# FORMAÇÃO PROFISSIONAL, ATIVIDADE E SUBJETIVIDADE: ASPECTOS INDISSOCIÁVEIS DA DOCÊNCIA

Wanda Maria Junqueira AGUIAR – PUC-SP - iajunqueira@uol.com.br
Claudia Leme Ferreira DAVIS – PUC-SP - claudiadavis@uol.com.br
Viviane Lemos de Jesus MOREIRAS – PUC-SP – vivi.moreiras@gmail.com
Makeliny Oliveira Gomes NOGUEIRA – PUC-SP – makeliny@gmail.com
Flávia de Souza OTUKA – PUC-SP – flavia.otuka@terra.com.br

## Introdução

Na tentativa de responder a várias de nossas inquietações em relação às atividades dos professores, categoria que requer múltiplos olhares para ser melhor compreendida, utilizamos a proposta do Dr. Yves Clot, professor e pesquisador do Conservatoire National de Arts e Métiers - CNAM - (Paris, França). Clot desenvolve uma série de estudos junto a diferentes setores ocupacionais com o objetivo de promover, ao mesmo tempo, o desenvolvimento do indivíduo e do coletivo profissional mais amplo a que pertence, por meio do que denomina "análise da atividade".

A proposta de Clot tem a vantagem adicional de se pautar em dois autores que nos são bastante conhecidos: Bakthin e Vygotski. Ambos, tomando a linguagem como aspecto central da sua teoria, buscam analisar a relação que ela mantém com o trabalho e com o pensamento. Demonstrar como a linguagem nos torna seres cuja essência é inegavelmente social, visto postularem que a consciência humana é semioticamente estruturada. Defendem, assim, que somos constantemente afetados pelo outro, na medida em que ativamente o convertemos em nós mesmos. Essa atividade de reconversão do outro e de afetação pelo outro permite que ele (o outro) se torne um recurso central para nosso próprio desenvolvimento, questão bem estudada por Vygotski, no que concerne ao psiquismo.

Trata-se, portanto, de aliar a questão da dialogia com o desenvolvimento, verificando se esse último avança por meio do diálogo que

se passa entre três atores (um professor-sujeito, um colega de profissão e um pesquisador). O esperado é que se possa criar, artificialmente, por meio da interação entre eles, um espaço de interlocução que produza - e a mobilize - recursos dialógicos novos, capazes de transformar situações comuns e corriqueiras de trabalho. Procura-se, assim, não só organizar a conversa dos professores acerca dos obstáculos que encontram em seu ofício, mas, organizar o diálogo *entre eles sobre tais obstáculos*, incluindo, na análise, aquilo que poderia ter sido dito, mas não o foi, que lhes pareceu impossível expressar, que gostariam de ter podido dizer e não disseram.

Esse é o trabalho do pesquisador: provocar uma apreciação daquilo que não pode ser objetivado, para assegurar o desenvolvimento do *real* do diálogo (suas inúmeras possibilidades), no seio do diálogo *realizado em torno de uma atividade de trabalho*. Parte-se do suposto de que, ao se converter em *diálogo realizado*, o *real do diálogo* se desenvolve, ou seja, torna possível fazer aquilo que não se fazia até o momento presente. Infere-se que, ao tomar ciência de suas possibilidades, o sujeito seja capaz de reassumir o comando das relações que estabelece com seu *processo real* de vida e quebrar a autonomia que, aparentemente esse processo tomou.

## 1. Formação docente: para além da tradição da ação e do saber

A profissão docente, a partir da ótica de sua formação e do trabalho realizado, tem sido alvo de muitos estudos (Oliveira, 2004; Santo, 2004; Talavera, 2004), tanto no Brasil, como fora dele. De fato, as mudanças observadas no cenário mundial, que se deram de forma mais aguçada nas últimas duas décadas, colocaram novas questões quanto aos objetivos da escolarização, exigindo mudanças nas formas de organização do trabalho na escola. As novas demandas requerem uma intensificação do trabalho do professor e uma ampliação de seu raio de ação que, na ausência de uma política clara de formação de docentes, tem gerado desgaste e insatisfação por parte do professorado. Libâneo (2003) mostra claramente a necessidade de se contar com professores que consigam ajustar suas didáticas à sociedade atual,

ao conhecimento, ao aluno e aos diversos universos culturais. Para esse autor, o perfil desejado demanda:

> *"uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas coma às mídias e multimídias"* (p. 10).

