

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA INSTITUCIONAL

DANIELE AMARAL DE SÁ

PRODUÇÃO DE VIDA NO TRABALHO DOCENTE

VITÓRIA
2011

DANIELE AMARAL DE SÁ

PRODUÇÃO DE VIDA NO TRABALHO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Institucional. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Elizabeth Barros de Barros.

VITÓRIA
2011

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

S111p Sá, Daniele Amaral de, 1983-
Produção de vida no trabalho docente / Daniele Amaral de
Sá. – 2011.
134 f. : il.

Orientador: Maria Elizabeth Barros de Barros.
Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) –
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências
Humanas e Naturais.

1. Professores. 2. Trabalho - Análise. 3. Trabalho - Aspectos
psicológicos. 4. Pesquisa. I. Barros, Maria Elizabeth Barros de,
1951-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 159.9

DANIELE AMARAL DE SÁ

PRODUÇÃO DE VIDA NO TRABALHO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Institucional.

Aprovada em 29 de setembro de 2011

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Elizabeth Barros de Barros
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Cláudia Osório da Silva
Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Coelho Heckert
Universidade Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

A todos os professores que de algum modo estiveram presentes nesta pesquisa, seja durante a intervenção ou pelos encontros que a vida construiu.

À Maria Elizabeth Barros de Barros, pelas discussões animadas, pela força e alegria com que encara seus trabalhos, por ter apostado nesta dissertação, pela paciência durante o caminho e por apontar com suas aulas que a vida pode muito.

À Cláudia Osório, por sua escuta sempre atenciosa, por apresentar a proposta da Clínica da Atividade e tornar possível este caminho de pesquisa.

À Ana Lúcia Coelho Heckert, por ter aceitado participar desta construção, pela disponibilidade e seriedade com que conduz seu trabalho. E pelas questões que fizeram esta pesquisa avançar.

À Soninha, por toda sua disponibilidade e dedicação, sempre me salvando de apuros durante esta caminhada.

À minha mãe e minha irmã, por todo carinho, suporte e por acreditarem sempre.

Ao amigo Cosme, pelas várias conversas e análises sobre o trabalho docente. Pelo cuidado e incentivo para vencer a barreira das primeiras páginas.

Às amigas Maíra, Damares e Camila pelo acolhimento durante este processo.

Aos amigos do NEPESP, por todas as conversas e trocas que possibilitaram a construção deste trabalho.

Ao Fundo de Apoio à Ciência e Tecnologia, pela bolsa de estudos.

À Deus por todos estes encontros e realizações.

RESUMO

Esta dissertação coloca em discussão os processos de produção do trabalho e do trabalhador levando em consideração principalmente seu caráter passível de transformação. A partir do estudo da atividade docente, problematizamos junto com uma professora do ensino fundamental as formas de trabalhar e ser trabalhador que eram atualizadas em sua prática cotidiana no município de Vitória, Espírito Santo. Esta intervenção teve como ferramenta teórico-metodológica as contribuições da Clínica da Atividade, possibilitando uma postura que privilegiasse o protagonismo da professora na produção de análises da atividade docente. Este transformar-compreender o trabalho se deu por uma busca de meios que provocassem a autoconfrontação da professora com sua atividade. As análises produzidas durante este estudo foram condição para um aumento do poder de ação da trabalhadora, provocando deslocamentos nas formas de conduzir o trabalho. Esta experimentação partiu também da busca por um fazer psi que não individualizasse as questões escolares ou reduzisse sua gênese ao âmbito da própria escola, trazendo para a discussão a rede complexa em que a atividade de trabalho é engendrada. Assim, tentamos dar visibilidade à polifonia que produz a voz da professora colocando em questão seus efeitos e os possíveis desvios.

Palavras-chave: Trabalho docente. Clínica da Atividade. Atividade.

ABSTRACT

This paper put in discussion the processes of the work formation and the worker formation, considering especially your susceptible nature of transformation. Therewith teachers activity research we discussed with a primary teacher the ways of work and be a worker that was updated in your daily practices in the city of Vitória, Espírito Santo. This intervention had like a theoretical-methodological tool the Clinic of Activity contribution turning possible a posture that priveleges the teacher perform in teachers activity analisys production. This transform-comprehend the work was started by a search of means that provoked the self confrontation of the teacher with her activity. The produced analisys during this research was condition for the normativity worker increases, causing displacement in the forms of conduct the work. This experimentation begins also of the search to do psi that don't individualize the scholastic issues or reduce its genesis on extents of school self, bring to the discussion the complex net in what the work activity is begotten. In this way, we try to give visibility to the polyphony that the teacher voices produce putting in question her effects and the possible deviations.

