

De acordo com Ludke e Cruz (2005), a atenção aos aspectos ligados à experiência, ao trabalho, à prática do professor, não pode se constituir em um empecilho ou dificuldade à atuação indispensável do componente teórico no trabalho de pesquisa. Tal afirmação se

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

relaciona à resposta dada pelo grupo naquele momento: assumíamos junto à escola o compromisso de contribuir para suas necessidades práticas, mas, não em troca da realização, não como um pagamento ou o oferecimento de um produto pronto que solucionasse as dificuldades vivenciadas. A identificação das necessidades e as decisões sobre como lidar com elas e os novos modos de intervir deveriam ser uma construção conjunta de professores, gestores e pesquisadores. Vivenciávamos, portanto, a pesquisa como um espaço de conflito e de negociação, tal como aponta Magalhães (2009). Atinentes às afirmações da autora, era preciso desenvolver a aprendizagem-desenvolvimento por meio da negociação e consequente criação de um espaço de colaboração, compreendida como práxis, isto é, como “atividade prático-crítica”.

Com a permissão dada pela equipe gestora da escola, havíamos ainda que ter contato com os professores, esclarecer nossas intenções e ouvir o que eles tinham a dizer. Nesse ponto, mais uma vez a contribuição da PCCol foi importante porque, ao invés de dizermos aos professores quais era os nossos objetivos, sem permitir qualquer tipo de alteração, assumíamos nossos interesses em pesquisa para construirmos junto com eles objetivos comuns. Naquele momento assumimos – como Grupo de Pesquisa Atividade Docente e Subjetividade – um compromisso com a escola. É fundamental destacar que, se inicialmente a entrada em campo se deu via um contato anterior protagonizado por uma doutoranda no desenvolvimento de sua pesquisa, a partir daquele momento, a postura assumida, embora oriunda naquela, tornou-se independente da situação inicial.

Para isso, foi realizada uma reunião, em março de 2012, com a equipe gestora (diretora, coordenadora e vice-diretora) para encaminhar conjuntamente o levantamento das necessidades que eram percebidas por professores e gestores. O objetivo dessa reunião era compreender que sentido a equipe gestora e os professores atribuíam a essas necessidades, bem como quais eram as suas expectativas em relação a nossa potencial contribuição, enquanto pesquisadores. Para

garantir uma efetiva participação dos professores, optamos por desenvolver uma oficina reflexiva a partir de questões geradoras: “*O que está bom e precisa ser fortalecido na escola? O que precisa ser trabalhado e sistematizado?*”. Inicialmente, os professores trabalharam em pequenos grupos. Depois, para levantar e discutir coletivamente sobre as questões que os preocupavam, foi formado um único grupo em que, também coletivamente, decidiram as questões que deveriam ser aprofundadas. Dessa forma, foi possível fazer um levantamento das necessidades da escola e, a partir dos temas apontados, escolher aqueles em que os pesquisadores teriam melhores condições de intervir, encaminhando discussões que pudessem avançar do senso comum e da cotidianidade. Este critério para a seleção e aprofundamento dos temas também foi compartilhado com os participantes.

Firmamos a *inclusão* como tema a ser trabalhado. Nesse processo, mais uma vez embasadas no referencial teórico da PCCol, estávamos cientes da necessidade de construir entre os participantes o entendimento de que não iríamos à escola para levar um saber pronto e consolidado, mas, ao contrário, procuraríamos articular os diferentes saberes, de professores e pesquisadores, para construir um novo olhar para a realidade.

Para tanto, atentos à proposta da PCCol – que agrega pesquisa e formação para todos e propõe que sejam criadas possibilidades de os participantes (incluindo os pesquisadores) aprenderem, por meio da participação coletiva na condução da pesquisa, e estarem comprometidos com a produção de conhecimentos significativos que possam contribuir para a transformação das atividades em foco (MAGALHÃES, 2009) – pretendíamos compartilhar com os participantes da pesquisa o processo de aprendizagem e de construção de movimentos emancipatórios frente à realidade.

Com tal posicionamento, queremos enfatizar a importância de que os momentos de intervenção fossem conduzidos de forma a propiciar a formação de ZDPs mútuas, em que se favorece a possibilidade de indivíduos aprenderem uns com os outros e de criarem

um espaço de crescimento em que cada participante possa ouvir o outro e também ouvir-se de outra perspectiva, ou seja, que possa ser, também, o outro para si mesmo.