Alcançar tais metas implica numa *reconfiguração de sua identidade profissional*, capaz de colocá-lo em posição de lutar por melhoria de salários, de condições de trabalho e, inclusive, de uma formação de qualidade. Como bem mostra Nóvoa (2005), um dos aspectos centrais do processo de requalificação do docente centra-se em sua formação, que deve, segundo o autor, levar em consideração a inteireza do educador: sua história, seu aprendizado, sua experiência particular. Na opinião do autor, em se contemplando tais aspectos, torna-se possível para os professores manterem-se atualizados (tanto no que se refere a conteúdos como a métodos de ensino) e, conseqüentemente, diversificarem suas práticas pedagógicas, de forma a atender à variedade de alunos que encontram em sala de aula. Salienta, no entanto, que a busca individual por atualização é sempre mais difícil e que, por essa razão, o local de trabalho constitui o espaço ideal para a formação continuada dos docentes.

Cabe, aqui, distinguir entre formação inicial e formação continuada. A primeira ocorre nos cursos de magistério ou em cursos de nível superior, representando apenas um aspecto do esquema mais amplo de profissionalização do professor, que se torna cada dia mais importante para que se possa oferecer uma escola básica de qualidade.

Formação continuada, por sua vez, é aquela que é desenvolvida ao longo da trajetória profissional do professor. As modalidades de formação em serviço são, no entanto, bastante criticadas (Freitas, 2002; Gatti, 2003), por

seguirem uma concepção extremamente conteudista e pragmatista, que considera ser por meio da apropriação de informações e do trabalho com a racionalidade que se alcançarão mudanças em posturas e formas de agir. Durand et al. (2005), refletindo sobre as dificuldades de formação de professores na França, sugerem que elas se devem ao fato de haver uma oposição entre o que chamam de "epistemologia dos saberes" (ligada ao saber e ao rigor científico) e "epistemologia da ação" (voltada para a pertinência profissional), que se reflete na organização e administração dos institutos universitários de formação de professores. Apontam, ainda, que tais dificuldades poderiam ser sanadas a partir de uma análise do trabalho e, sobretudo, do desenvolvimento do trabalho nas questões de formação e pesquisa.

A "epistemologia dos saberes", segundo os autores, preconiza uma clara delimitação entre pesquisa e formação, bem como a neutralidade dos pesquisadores em relação ao objeto de investigação e suas eventuais aplicações. Predominam nela os critérios de objetividade, que afirmam ser preciso primeiro compreender ou explicar, para só depois lidar com as questões relativas à formação, ou seja, aquelas ligadas ao ensino e às práticas pedagógicas. Já a "epistemologia da ação" propõe uma associação constante entre pesquisa e formação, de modo que se possa dar resposta aos múltiplos objetivos de estudo e à constante transformação das situações. Para que isso seja possível, é necessário que atores diferentes (vinculados às escolas e às universidades) entrem em interação, articulando pesquisa e ação em estudos contextualizados, voltados para situações particulares, que irão ser objeto de intervenção da pesquisa.

Tanto a primeira epistemologia, como a segunda têm sofrido severas críticas. Em relação à "epistemologia dos saberes", Durand et al. (2005) apontam, como principais problemas:

> *"... os resultados inaplicáveis, por terem sido obtidos em contextos distanciados dos problemas práticos, investigações guiadas por teorias e*

> *questões de pesquisa excessivamente abstratas; simplificação e esquematização dos contextos para satisfazer critérios de rigor metodológico que resultavam em uma concepção redutora da realidade; enunciados muito gerais, incapazes de abraçar a fineza e a especificidade das situações locais, contradições entre as 'implicações' ou 'recomendações' práticas desenvolvidas a partir de pesquisas realizadas em disciplinas diferentes etc. Além disso, o caráter universitário desses trabalhos não é levado em consideração e seu reconhecimento pela comunidade científica é pouco discutido*" (p. 45).

No que concerne à "epistemologia da ação", ainda que seus enunciados, bem como as proposições decorrentes dos resultados de suas pesquisas sejam bem aceitas pelos professores, por se aproximarem de sua realidade profissional, as críticas recaem sobre:

> *"a cientificidade dos enunciados (dificuldades de generalizações, falta de controle das situações, impossibilitando isolar fatores...) e ao caráter limitado das proposições decorrentes da pesquisa que possuem apenas validade local, contextualizada e não fazem prognósticos"* (p. 45-46).

Como fica claro Durand et al. (2005) mostram que as duas epistemologias estabelecem uma dicotomia entre saber e ação. Por outro lado, concluem que é possível superar esse problema, articulando, de forma dinâmica e rigorosa, os dois pólos de tal oposição. De fato, essa tentativa vem sendo feita pela escola ergonômica francesa (Clot, 1999) e suas variantes, cuja

meta é dar visibilidade ao trabalho dos professores e às formas pelas quais ele se desenvolve, de modo a compreender e transformar a atividade docente. A presente investigação estuda o trabalho docente a partir de alguns dos pressupostos elaborados por essa tradição, que serão explorados a seguir.