Keywords: Teaching work. Clinic of Activity. Activity.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1) INTRODUÇÃO | 9 |
| 2) O campo problemático | 13 |
| 2.1) Enlaces Psicologia e Educação | 16 |
| 2.2) Uma análise de implicação | 22 |
| 2.3) A questão | 24 |
| 3) Produção de vida no trabalho docente | 26 |
| 3.1) A vida como obra de arte..... | 29 |
| 3.2) Produção de subjetividade e trabalho..... | 32 |
| 3.3) Movimentos por mudança: “Não está tudo dominado!” | 46 |
| 3.4) A atividade | 51 |
| 4) Um estudo da atividade | 59 |
| 4.1) A Clínica da Atividade | 61 |
| 4.2) Como o trabalho e o trabalhador se transformam?..... | 63 |
| 4.3) Nossa proposta inicial | 64 |
| 4.4) A intervenção | 66 |
| 4.5) Uma análise da atividade | 70 |
| 4.5.1) Vida e trabalho não se separam | 78 |
| 4.5.2) Uma clínica a favor das renormatizações: vida e trabalho não se separam | 79 |
| 4.5.3) Produção de saúde no trabalho | 81 |
| 4.5.4) Uma clínica a favor das renormatizações: produção de saúde no trabalho..... | 83 |
| 4.5.5) Modelo ideal de professor | 85 |
| 4.5.6) Boa professora é a que consegue alfabetizar todos os alunos | 90 |
| 4.5.7) Uma clínica a favor das renormatizações: um modelo ideal de professor | 94 |
| 4.5.8) Autoconfrontação por meio das imagens do trabalho | 95 |
| 4.5.9) Análises por meio das imagens | 98 |
| 4.5.10) A Restituição | 106 |
| 5) Considerações finais | 108 |
| 6) Referências | 112 |
| APÊNDICE A – Restituição | 119 |
| APÊNDICE B – Termo de Consentimento | 133 |

1) INTRODUÇÃO

Tudo no mundo começou com um sim. Uma molécula disse sim a outra molécula e nasceu a vida. Mas antes da pré-história havia a pré-história da pré-história e havia o nunca e havia o sim. Sempre houve. Não sei o quê, mas sei que o universo jamais começou.

(Clarice Lispector)

Esta pesquisa vem dar corpo aos questionamentos gerados por meio de intervenções clínico-psicológicas no campo educacional. Como Clarice, percebemos¹ que neste processo de pesquisa não houveram descobertas, como numa busca ao tesouro perdido, e desapontaremos quem espere um fim ou final feliz para as questões aqui apresentadas. No entanto, houve, sim, uma aliança aos problemas que nos vinham como assaltos, sem esperar, e trazendo sustos, nos tirando do eixo. A tentativa em responder aos nossos problemas só geraram novas questões. Desta forma, desenvolveremos nesta dissertação o que tais problemas nos fizeram pensar e os caminhos por nós percorridos e criados nesta empreitada.

Neste sentido, buscamos afirmar outros fazeres psicológicos no campo da educação, oferecendo uma abordagem clínica problematizadora da produção de subjetividade em curso nos ambientes escolares. Esta proposta de intervenção clínica se dá pela análise do trabalho, uma clínica do trabalho docente. Para entender e intervir nos processos geradores do fracasso escolar em suas diferentes formas e dimensões, tomamos a atividade docente como nosso foco de análise.

A atividade, conceito tomado por Yves Clot (2006) da ergonomia, assume um sentido amplo na proposta da Clínica da Atividade, abarcando também o nível psicológico da

¹ Em vários momentos este trabalho é escrito na primeira pessoa do plural por reconhecer a participação de muitas outras pessoas em sua produção. Nesse sentido, as análises produzidas aqui são fruto de discussões dentro e fora dos grupos de pesquisa e orientação.

ação. Além de ser a atividade aquilo que se faz e a tarefa, aquilo que se tem a fazer, Clot (2006) trabalha a partir do que chama de o real da atividade, ou seja,

[...] 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 poder fazer alhures. [...] 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 de refazer. (p. 116)

Este conceito torna-se, para nós, uma importante ferramenta para pensarmos o caráter processual do trabalho, meio de constituição do trabalho e do trabalhador.

Ao encontrar com profissionais da educação, alunos, pais, estes frequentemente manifestavam seu descontentamento sobre os rumos da escola. Sentiam-se impotentes em mudar o estado de coisas. Apresentavam-nos vários vilões para a realidade em curso: a secretaria de educação, o engessamento do currículo, a formação despreparada dos professores, a família desestruturada, o sistema de governo, o sucateamento dos setores públicos, a gestão autoritária da direção da escola, dentre outros. Todas estas explicações para os problemas da escola eram entendidos como situações dadas, preexistentes ao sujeito e ao presente que vivemos. Situações entendidas como impossíveis de serem alcançadas e tocadas por um mero professor, um mero aluno, enfim, um sentimento de impotência prevalecia. Um sentimento de nadar contra a correnteza, em que não adiantava o quanto de esforço se fizesse, não saíam do lugar.

Neste sentido, fugindo do sentimento de frustração e inércia, tentamos nos conectar com tais problemas interrogando-os sobre sua produção, não buscando culpados, mas numa tentativa de pensar seu processo de emergência como prática instituída socialmente e não individual e solitária. Assim, tomamos como unidade de análise a atividade, a qual é entendida aqui como um movimento necessariamente criador. Delimitamos nosso campo de estudo nas questões que envolvem a produção do trabalho e do trabalhador docente, tanto em seus engessamentos como em suas invenções. Apostamos que esta via seja uma boa forma de indagarmos e intervirmos no sentimento de fracasso descrito acima.