Após a realização dessa primeira oficina, os pesquisadores reuniram-se para refletir sobre e sistematizar as informações que puderam ser geradas naquela ocasião, dando continuidade às atividades de pesquisa. A seguir, em nosso grupo de estudo, planejamos três outros encontros com o coletivo de professores, também organizados em forma de oficina.

Uma estratégia utilizada pelos pesquisadores na organização e condução do segundo encontro foi solicitar aos professores que, divididos em grupos de 5 participantes, elaborassem descrições de casos, a partir da realidade que vivenciavam, mas que poderiam contar com aspectos fictícios, sobre alunos que enfrentavam alguma(s) barreira(s) no seu processo de escolarização. Os professores, naquele momento, puderam expressar o que vivem e como lidam com essa realidade, ou seja, aquilo que fazem efetivamente, cabendo aos pesquisadores aprofundarem os questionamentos, estimulando que as etapas de informar-confrontar-reconstruir se realizassem. Esse material serviu como base nos três encontros (oficinas) com professores e auxiliaram na tarefa de, o tempo todo, articular teoria e prática.

No terceiro encontro, os pesquisadores apresentaram algumas considerações teóricas sobre inclusão. Consideramos que essa era uma forma de, tendo impulsionado a questão de como se poderia agir diferente frente à inclusão, poder construir juntamente com os professores essas possibilidades. Sendo assim, a participação dos professores e as considerações que tinham a fazer sobre a adequação ou não daquilo que era apresentado foi fundamental.

Outra questão importante é destacar que para a realização das três oficinas, procuramos nos pautar também nas ações que compõem o processo de reflexão crítica, apontados por Magalhães apoiada em Smyth (1992). Dessa forma, procuramos organizar os

diálogos buscando questionar o que era feito pelos professores no cotidiano, quais as significações implicadas nessas ações, quais os objetivos e consequências e proporcionar o questionamento sobre como agir diferente de modo a qualificar a atividade docente. Essa tarefa a que nos propusemos se revelou nem sempre fácil, e exigiu dos pesquisadores uma preparação teórica bem como uma contínua revisitação e reflexão sobre sua prática, a partir da análise e da reflexão sobre os vídeos gravados. Conflitos e incertezas surgiram durante todo o período da condução desse processo. Os pesquisadores assistiam aos eventos, reviam suas próprias perguntas, planejavam, criticavam a própria ação e o planejamento feito, bem como sua adequação.

O quarto e último encontro com os professores teve como objetivo fazer um fechamento das reflexões sobre a inclusão e também avaliar todo o processo vivido.

Apesar de constatarmos a dificuldade de se produção de novas significações em tão poucos encontros mesmo que com um tema delimitado, como “inclusão”, nossa experiência foi geradora de reflexões e aprendizagens, inclusive para os pesquisadores que reviram suas perguntas e formas de favorecer a participação de todos os envolvidos. Sendo assim, para finalizar o relato dessa experiência, gostaríamos de destacar que a avaliação feita pelos professores validou a importância de espaços que favoreçam a reflexão sobre sua atividade. Assim, o desenvolvimento da pesquisa agregando a intenção de colaboração foi avaliado como capaz de gerar um espaço importante de reflexão sobre a prática docente que poderia ser expandido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A PCCol foi incorporada ao referencial teórico metodológico adotado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Docente e Subjetividade quando a necessidade de articulação entre pesquisa e intervenção se tornou evidente. Nesse sentido, consideramos que

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

tal perspectiva tem colaborado para a percepção de que a construção das respostas para as perguntas que pesquisadores e sujeitos participantes da pesquisa se fazem, não estão prontas para serem descobertas, mas podem ser elaboradas conjuntamente, como enfatizam Marx & Engels (1845-46) na “vida que se vive”, sempre com o outro e com a história que eles carregam, uma vez que a construção do conhecimento é social. A PCCol, tal como estamos assumindo, dá suporte para as reflexões do pesquisador sobre a sua prática e a como agir e rever suas ações no campo.