## 2. Atividade: algumas noções esclarecedoras

A atividade de trabalho sofre inúmeras restrições que, por sua vez, desencadeiam uma série de conflitos naqueles que a executam. Por esse motivo, a tradição ergonômica francesa e, inclusive a Psicologia do Trabalho, consideraram pertinente distinguir entre tarefa e atividade. Entende-se por tarefa tudo que se refere ao prescrito, tudo que se inscreve na ordem do que deve ser realizado. Considera-se, por outro lado, que atividade é tão somente, aquilo que foi efetivamente cumprido, a atualização de uma das várias atividades passíveis de serem realizadas na situação em que ocorre. Clot (1999), com base em Vygotski (1998), afirma também que, nessa situação, o desenvolvimento da atividade que prevaleceu sobre as demais, é governado pelos conflitos que se estabelecem entre ela e suas concorrentes, ou seja, outras formas de realizar a tarefa que, podendo ter sido empregadas, não o foram.

Assim, esse autor afirma que o real da atividade envolve tanto o que *foi realmente feito* como tudo aquilo que *poderia ter sido feito*, que se *procurou fazer sem o conseguir*, que se *queria ter podido fazer*, que *ainda se pretende fazer* em outra ocasião. Envolve ainda, e especialmente, tudo o que se *faz para não se fazer o que deve ser feito*. Fazer é, portanto, freqüentemente, desfazer e refazer. Nesse caso, Clot (2001) considera que a atividade pode ser entendida como uma difícil escolha subjetiva, na medida em que cada pessoa avalia a si mesma e aos outros ao avaliar o real, buscando uma oportunidade de fazer o que deve ser feito. Considerando que as atividades não realizadas - que não foram ou não puderam ser concretizadas (ou seja, as que fracassaram, portanto) – têm, inegavelmente, um impacto na atividade

realizada, o autor propõe que elas sejam também incluídas na análise da atividade.

Em síntese, se a atividade realizada é apenas uma parte muito pequena do real da atividade, parece ser fecunda a distinção entre prescrito e realizado. Clot (2001) ressalta, no entanto, que não se trata de buscar um hiato entre a prescrição social e a atividade real. Ao contrário, o autor aponta que há, entre elas, simultaneamente: a) uma reorganização da tarefa por parte dos coletivos profissionais; e, b) uma recriação da organização do trabalho, pelo trabalho de organização do coletivo. A esse duplo movimento o autor dá o nome de "*gênero social do ofício*" ou "*gênero profissional*". Melhor dizendo, o gênero refere-se às obrigações que se impõem - sem serem buscadas, mas também sem poderem ser evitadas - àqueles que tentam realizar seu trabalho a despeito de como ele é prescrito pela organização do trabalho. O gênero profissional é, enfim, um corpo de avaliações partilhadas que regula, de maneira tácita, a atividade pessoal. Nas palavras de Clot (2001):

> *"De fato, trata-se de um tipo de memória mobilizada pela ação. Memória impessoal e coletiva que oculta os entraves que coloca à atividade: maneiras de se portar, de se dirigir às pessoas, de começar e de terminar uma atividade, maneiras de conduzir eficazmente um objeto. Essas formas de levar as coisas e as pessoas em um ambiente de trabalho formam o repertório de atos convencionais retidos historicamente. [É uma] memória para o futuro, feita de uma gama sedimentada de técnicas intelectuais e corporais tramadas em palavras e gestos do ofício. Constitui, para os profissionais desse meio, um esboço de como agir, uma forma econômica de se colocar em sintonia com a situação de trabalho" (p. 19).*

Na ótica de Clot (2001), as regras, em sendo restritivas, são também fontes de recursos para a vida profissional. Dessa maneira, o gênero é um meio de saber se organizar em determinadas situações, evitando, tanto quanto possível, o erro em face ao previsto. A adoção do gênero demonstra o pertencimento a certo grupo e, ainda, uma orientação para a ação. O gênero organiza as atribuições e as obrigações, ao definir as atividades a serem realizadas independentemente das qualidades subjetivas dos indivíduos que as executam em um determinado tempo e lugar. Além disso, ele também impõe e regulamenta as relações intersubjetivas e interprofissionais.

A consistência e perenidade do gênero decorrem, justamente, de seu caráter normativo, ou seja, de atuar como norte para a atividade de qualquer pessoa. Recurso para enfrentar as exigências da ação, ele é, também, alvo de ajustes e retoques por parte daqueles que o empregam. Pode-se dizer, portanto, que para constituir um instrumento da ação, o gênero passa por um processo de ajustes, que buscam libertar o sujeito dos constrangimentos que decorrem tanto da memória impessoal como de sua própria memória. A esse processo de ajustes dá-se o nome de estilo.

De fato, ao retocar uma regra, um gesto ou uma palavra do gênero, o sujeito cria uma variante – o estilo - que será avaliado e, eventualmente, validado pelo coletivo, assegurando a vida e o desenvolvimento do próprio gênero. Por outro lado, o sujeito só pode se liberar de suas determinações, tomando distância de si mesmo, algo que é alcançado apenas por meio do desenvolvimento da própria experiência com o gênero. O estilo pode, portanto, ser definido como algo híbrido, que descreve os esforços empreendidos pelo sujeito para se emancipar, tanto da memória impessoal, como da pessoal, na tentativa de alcançar uma maior eficácia em seu trabalho.