Como já dissemos, a atividade docente foi nosso ponto de partida na pesquisa, por meio dela, tentamos entender e intervir nos arranjos e configurações que dão forma ao sentimento de fracasso nas relações escolares, buscando formas de trabalhar e viver mais autônomas e críticas de sua própria constituição.

As contribuições da Clínica da Atividade permitiram também a problematização de certas práticas psi que enfatizam a adaptação dos trabalhadores ao trabalho, numa perspectiva de apaziguamento dos conflitos por um cessar das discussões coletivas e individualização dos problemas. Ao invés disso, esta abordagem nos possibilitou uma intervenção voltada para a transformação da atividade. Juntamente com autores que experimentam e estabelecem inflexões na abordagem da Clínica da Atividade, fortalecemos este grupo disparando uma clínica como promotora de desvio e abertura para novos caminhos por meio de um repensar sobre as práticas que temos posto em funcionamento e os efeitos gerados.

Escolhemos o título “Produção de vida no trabalho docente” porque entendemos a vida como uma produção. Assim, torna-se propício pensarmos que vida temos construído e afirmado por meio do trabalho. Pois é na atividade que se produzem o trabalho e o trabalhador.

Foucault (2004a e 2004b) nos incitou a criar esta questão ao falar de uma estética da existência. O que temos feito de nós mesmos? Essa questão nos faz pensar que o que nos tornamos tem ligação com nossas práticas, mesmo que isso não se mostre de forma tão clara à primeira vista.

Neste sentido, dialogamos também com algumas contribuições da filosofia da diferença, a qual contribui de forma a pensarmos a subjetividade como uma produção. Esta também dá bases para nos aventurarmos numa pesquisa que não teme as interferências provocadas pelo trabalho de pesquisa, mas toma tal intervenção como inerente à produção de conhecimento.

Este trabalho é escrito a partir da composição de variadas experiências com o trabalho docente. Mas tomamos como eixo principal de análise a pesquisa realizada com uma

professora do primeiro ano do Ensino Fundamental, da rede pública municipal de Vitória, Espírito Santo, a qual constituiu uma experiência fértil para pensarmos a produção da atividade docente. Assim, dedicaremos uma parte especial deste trabalho para análise das questões suscitadas neste acompanhamento.

Diante destas questões, organizamos nosso trabalho da seguinte forma:

Na primeira parte, nos preocuparemos em esclarecer o leitor sobre o nosso objetivo, discutindo um pouco mais sobre a questão que norteia este trabalho. A segunda parte tratará dos conceitos de atividade e produção de subjetividade, conceitos centrais na análise que propomos.

Na terceira parte, relataremos a experiência de acompanhamento e análise da atividade com a professora. Nesta sessão também é possível ter acesso ao método de pesquisa, alicerçado na proposta da autoconfrontação e nas contribuições da Clínica da Atividade.

2) O campo problemático

Seguimos esta parte do trabalho na tentativa de situarmos o tema em relação às questões que deram origem à pesquisa, traçando algumas linhas vistas como importantes para entendermos a problemática que desencadeia as discussões.

As questões que delinham nosso campo problemático envolvem tanto a experiência com certas práticas no âmbito da psicologia², quanto o processo de subjetivação no trabalho docente e as políticas cognitivas a ele ligadas, as quais modulam seu modo de ser. Estas questões emergiram em meio às experiências de trabalho desenvolvidas em serviços de psicologia entre os anos de 2004 e 2008, em que eram solicitadas intervenções clínicas³ no ambiente escolar, com o fim de tratar crianças diagnosticadas como tendo “dificuldade de aprendizagem” e seus professores que se diziam adoecidos pelo trabalho.

O trabalho em psicologia se dava por meio do atendimento individual ou em grupo de crianças encaminhadas por seus professores. No entanto, para os docentes também era demandado atendimento clínico devido a queixas de irritabilidade, desânimo, estresse. Inicialmente, esse fazer clínico era revestido por uma postura de caráter médico-biologizante, objetivando o diagnóstico e a “cura” dos problemas de aprendizagem. Esta postura não rompia com o lugar de fracasso tanto do aluno como do professor, mas ressaltava os estigmas e justificava o “não aprender”, vitimizando alunos e professores, por meio de práticas assistencialistas, que produziam um estado que tendia a paralisações do movimento criador do viver, o que não é possível de forma absoluta, suscitando vários questionamentos, várias inquietações. Assim, trazemos

² Aqui destacamos um modo de intervenção em psicologia pautado num atendimento individualizado e intimista, que pressupõe uma busca, a partir de um certo ponto de vista, o da cura, opondo, de forma dicotômica, os estados de saúde e doença.

³ Novamente nos referimos a uma atuação baseada em intervenções que neutralizam o conflito reduzindo sua causa a questões íntimas do sujeito atendido. Este tema será melhor tratado e discutido ao longo da dissertação.

algumas discussões sobre as questões surgidas na experiência de trabalho em psicologia no ambiente escolar e que ajudaram a construir a proposta desta pesquisa.