Além disso, a experiência aqui relatada revela que adotar tais pressupostos é uma rica possibilidade de abertura de campo e que pode contribuir para conseguirmos informação de qualidade para a pesquisa. As discussões que têm lugar nas oficinas e a melhor organização do diálogo entre pesquisadores e professores abrigam contínuas possibilidades de expansões e relocalizações que contribuem para a apreensão dos sentidos que os participantes atribuem à atividade que desenvolvem. Ainda assim, devemos admitir que a análise do material produzido nessa primeira experiência mostrou, por exemplo, que houve equívocos na condução das oficinas em relação a possibilidades de expansão do que estava em discussão, o que obriga o pesquisador a rever sua postura. Esse dado **que** revela que é preciso investir continuamente no aperfeiçoamento dos pesquisadores e em reflexões sobre seu papel.

Também percebemos que esse tipo de pesquisa exige uma relação mais duradoura com o campo, bem como um contínuo e exigente aprofundamento de todo o arcabouço teórico que ela encerra.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a preensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: ciência e profissão* Brasília, ano 26, n.2, pp. 222-245, 2006.

AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio- Histórica. In: Bock, A.M.B; Gonçalves, M.G.M.; FURTADO, O. (orgs). *Psicologia Sócio Histórica- uma perspectiva crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001, p.95-110.

ALMEIDA, ?. s.d, p. 01

ARANHA, E. M. G. *O papel do diretor escolar: uma discussão colaborativa*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

BARBOSA, ?. 2010.

BREDO, E.; FEINBERG, W. *Knowledge and Values in Social and Educational Research*. Philadelphia: Temple University Press, 1982.

CLOT, Y. *A função psicológica do Trabalho*. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

CLOT, Yves. *Trabalho e Poder de Agir*. São Paulo: Editora Fabrefactor, 2010.

CLOT, Yves. *A Função Psicológica do Trabalho*. São Paulo: Editora Vozes, 2006.

COLE, A. L.; KNOWLES, J. G. Teacher development partnership research: a Focus on Methods and issues. *American Educational Research Journal*, Washington, EUA, vol. 30 n.3, pp. 473-495, 1993.

FREIRE, P. (1970) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

JOHN-STEINER, V. *Creative Collaboration*. New York: Oxford University Press, 2000.

KEMMIS, S. Critical Reflection. In: WIDEEN, M. F.; ANDREWS, I. (eds.) *Staff Development for School Improvement*. Philadelphia: The Falmer Press, 1987

KINCHELOE, J. L. (1993) *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEONTIEV, A. N. Activity and Consciouness. In: _____. *Philosophy in the URSS*. Progress Publishers, 1977. Disponível em <<http://www.marxists.org/archive/Leontiev/works/1977/leon1977.htm>>. Acesso em abril de 2007.

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

_____. *Actividad, conciencia e personalidad*. Buenos Aires. Ediciones Ciências Del Hombre, 1978a

_____. Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. In: *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978b, p. 89-142.

_____. *Actividad, conciencia e personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

_____. [S/d] Artigo de Introdução sobre o trabalho Criativo de L. S. Vygotsky. In: VYGOTSKY, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p.426-470.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0635125.pdf>. Acesso em 11/01/13.

Luria e os contemporâneos

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: A Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009, pp. 53-78.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. Pesquisa Crítica de Colaboração: escolhas epistemológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In (2011) MAGALHÃES, Maria Cecília C., FIDALGO, Sueli S.(orgs) *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p 13-40

MAGALHÃES, M. C. C (1990) First Steps: Ethnographic Studies. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. (Orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percurso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 23-40.

MARX, K.; ENGELS, F. (1845-46) *Ideologia Alemã*. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MURTA, A. 2008

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RIBEIRO, ?. 2010

Formação, Atividade e Subjetividade:

Aspectos Indissociáveis da Docência

SMYTH, J. Teachers Work and the Politics of Reflection. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 2, pp. 267-300, 1992.

SMYTH 1992

VYGOTSKY, L. S. (1934) *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. (1934) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. (1933) Aprendizagem e desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5ª ed. São Paulo: Ícone, 1994.

_____. (1930) *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. (1930a) O Método Instrumental em Psicologia. (Conferência proferida na Academia de Educação Comunista N.K.Krúpskaia. Do arquivo pessoa de L. S. Vygotsky). In: _____. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 93-101.

_____. (1930b) Sobre os Sistemas Psicológicos. In: _____. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 103-159.

_____. (1927) *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. (1926) *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (1925) A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p.55-85.

_____. (1924-26) Os Métodos de Investigação Reflexológicos e Psicológicos. In: *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p.3-31.

Zanella et al (2007)