Vinculado ao estilo está a noção de catacrese (palavra que vem do grego e significa desvelar). Trata-se da atribuição de novas funções aos instrumentos de trabalho, que passam a ser empregados de maneiras novas e criativas. Essa alteração de uso é, segundo Clot (2001), uma característica própria do desenvolvimento psicológico real, que: "*é alcançado não pela internalização do modo de funcionamento exterior ou das significações já existentes e, sim, por*

*sua recriação, com vistas a lhes dar uma segunda vida, a serviço da atividade atual do sujeito"* (p. 40).

Segundo Leontiev (1984), o conceito de apropriação foi concebido justamente para se referir a essa "dupla vida" das significações, de modo a poder explicar a transformação da atividade aparentemente passiva e submissa em ativa, inventiva e inovadora.

A alteração do uso dos instrumentos sinaliza, assim, a subversão de sua função oficial, uma vez que o instrumento não é, em si, um instrumento de ação. Ao contrário, ele se torna um, na e pela situação em que se encontra e, nessa medida, pode-se dizer que o instrumento é da ordem do estilo, posto que assinala, enquanto suporte material, a distância que o sujeito interpõe entre ele e o gênero profissional do qual participa.

As catacreses, no entanto, não se limitam apenas a atribuir novas funções aos objetos e/ou instrumentos. Efetivamente, elas podem incidir tanto ao mundo material como no próprio sujeito. Esse é o caso, por exemplo, de professoras de educação infantil que relatam ter medo de perder seu trabalho e, para evitar que isso ocorra, evocam acidentes terríveis envolvendo aqueles que se encontram sob seus cuidados. Buscam, com isso (mas sem que o saibam), fazer seu serviço da melhor maneira possível: não se distrair, prestar atenção ao que as crianças estão a todo o momento fazendo, verificar se não há, no que fazem, algum risco ou perigo, certificar-se de que ninguém saiu de seu campo de ação ou ficou esquecido. As professoras defendem-se do medo, portanto, fazendo-se medos. Ou melhor: a catacrese desloca a função do medo: de algo imobilizante, ele passa a ter uma nova função, que é a de mobilizar a ação, transformando a relação mantida com o real, que passa a ser mais cuidadosa, mais atenta, melhor.

Pode-se dizer, portanto, que o estilo, ao libertar o homem do gênero, abre o caminho para seu desenvolvimento, aumentando o poder de ação sobre o meio e sobre si mesmo: a auto-regulação da conduta. A análise do trabalho que se quer empreender é, portanto, aquela que visa enriquecer não só o coletivo como, também, o próprio sujeito. Para tanto, é preciso que ela seja geral o suficiente para poder explicar a atividade de qualquer pessoa e

suficientemente específica para se referir a alguém em particular, no que concerne aos meios que todos empregam. A análise deve, assim, permitir que: a) o sujeito desenvolva seu poder pessoal de agir, de modo a enfrentar melhor a situação de trabalho; e, b) o coletivo expanda seu campo de ação, por meio das ações inovadoras do sujeito. Desse modo, a análise considera que há uma função psicológica dos gêneros sociais, bem como uma função social dos estilos pessoais.

Tentando utilizar essas idéias para analisar a atividade docente, pode-se dizer que ela, como qualquer outra atividade, se encontra em desenvolvimento. No entanto, essa atividade, tecida por conflitos estabelecidos entre vários de seus aspectos, que podem, por vezes, se mostrarem contraditórios e/ou equivocados, pode ser 'impedida', ocasionando dano àqueles que a exercem. Dessa forma, a tentativa não é a de descrever um ou mais modelos de docência e, sim, de estudar a atividade docente como um processo de desenvolvimento, sobre o qual não se sabe, de antemão, que direção irá seguir e que não pode ser reduzido às ações observadas.

Importa, de fato, apreender o real da atividade: tanto o que o sujeito faz como o que deixa de fazer, o que se encontra impedido de fazer e o que desejaria fazer, "*expondo-o às discordâncias da atividade dos outros, às suas próprias e aos objetos do mundo*" (Clot, 1999). Essa noção de real da atividade leva em conta, tanto a forma operatória da atividade como, também, as demais (possíveis e impossíveis) que dela não se separam, sob o risco de reduzi-la a um processo meramente mecânico (Roger, Roger e Yvon, 2001). Esses mesmos autores postulam que a atividade docente, enquanto unidade básica de análise deve ser encarada como aquela que coloca o professor em uma tripla relação, ou seja, a que ele mantém com: a) os objetos de formação submetidos à aprendizagem dos alunos; b) o ambiente profissional e social onde não apenas ele, mas outros sujeitos (alunos e demais atores da escola) realizam suas atividades; c) ele mesmo, ou seja, com tudo aquilo que é alvo de suas preocupações.