O que acontecia nas relações escolares, para que aquelas crianças ocupassem um lugar nomeado como de fracasso? Durante a realização de oficinas⁴ sobre saúde e trabalho com professores de escolas públicas, estes profissionais (numa não tão óbvia surpresa) também se queixavam de sentimento de fracasso, apresentando um estado de sofrimento imobilizador, o qual, diziam, estar relacionado ao trabalho. Estes também demandavam atendimentos individuais pela psicologia, diziam que a convivência com o próprio grupo de professores estava difícil, as agressões verbais eram constantes, uma sensação de conspiração no ar. Como subterfúgio para alcançarem um meio de se afastarem da escola, revezavam os pedidos de licença por adoecimento. Alguns, com um sentimento nostálgico, lembravam de uma época em que o professor era valorizado e respeitado pelos alunos. Muitos reclamavam da indisciplina e agressividade das crianças. Como estratégia de escape frente às dificuldades de sala de aula, os professores suspendiam das aulas determinados alunos que, segundo eles, criavam maior confusão em sala e em várias ocasiões eram indicados como causadores de sofrimento no trabalho dos professores.

No entanto, quando as professoras eram questionadas sobre o que as faziam continuar naquela profissão, todas se mostravam fascinadas pela tarefa de ensinar, diziam gostar muito da profissão, mas as condições em que esta se dava eram insuportáveis. Com isto, um novo questionamento surgiu: que modo de relação com o trabalho é este que se dá na escola e que vem produzindo adoecimento tanto em alunos como em professores? Ambos, professores e alunos, reclamavam do sofrimento constrangedor que a escola ocasionava em suas vidas, porém, diziam-se ainda atraídos a estar naquele lugar.

Nesta ocasião foi solicitado pela escola um grupo de psicólogos que atendesse a algumas crianças, consideradas com comportamentos que dificultavam a

⁴ Estas oficinas correspondem ao trabalho oferecido pelo serviço de psicologia no qual a pesquisadora trabalhava no município de Niterói, Rio de Janeiro.

aprendizagem. Novamente se produzia aí um ciclo de adoecimento, no qual o psicólogo mostrava-se como peça-chave. A psicologia apresentava-se como importante neste ciclo de produção de adoecimento, no sentido de que era à ela encomendado um tratamento milagroso que acabasse ou pelo menos aliviasse o sofrimento dos professores, e extinguisse os “comportamentos desviantes” dos alunos, os quais, segundo os professores, comprometiam a produção de conhecimento e ainda sua própria vida, colocando-os à margem das relações valorizadas pela escola e atrapalhando o modo do professor conduzir seu trabalho. Este ciclo, para além de um corpo que sofre, chama-nos atenção para as políticas de aprendizagem operadas nesta relação.

Durante os atendimentos que realizávamos com as crianças encaminhadas pela escola, era comum escutar dos pais que seus filhos não eram assim antes de entrarem na escola e que o comportamento que hoje incomoda passou estranhamente a se dar após sua entrada naquele estabelecimento educacional. Para alguns, havia a suspeita de que era coisa da idade, “quando era pequeno não se percebia a tendência tão agressiva que foi evoluindo ao longo do tempo”, ou então, diziam: “ele puxou ao pai, que é cabeça dura e não dá para o estudo”, “isto é culpa da mãe que não dá limites em casa”⁵.

Do serviço de psicologia era esperado um diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, um tratamento eficaz que fizesse a criança aprender na escola, pois se acreditava que o problema para o “não aprendido” estava nela. Muitos alunos eram encaminhados por serem agitados, pois não paravam quietos, e, com isto, havia a suspeita por parte da escola que tal criança sofreria de hiperatividade, associada à falta de atenção. As crianças que possuísem estes sinais deveriam ser encaminhadas ao neurologista para que pudessem ter um diagnóstico correto por meio de eletroencefalograma⁶ e assim receitar a Ritalina (metilfenidato)⁷, medicamento que se

⁵ Relatos feitos por pais de crianças, atendidas pelo já referido serviço de psicologia, durante as entrevistas iniciais.

⁶ O Eletroencefalograma é um exame médico que atua por meio do registro das correntes elétricas originadas do encéfalo.

tornou comum nas conversas de pais e professores que frequentavam o serviço. Tanto os pais como os professores acreditavam que a criança aprenderia se houvesse uma mudança em seu comportamento. Era comum, durante as primeiras entrevistas com os responsáveis pelas crianças atendidas, estes dizerem que fora da escola o aluno não apresentava problemas. Este tipo de intervenção clínica não colocava em discussão o conflito que desencadeava a situação-problema, pois se personificava a dificuldade, ou seja, dava-se o corpo e o nome do aluno para o problema. A queixa das professoras sobre seus alunos acontecia embasada numa política de aprendizagem que considera o aluno a partir de um modelo-padrão.

Em conversa com as professoras das crianças atendidas, estas, frequentemente, diziam não ter um saber específico para lidar com os ditos problemas de aprendizagem. Era como se algo misterioso se passasse com seus alunos, levando-os a “não aprender”. Acreditavam que este mistério somente o psicólogo poderia decifrar e resolver. Mas, como dar conta de um problema que era suscitado por certas circunstâncias e práticas atualizadas no ambiente escolar?