Assim, atividade é o meio pelo qual o sujeito se constitui, posto que ele só se mostra ao outro, por meio da atividade e, por sua vez, os outros só são e

só se mostram ao sujeito via atividade. Esta última, por sua vez, é sempre social: ainda que realizada individualmente, ela é sempre permeada pela cultura e, portanto, pelo social. Se a atividade é social, ela é também significada, ou seja, nunca é apreendida em si, mas sempre por meio de um ponto de vista. Segundo Aguiar e Ozella (2006), esses pontos de vista são formados por sentidos e significados constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Desta forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido.

Afirmam os autores, assim, que o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade. O sentido deve ser entendido, portanto, como um ato do homem mediado socialmente, não sendo, no entanto, nem diretamente observável (pois suas possibilidades são infinitas) e nem necessariamente consciente. Dessa forma, a categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída, enquanto o significado refere-se à parte manifesta dos múltiplos sentidos. Os sentidos encontram-se, assim, mais no campo do sujeito, de sua singularidade. Na medida em que os sentidos entram em conflito, eles geram sínteses provisórias, relativamente estáveis e compartilhadas, constituindo assim os significados. O caráter compartilhado dos significados faz com que se situem mais no âmbito do social e é nessa condição que são apreendidos pelos sujeitos, configurando-se em novos sentidos.

Vale destacar ainda a relevância da categoria subjetividade que, ao ser compreendida como a dimensão que articula e organiza a constituição dos sentidos e significados,( que por um lado,) se refere à dimensão individual, (e por outro,) ao mesmo tempo que se constitui na dialética com a objetividade, tendo a historicidade como um componente essencial. Segundo Bock e Gonçalves (2005, p. 123) *"a dimensão subjetiva é uma configuração dos sujeitos a partir de suas experiências no mundo social; é a dimensão dos*

*registros simbólicos e emocionais que o sujeito vai construindo no decorrer de suas vivências; é o mundo psicológico propriamente dito*".

## 3. Método

### 3.1. Pressupostos Metodológicos

O principal recurso do método a ser empregado é a imagem, tida como suporte da observação: todas as situações de desempenho profissional são gravadas em vídeo e, posteriormente, discutidas pelos participantes. A importância de observar uma atividade de trabalho reside menos no que se pode por meio dela observar do que nas diferenças encontradas entre aqueles que a observam. Dessa forma, especial atenção é dada, aqui, às diferenças encontradas entre aqueles que observam o registro de uma dada atividade docente.

De fato, considera-se central que os sujeitos - observados pelo(s) pesquisador(es) e colega(s) – ao exercer a docência, possam se tornar, eles mesmos, observadores de seu próprio trabalho. É por esse meio e apenas por ele que Clot (2001, p. 10) acredita que "*a experiência vivida possa se transformar em meio de viver outras experiências*", uma vez que implica o desenvolvimento subjetivo daquilo que foi experimentado, ou seja, o desenvolvimento da atividade. Dessa forma, o objetivo da pesquisa não está em coletar dados via observação e, sim, em permitir o desenvolvimento da observação dos próprios professores sobre sua própria atividade, colocando-os em posição de transformá-la.

Nota-se, assim, uma troca de papéis: ao invés de serem os pesquisadores os únicos a observarem a atividade, ela passa a ser prioritariamente observada por aqueles que a exercem. Para que isso ocorra, é preciso que a observação seja rigorosa e detalhadamente construída. Clot (2001), discutindo o assunto, aponta que Bakhtin se deu conta dessa questão:

> "*Uma observação viva, competente e imparcial, feita a partir de um ponto de vista qualquer,*

> *mantém sempre seu valor e sua significação. A parcialidade e a limitação de um ponto de vista (de um observador) é alguma coisa que pode ser, a qualquer tempo, corrigida, completada, transformada (inventariada), mediante a ajuda dessa mesma observação, segundo um ponto de vista diferente. Por outro lado, o ponto de vista neutro (sem observação nova, viva) é estéril"* (p. 10).

Fica claro, portanto, que a pretensão, ao se utilizar uma ou várias observações de atividades profissionais, é a de desnaturalizar os pontos de vistas a partir dos quais elas são olhadas e avaliadas, transformando, conseqüentemente, a atividade do outro em recurso para a atividade de cada um. A meta, portanto, não é só alcançar uma interpretação da situação observada, mas, sobretudo, desenvolver a interpretação dessa mesma situação por parte daqueles que a exercem. O pressuposto básico é, segundo Clot (2001), que a imagem constitui o principal apoio para as observações, ao criar um cenário que permite o desenvolvimento da atividade profissional do coletivo, a partir de sua participação na análise das atividades individuais.

Finalizando, cabe lembrar, como afirma Seve (1989) "*que toda ciência do real se defronta inevitavelmente com o problema do singular*" (p. 175). Assim, cabe lembrar que o tipo de conhecimento produzido por pesquisas, como esta, não tem a intenção de ser estendido para outros sujeitos ou situações pretensamente semelhantes. A capacidade de generalização dos dados define-se, portanto, pelo potencial explicativo alcançado sobre uma determinada situação. Dessa forma, segundo Aguiar (2007), a importância dos conhecimentos alcançados por esse método reside em sua "*capacidade de desvelar as mediações constitutivas dos fenômenos estudados, contribuindo qualitativamente no curso da produção teórica*" (p. 139). Fica claro, portanto, que a generalização possível refere-se a um processo teórico, que integra a um

espaço de significação outros aspectos que, de outra forma, não manteriam nenhuma relação entre si.

### 3.2. A formação de um grupo em pesquisa sobre a atividade docente

Para que se possam produzir concepções compartilhadas sobre a atividade docente, é preciso começar por uma longa coleta de dados, com observações das situações e dos meios profissionais em que os professores se inscrevem, realizando, inclusive, entrevistas com atores considerados de interesse. Uma vez alcançada uma apreensão mais ampla acerca do contexto em que se inscreve a atividade docente, é possível convidar os professores para participar do trabalho de co-análise. A duração das seqüências de atividades docentes a serem registradas pode variar, abrangendo desde um único plano de vários minutos até vários planos de poucos minutos, de uma mesma jornada de trabalho. Os registros devem privilegiar situações, ora as mais próximas e/ou semelhantes possíveis (para permitir comparações acerca das várias formas de nelas atuar), ora as mais diferentes e variadas, para aquilatar com maior precisão o escopo das possibilidades de atuação.

### 3.3. A autoconfrontação simples e cruzada: comungando experiências

Seqüências de atividade de cada professor são inicialmente gravadas. Esse procedimento é mais uma vez adotado, quando, decorrido certo tempo, o sujeito comenta as imagens de seu trabalho com os pesquisadores. A *autoconfrontação simples* refere-se, pois, à interação sujeito, imagem e investigadores. Em outro momento, dois professores – um cujo trabalho foi filmado e outro um docente convidado, com experiência similar - reúnem-se para analisar as imagens gravadas, na presença dos pesquisadores. À relação estabelecida entre sujeitos, imagens do colega trabalhando e investigadores

chama-se de *autoconfrontação cruzada*. As filmagens devem ser, na medida do possível, feitas por uma equipe especializada, uma vez que, a qualidade da imagem é essencial para uma análise acurada. A confecção de uma seqüência de imagens, selecionada a partir do conjunto do material registrado e validado pelo grupo, encerra essa fase da pesquisa.

Na autoconfrontação simples, a discussão fica centrada na observação de dois agentes: a) o professor, que, ao se ver na tela, fala sobre o que fez e o que poderia (ou não) ter feito; e, b) o pesquisador que, querendo se assegurar de ter compreendido bem os comentários do docente, tece conjecturas sobre eles. Nesse momento, a filmagem deve enquadrar tanto um como outro. Em seguida, o pesquisador fica fora da tela e o foco recai sobre o professor, tomado de frente. Pretende-se, com isso, pontuar o discurso que o sujeito dirige ao pesquisador, mostrando como alcançar, por meio de detalhes da observação da atividade realizada, a atividade real.

De fato, só se chega lá, porque o pesquisador faz com que a atenção não se volte apenas para o objeto (a situação visível), mas, também, para a atividade investigativa que ambos estão realizando juntos. Daí a importância da linguagem, que não deve apenas servir de instrumento para o sujeito comunicar aquilo que faz ou aquilo que vê: ela é, principalmente, entendida como um meio de levar o outro a pensar, a sentir e a agir segundo a perspectiva adotada (Scheller, 2001). É, portanto, a distância maior ou menor do sujeito em relação ao gênero profissional que permite que o estilo de suas ações entre em uma Zona de Desenvolvimento Próximo (Clot, 1999).

A autoconfrontação cruzada reúne os dois sujeitos, além dos pesquisadores. O encontro é inteiramente filmado, com os professores de frente. O pesquisador apresenta, então, o registro da atividade do professor, solicitando que o professor visitante o comente. O docente, cuja atividade está sendo analisada, confronta-se, assim, com as observações do colega. Podem ocorrer, nesse momento, controvérsias profissionais entre os dois, incidindo sobre o estilo de ação adotado por cada um. O nível de distanciamento dos estilos, avaliado por contraposição às formas prescritas para o grupo profissional estudado, permite que os gêneros profissionais e suas variantes

entrem em uma zona de desenvolvimento próximo. As intervenções do pesquisador, com o auxílio do comando de tela possibilitam passar de diálogos (durante os quais os profissionais falam dos estilos de suas ações a partir de gêneros) a pausas (quando a atenção recai sobre as atividades filmadas, possibilitando que os sujeitos vejam os gêneros a partir dos estilos de suas ações) e vice-versa.