2.1) Enlaces Psicologia e Educação

Há perspectivas no campo psi que oferecem soluções emergenciais e pontuais para os problemas escolares, tanto para o adoecimento pelo trabalho, como para a dificuldade de aprendizagem. Por meio da modulação e treinamento do comportamento, dizem garantir resultados rápidos e positivos para alívio das tensões escolares. Atualmente este tipo de abordagem ganha espaço nas discussões dos problemas escolares, prevendo soluções técnicas e individuais para os mesmos. Como exemplo, vemos casos de professores que procuram por técnicas para aumentar a atenção e

⁷ “[...] nome comercial do cloridrato de metilfenidato, prescrito para tratar crianças e adolescentes com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)” (FERRAZZA; ROCHA; ROGONE, 2010, p.39).

memorização, objetivando um maior aprendizado dos alunos. No entanto, estas técnicas utilizadas como um fim último encontram-se separadas do contexto gerador da não atenção e memorização do conteúdo estudado. Busca-se um treinamento adequado para uma maior memorização e atenção que poderia aumentar a retenção do conteúdo estudado, sem levar em consideração a emergência sociopolítica de sua necessidade. Interrogamos se seria essa a questão: a necessidade do aumento da concentração e atenção em crianças, para melhorar seu desempenho em sala de aula?

A questão não se encontra em realizar um diagnóstico eficaz para solucionar um problema, mas a necessidade do próprio diagnóstico. A necessidade do diagnóstico parte de uma falta, de um fracasso, de um problema, e a correção do problema é feita comumente na criança. O diagnóstico parte de um padrão, de uma exigência em se manter próximo ao padrão. Tudo o que está fora é erro, falta, distúrbio.

O não aprender a ler não é neutro e não se dá espontaneamente, mas dentro de situações que possibilitam sua emergência, geradas por uma concepção do que é aprender. Observa-se a exigência de se aprender em determinado tempo e de determinado modo – tudo que passa disso é distúrbio. E uma vez identificado o não aprendizado, é preciso averiguar a causa. O olhar e a abordagem teórica em que estão alicerçadas as práticas criam o problema, pois este só existe como tal dentro de um contexto sócio-histórico.

O desenvolvimento normal estipulado em períodos temporais que acompanham o crescimento cria o desviante quando há aquele que não se encaixa nestes períodos. Pois só existe o desvio porque existe a norma padrão.

As políticas cognitivas⁸ em que alguns professores baseiam suas práticas criam determinadas realidades. A professora que trabalha por meio de períodos como base para um desenvolvimento normal criará olhos em seu trabalho que vejam a partir de um padrão, verá todos os alunos a partir de um crivo: os que se afastam e se aproximam da normalidade de acordo com determinada idade.

⁸ Realizaremos ao longo deste trabalho uma discussão mais detalhada sobre a relação entre o trabalho docente e as políticas cognitivas.

Percebemos que as práticas que dão forma à educação estão atreladas a variadas concepções sobre desenvolvimento, produção de conhecimento, aprendizagem, formação. Porém, há na constituição destes uma tensão pela garantia de um lugar de verdade, de uma hegemonia, uma disputa de sentidos, de certa forma de ver o mundo. Construções teóricas que produzem práticas concretas e efetivas em nosso cotidiano.

A lógica do funcionamento escolar está geralmente ligada à repetição, evolução, nivelamento e adaptação. Podemos observar esta afirmação em conversas, quando, por exemplo, fala-se do crescimento de uma criança.

Ao observar uma criança, comumente somos levados a pensar no conteúdo de aprendizagem que ela já demonstra em relação às outras, em qual período do desenvolvimento se encontra. Esta observação da criança está pautada no desenvolvimento visto como etapas em que, de forma crescente, se dará a apropriação do conhecimento e as novas aprendizagens. Modo evolutivo baseado em estágios fixos e subsequentes.

Esta concepção não é a única, mas, por uma produção histórica, se tornou a mais comum, regendo grande parte de nossas práticas. Concepções que definem o que é educação, aprendizagem e ensino modelam nossas ações além dos muros da escola. No entanto, esses modos aparentemente comuns e naturais, já habitados e automáticos em nossas ações, são forjados numa luta por sua legitimidade.

Podemos dizer que os problemas criticados na escola são efeito das práticas postas em funcionamento neste espaço, são fruto das relações empreendidas. Assim, afirmamos que a intervenção não deve se dar no corpo, mas sim na relação que produziu o corpo como doente.

Observamos que a história de muitas crianças transformou-se em prontuários, esquadrinhadas e devidamente diagnosticadas. Este ainda é um campo de atuação das práticas em psicologia. O saber psicológico junto com o saber pedagógico tem ajudado a produzir subjetividades ligadas à falta e à dependência, “subjetividades-problema”

que devem ser moduladas para que se conectem a modos de vida padronizados e adaptados.

Por isso, sentimos a necessidade de buscar as linhas que compõem o saber psi atrelado à educação. Entender como foi construído este olhar que produz o corpo doente na escola. Um olhar determinante tanto na prática do psicólogo como na atuação do professor.

O interesse da psicologia pelas questões educacionais e destas pelas questões chamadas psicológicas não é novo. No Brasil, constituiu-se de modo formal desde o século XIX, quando começou a agregar disciplinas de psicologia ao currículo da escola Normal⁹ (Ramos, et al. 2004 e Rocha, 2004). Considerava-se importante para a formação do professor algumas ferramentas que a psicologia poderia oferecer, tais como: a educação das faculdades psíquicas, teorias sobre como se dá a aprendizagem, a utilização de recompensas e castigos para otimizar o processo educativo, condições comportamentais favoráveis para a aprendizagem, entre outros. Patto (1999) observa ainda que o interesse da união entre a educação e a psicologia objetivava um *status* de cientificidade às práticas educacionais.