Espera-se, ao assim proceder, alcançar uma tomada de consciência no sentido vygotskiano de generalização:

> *"Perceber as coisas de outro modo é, ao mesmo tempo, adquirir outras possibilidades de agir em relação a tais coisas [...]. Ao generalizar um processo próprio de minha atividade, eu adquiro a possibilidade de manter, com ela, uma outra relação"* (Clot, 2001, p. 23).

## 4. Procedimentos:

Os procedimentos aqui adotados seguem, tanto quanto possível, os do Laboratório de Atividade do Conservatoire National de Arts et Metiers (Clot, comunicação informal, 2005), para a pesquisa selecionamos os seguintes sujeitos: 5 professores e 5 docentes visitantes que desempenharam papel de comentador crítico da atividade filmada do professor-sujeito. Realizamos entrevistas com os professores, coordenador e diretor da escola selecionada, para apreender sua visão acerca da prática pedagógica na escola. Levantamos a história de vida dos professores, de modo a entender a dinâmica de sua construção enquanto docente.

## 5. Referencial de Análise

Coerente com os pressupostos apresentados, a análise está se constituindo num movimento que, tendo a realidade empírica como ponto de partida, pretende-se articular a tarefa, o real da atividade, a atividade real e

seu produto, em especial para aqueles que a executam. O foco desta análise é apreender o movimento contraditório criado entre falas e atividade docente, à luz das prescrições da tarefa, de seus produtos, do referencial teórico e dos objetivos da pesquisa. As unidades de análise são, portanto, três: o registro da atividade, a fala do sujeito sobre a atividade que realizou (autoconfrontação simples) e a fala do outro professor sobre a atividade registrada (confrontação cruzada). Neste momento serão destacados os temas/questões mais relevantes para os sujeitos e para os objetivos da pesquisa, e, a seguir, tais conteúdos deverão ser analisados no que se refere aos movimentos que surgirem frente o diálogo ocorrido, tanto na auto confrontação simples, como na cruzada.

Quanto aos sentidos e os significados atribuídos pelos sujeitos (individual e coletivamente) à atividade, fez-se o uso dos procedimentos sugeridos por Aguiar e Ozella (2006), partindo de pré-indicadores até alcançar os núcleos de significação.

Trata-se de uma pesquisa em andamento, dessa forma, encontramo-nos numa primeira etapa de análise dos sentidos e dos significados atribuídos pelos sujeitos à atividade docente. Tal análise não se encontra concluída, nesse sentido, apresentaremos a seguir, alguns elementos do procedimento utilizado para a organização dos núcleos de significação, realizada a partir da entrevista com 1 dos professores da instituição.

## 6. Configurando os núcleos de significação

Partindo do pressuposto de que a análise é construtiva e interpretativa, e tem a finalidade de ultrapassar o fenômeno na sua aparência e assim atingir novas zonas de inteligibilidade, o procedimento para a organização dos Núcleos de Significação deu-se da seguinte forma:

1. Transcrição da pesquisa realizada;
2. Leitura das entrevistas com o professor Marcelo (nome fictício);

3. A fim de apropriarmo-nos do conteúdo obtido organizamos os pré-indicadores, de modo a destacarmos e assegurarmos, para efeito de análise, o empírico;

É válido lembrar que o levantamento dos temas/conteúdos aqui apresentados destacaram-se da fala do próprio sujeito. Nesta etapa aglutinamos os conteúdos que aparecem com maior freqüência, que apresentam forte carga de emoção, que se mostram ambivalentes e que são importantes para o objetivo da pesquisa. Na elaboração dos pré-indicadores nos deparamos com um grande número de possibilidades, e por isso, os mesmos necessitam ser refinados e articulados, para que produzam elementos que auxiliem a compreensão do fenômeno estudado. Abaixo apresentamos um exemplo da organização dos pré-indicadores:

| ***Pré-indicadores*** | ***Fala do professor Marcelo*** |
|---|---|
| Alfabetizar é muito complicado | *"Assim, é até errado falar, mas eu não gosto de dar aula para a 1ª série. Na realidade essa coisa do **alfabetizar**, pra mim **é muito complicado**. É uma grande responsabilidade."* |
| Desespero por pegar a primeira série | *"Quando eu cheguei aqui, acho que foi no 1º (...) o que **tinha para mim era 1ª série**. Nossa, me deu um **desespero**! Falei: gente o que eu vou fazer?"* |

Avançamos, assim, para a sistematização e organização do que chamamos de indicadores, os quais contêm os elementos dos pré-indicadores. Exemplo:

| ***Indicador*** | ***Pré-indicadores*** |
|---|---|
| | - Alfabetizar é muito complicado |

| | |
|---|---|
| Alfabetização e séries iniciais | - Desespero por pegar a primeira série<br>- Encarar grandes desafios<br>- Problemas das séries iniciais<br>- Pra dar aula, eu prefiro os maiores |

Articulados os diversos indicadores, caminhamos para a construção dos núcleos de significação. Apresentamos assim, os núcleos que se configuraram a partir da articulação de indicadores e pré-indicadores:

| ***Núcleo*** | ***Indicadores*** | ***Pré-indicadores*** |
|---|---|---|
| ***Dificuldades e desafios da docência.*** | Alfabetização e séries iniciais | - Alfabetizar é muito complicado<br>- Desespero por pegar a primeira série<br>- Encarar grandes desafios<br>- Problemas das séries iniciais<br>- Pra dar aula, eu prefiro os maiores |
| | Dificuldades profissionais | - Progressão continuada e dificuldades que os alunos carregam<br>- Dificuldades de aprendizagem: o professor pede socorro<br>- Dificuldade em trabalhar com aluno que tem dificuldade |

Além do núcleo apresentado, outros sete, foram levantados conforme apontamos a seguir:

1. *Experiências profissionais anteriores à docência: decepções;*
2. *A arte como elemento constitutivo do ser professor;*
3. *Trajetória docente e o fazer do professor;*
4. *As mediações presentes no ambiente escolar;*
5. *Tragédia e Acolhida: um misto de emoções*
6. *Satisfações ou Insatisfações? O que a docência me traz.*
7. *A contradição presente no espaço subjetivo: um misto de dureza e leveza*

Nesse processo de análise, aproximamo-nos, paulatinamente, de algumas zonas de sentido do sujeito, visando apreender, se não totalmente, visto que isso é tarefa impossível, ao menos aproximar-nos da totalidade do sujeito. No entanto, sabemos da complexidade deste exercício de análise, que pretende ir para além da descrição, pois procura a explicação dos fenômenos. Deste modo, percebemos que, indubitavelmente, outros determinantes poderiam ser contemplados nas explicações já realizadas e às subseqüentes, contudo, isso é tudo que nos é permitido explicitar até o momento. Vale destacar que esperamos com este procedimento de análise *"desvelar fatos e fenômenos, explicitar contradições e assim, ousar apontar caminhos mais críticos, menos naturalizantes e ideológicos"* (Aguiar e Ozella, 2006, p. 243).

## 7. Bibliografia

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: Contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M. e FURTADO, O. (orgs.), Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. São Paulo: Cortez, p. 129-140, 2007.

AGUIAR, W. M. J. e OZELLA, S. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. Psicologia Ciência e Profissão. Vol. 26, no. 2, p. 222-245, 2006.

BOCK, A. M. e GONÇALVES, M. da G. M. Subjetividade: o Sujeito e a dimensão dos fatos. In: GONZALEZ REY, F. (org.) Subjetividade, Complexidade e pesquisa em psicologia, São Paulo: Ed. Thomson, p. 109-125, 2005.

CLOT, Y. (org.) Avec Vygotski. Paris, La dispute, 1999.

CLOT, Y. Psychopathologie du travail et clinique de l' activité. Education Permantente, nº 146, 2001-1.

DURAND, M.; Saury, J.; Veyrumes, P. Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n 125 p. 37-62, Maio/Ago. 2005.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, nº 80, p. 136-67, set. 2002.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 119, p. 191-204, 2003.

LEONTIEV. A. N. Activité, conscience et personnalité. Moscou. Editions du Progrès, 1984.

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências profissionais e profissão docente. Coleção Questões de Nossa Época (67), São Paulo, Cortez, 2003.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. Escola *on-line*. Entrevista a Paola Gentile. Disponível em: http://novaescola.abril.com.br . Acesso em 14 de outubro de 2005.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação e Sociedade. Campinas, v. 25, n 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

ROGER, D. ; Roger, J-L e Yvon, F. Interrogation pour une analyse de l'activité enseignante. Revue Education Permantente. França, Arcueil, nº 146, 2001-1.

SANTO, L. L. de C. P. Formação de Professores na cultura do desempenho. Educação e Sociedade. Campinas, v. 25, n 89, p. 1145-1158, Set./Dez. 2004.

SEVE, L. A personalidade em gestação. In: SILVEIRA, P. e DORAY, B. (orgs.) Elementos para uma teoria Marxista da subjetividade. São Paulo: Ed. Vértice. p. 147-178, 1989.

SCHELLER, L. L'éelaboration de l'expérience du travail. In: Clot, Y et al. Clinique de L'activité et pouvoir d'agir. Revue Education Permanente. França, Arcueil, nº 146, 2001-1.

TALAVERA, M. del C. F; 2004. De la formación a la práctica docente: un estudio de los procesos de transferencia de los profesores. Revista Latino Americana de Estudios Educativos. México, d. f., v. XXXIV, n 3, 3 trimestre de 2004.

VYGOTSKI, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.