Cientificar a educação significava principalmente psicologizá-la, transformar os conhecimentos psicológicos em regras pedagógicas. E a psicologia era feita, sobretudo de testes e aparelhos de mensuração psicofísica, tidos como instrumentos infalíveis de organização da escola, de orientação vocacional e profissional, de classificação dos alunos para diversificar a educação (idem, p. 268-269), mas que, na verdade, eram sobretudo uma parafernália que dava prestígio aos que os aplicavam, como mostram fotos publicadas pela Escola Normal de São Paulo, nas quais educadores e autoridades posam solenes ao lado de aparelhos de medida do tempo de reação, da memória, da atenção, do raciocínio, da capacidade associativa (PATTO, 1999, p. 5).

Em 1962 a psicologia como profissão é regulamentada, tendo como proposta prática a solução de problemas de ajustamento. Passados mais de quarenta anos, a educação continua aliada à psicologia, no entanto, como afirma Rocha (2004), com formas de atuação mais sofisticadas. Estes diferentes âmbitos para a atuação do psicólogo não

⁹ A escola Normal caracteriza-se como um curso de formação de professores em nível de Ensino Médio.

aparecem de forma descolada de uma prática tutelar, na qual é o psicólogo que deteria um saber especial sobre o indivíduo, atuando sobre seus desvios, de modo a ajustá-los para “o próprio bem-estar” e conformação aos modos de viver em sociedade.

Patto (1999) aponta ainda para a junção entre a psicologia e a educação por meio de uma proposta de higienização e prevenção no início do século XX no Brasil, atuando a partir de práticas profiláticas na infância, as quais buscavam uma regeneração da raça almejando a construção de um futuro próspero para o país. Estas práticas baseavam-se também na ideia de infância como futuro do país. Assim, era preciso modelar e corrigir as crianças de acordo com uma “postura civilizada”, a fim de garantir ao país um patamar semelhante aos padrões europeus.

A educação e a psicologia também tiveram uma relação de enamoramento ao criarem, juntas, estudos sobre os processos de aprendizagem, coeficiente de inteligência e capacidade de memorização, como também um esquadrinhamento dos corpos ao definir quais conteúdos a criança é capaz de assimilar em determinada idade, entre outros (Ramos e Rocha, 2004). No entanto, indagamos: quais efeitos esta forma de enlace psicologia e educação tem produzido nas relações escolares? Que subjetividades as práticas do psicólogo têm ajudado a constituir?

Muitas atuações na área da psicologia, realizadas no ambiente escolar, vêm simplesmente ratificar diagnósticos que são amplamente divulgados e popularizados pela mídia, fazendo com que a própria equipe escolar os indique numa pré-avaliação da criança antes mesmo de chegar às averiguações do psicólogo. Este posicionamento opera muito menos no questionamento da produção política deste fracasso, atuando muito mais como trabalho de diagnóstico e identificação dos problemas.

No entanto, estas práticas, como são produzidas historicamente, atendem a certos modos de produção subjetiva, não sendo algo natural. Entendemos que cada época é atravessada por uma determinada conjuntura político-econômico-social, cada momento histórico constrói um modelo de indivíduo, como também de aluno e de professor. A dificuldade de aprendizagem surge nesses discursos como um “desvio do padrão de aprendizagem-modelo”, que está embasado num ideal de pedagogia e de

aprendizagem. Ao estipular certo padrão de aprendizagem agregado a tempo, ritmo e comportamento também padrão e uniforme, as formas de aprender que não se encaixam neste molde são desconsideradas ou até mesmo tidas como negativas.

No entanto, dizer que os problemas que circundam e atravessam a aprendizagem de várias crianças é produzido e modulado historicamente, não significa desconsiderar o sofrimento produzido sempre que o aluno não responde de forma a atender os padrões definidos pela escola. Como lidar com as disgrafias, dislexias, transtornos do déficit de atenção e hiperatividade, deficiências mentais, diagnosticadas e imputadas às crianças? Todas estas classificações permeiam o espaço escolar, algumas vezes identificando os alunos, mas também possibilitando criar novas estratégias. Entretanto, algumas vezes estas surgem de forma a simplesmente paralisar os educadores frente a uma nomenclatura médica desconhecida, fazendo-os acomodarem-se frente à sensação de incapacidade em lidar com a criança e, por meio do diagnóstico, justificarem a não aprendizagem dos conteúdos propostos.

Sabendo que tais dificuldades foram criadas quando se instaura a necessidade de um modelo de escola, de um aprendizado organizado e uma forma padrão de conceber a aquisição de conhecimentos, pensamos que estes problemas escolares devem ser analisados em meio à relação em que se dão. É preciso investigar os processos de produção que corroboram com modos de existência enfraquecidos, entendendo que o problema não está no aluno, nem na escola e muito menos no professor. Nosso foco de estudo fala das práticas que constituem professor-aluno. O manejo do que é importante ser aprendido, o posicionamento e escolhas durante o trabalho do professor tornam-se ponto de análise.

Nesse sentido, problematizamos a postura psi que individualiza as problemáticas escolares, sendo necessário um outro olhar, um outro *ethos* frente a estas questões, para que saiamos das culpabilizações cotidianas. Assim, uma perspectiva de atuação transversal mostra-se como alternativa para construção de processos de trabalho em educação que problematizem o que é ser um bom aluno ou um bom professor. Não ficaremos reduzidos à procura de causas para o adoecimento do professor ou do aluno,

mas focaremos nas relações que envolvem esta construção, fazendo as problemáticas escoarem, não as entendendo como individuais, mas como produzidas e conectadas.

2.2) Uma análise de implicação

Lourau (1993) afirma que a análise de implicação não é uma postura comum, podendo ser encarada como um escândalo para as ciências de cunho positivista. Segundo ele, não há possibilidade de neutralidade na relação sujeito-objeto.

Por algum tempo, o que movia este estudo eram as formas de adoecimento docente e a dificuldade de aprendizagem, em suma, as vivências de sofrimento na escola. Partia-se das formas dadas, secundarizando os processos de constituição desse estado de coisas. O que estava instituído eram formas efêmeras, perenes, que numa dinâmica incessante se desmancham e assumem outras configurações (LOURAU, 1993). Nesse sentido, como afirmam Barros e Kastrup (2009), era preciso partir dos processos de produção. “A espessura processual é tudo aquilo que impede que o território seja um meio ambiente composto de formas a serem representadas ou de informações a serem coletadas.” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 58).

O estudo estava atravessado por uma tentativa de descoberta de causas e culpados, deixando de lado a coemergência do pesquisador neste processo. Não atentávamos, ainda, que o olhar do pesquisador produz o objeto pesquisado. Caminhávamos como se fosse possível encontrar no campo de pesquisa tanto o dito aluno-problema como o professor adoecido, numa ilusão de que estas formas pré-existiriam à relação que os forjam.

Ao longo das discussões, estudos, questões, começamos a interrogar a produção de nosso ponto de vista. Partimos para a construção de um outro olhar, um olhar não acostumado e nem revelador de origens, causas e culpados. Começamos a trabalhar

na construção de um olhar que tomasse a experiência sem o aprisionamento nos pontos de vista *a priori*, percebendo-a como abertura para variadas possibilidades.

Como afirma Lourau (1993), sempre ocupamos lugares ativamente neste mundo e é necessário fazer uma análise sobre como temos ocupado estes lugares. A experiência não é dada em si mesma, mas incorporá-la, atribuir uma verdade e entendê-la como representação de um mundo a torna aprisionada, instituindo um ponto de vista marcado.

A atitude inicial de pesquisa ao colar a produção de sofrimento nas figuras do professor e do aluno fez diminuir o grau de comunicação com outras possibilidades de produção. Conectada apenas com a produção de um sofrimento paralisante, produzia-o ao buscá-lo nas práticas escolares. Alimentava a existência de situações de sofrimento e a possibilidade de determinação e representação das mesmas.

“Vestia a camisa” contra o adoecimento docente, num movimento de sobreimplicação, em que faltava análise do envolvimento na produção destas verdades. Coimbra e Nascimento (2007, p.27) definem a sobreimplicação como um “ativismo da prática, que pode ter como um de seus efeitos a dificuldade de processar análises de implicações, visto que todo o campo permanece ocupado por um certo e único objeto.” Meu olhar queria encontrar no campo certa prática docente, como se esta já existisse de antemão. A experiência não pode ser pré-determinada, pois é única, não sendo anterior à experimentação. A existência de um ponto de vista cristaliza a experiência como um campo de possíveis, retirando seu caráter produtor.

Conforme Passos e Eirado (2009), pensamos a importância da análise do que temos produzido em nossos modos de pesquisar, uma vez que

Tanto maior a certeza do pesquisador acerca da verdade que surge em sua experiência com o campo de intervenção, menor a sua dissolvência no plano implicacional e, conseqüentemente, maior a sua sobreimplicação no trabalho de pesquisa. (p.125)

2.3) A questão

Assim, o caminho de escrita deste trabalho constrói-se em meio aos vários encontros com o campo da educação, não só por meio de alunos, professores, mas por outros caminhos nos quais a escola também se fez presente, atravessando-nos e constituindo-nos. Desde a experiência como aluna até o atendimento clínico como psicóloga no trato com as questões escolares, os encontros com a educação foram gerando experiências de dor, mas também experiências alegres ou mesmo uma mistura inquietante que por ora paralisava e por vezes instigava.

Apesar de sermos instigados a pesquisar o campo educacional devido às diversas problemáticas escolares, é no ponto em que a escola se faz potente que queremos articular este trabalho. Acreditamos que a escola seja potente exatamente na possibilidade do encontro com o outro, em inventar e produzir outros modos de ser e até mesmo por meio da aprendizagem, quando esta não é somente adaptação nem representação de um mundo dado, mas transformação, mudança de lugar e possibilidade de fazer algo de modo diferente, transformando o que tem gerado sofrimento, enfraquecimento em materiais que produzam outros sentidos para os envolvidos.

Como dissemos, a escola é também promotora de mudança, local propício para troca, socialização, lugar de encontros, produção de alegria, amizade e vínculos, não sendo somente repetição de conteúdos. Estas configurações têm a ver com as práticas postas em funcionamento neste estabelecimento.

Dentro desse contexto, como dissemos, buscou-se inicialmente delimitar o objetivo desta pesquisa no estudo das estratégias criadas pelos professores para ensinar crianças consideradas com dificuldade de aprendizagem. Entretanto, ao pensar esta

questão, outras foram se delineando, fazendo nosso objetivo assumir outro viés. O estudo do trabalho dos professores em relação às crianças com “dificuldade de aprendizagem” acabava reduzindo o objetivo a um olhar a partir de uma falta.

Ao ampliar a questão para o processo de produção do trabalhador e os modos de trabalhar, passa-se a acessar não somente a forma de ser professor e os problemas de aprendizagem. Tendo como unidade de análise a atividade, passamos a interrogar as práticas que a constituem. Trabalho e trabalhador não estão em pólos opostos, assim como o professor e o aluno são gerados no mesmo fragmento de atividade. Ao nos preocuparmos com a produção da atividade docente, tem-se o foco nos processos de sua constituição, atingindo uma dimensão outra das problemáticas escolares envolvidas nesta construção.

Atentamos para o fato de que a formação do trabalhador é inseparável da produção de realidade que se dá por meio dos posicionamentos frente aos tensionamentos do viver. Ao analisar a atividade do professor nos aproximamos necessariamente da política de cognição com a qual trabalha. Consideramos que as concepções de aprendizagem e os modos de realizar as prescrições do trabalho estão articulados a questões políticas e não meramente técnicas. Com isto saímos de uma preocupação que se encontrava circunscrita em nosso objetivo inicial, como um estudo das estratégias docentes em relação à dita dificuldade de aprendizagem, para voltar nosso foco para o estudo dos processos do fazer-se professor, como um modo sempre inacabado.

O docente que constrói e ao mesmo tempo é construído pelo trabalho não é por si só o vetor das problemáticas escolares, mas tem papel fundamental em seu enfrentamento. O indivíduo professor não é nosso foco de atenção, mas o processo de produção da atividade, ou seja, a atividade que o docente atualiza em seu trabalho. “A invenção não deve ser entendida a partir do inventor. O sujeito, bem como o objeto, são efeitos, resultados do processo de invenção” (KASTRUP, 2005, p. 2).

3) Produção de vida no trabalho docente

Quando escolhemos o título deste trabalho, “Produção de Vida no Trabalho Docente”, pensamos em como a vida é produzida, como ela surge em ato. Por que trabalhamos e vivemos de determinada forma e não de outra? Não queríamos com isto uma resposta relacionada à vida particular, pois acreditamos que a forma como conduzimos nossa vida é investida por uma produção a qual não é particular a um sujeito, mas é fabricada e consumida numa dimensão coletiva.

O que faz a vida surgir é a condição de estar em relação, é a diferença¹⁰ no arranjo das conexões que produzem novos movimentos. No entanto, vemos que a vida com possibilidades de expressão ilimitadas, referenciada a partir das experimentações do sujeito, pode ser ordenada por uma forma subjetiva específica que prevalece frente aos demais processos de subjetivação¹¹. Com isso, percebemos que as formas de viver não são intrínsecas ao sujeito nem naturais, mas são continuamente manipuladas e produzidas.

A subjetividade é composta pelos encontros que experimentamos, no entanto, quando se entende que existe apenas uma forma possível de ser, há uma tentativa de se fechar às transformações, buscando manter a todo custo o que acredita ser sua natureza. Contudo, reafirmamos que o processo de subjetivação não pode ser entendido como

¹⁰ “O Institucionalismo sustenta que o que retorna na História não é o idêntico, o igual ou o mesmo, mas o diferencial, ou ainda, a diferença absoluta, que é radicalmente transformadora ou motor da História. [...] Trata-se, melhor, de entender o retorno do diferente, produto do acaso, do aleatório e imprevisível, tal como a História o mostra nos pequenos ou grandes acontecimentos que alteram seu curso” (BAREMBLIT, 2002 p. 166).

¹¹ A subjetividade, o modo de ser, não se dá a partir de uma natureza humana, mas é produzida, fabricada, consumida no sistema capitalista em escala industrial e internacional. “Tudo o que é produzido pela subjetivação capitalística – tudo o que nos chega pela linguagem, pela família e pelos equipamentos que nos rodeiam [...]. Trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p.27).

uma identidade, “seu campo é o de todos os processos de produção social e material” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p.32).

Constatamos que nossa força vital, aquilo que nos move, nossos desejos, nossa força produtiva, aquilo que muitos acreditam ser apenas seu, natural a si, é na verdade continuamente fabricado por mecanismos de controle diversos. O desejo não é tratado aqui como algo a ser interpretado, ou uma falta, mas como encontro, agenciamento, “o desejo emerge no meio; é um elemento relacional, uma liga de fluxos” (FUGANTI, 2008, p. 71). Podemos dizer que o desejo é a própria possibilidade de conexão.

Entendemos os modos de existência como produzidos, fabricados, modelados, consumidos, de natureza industrial e não como essência do sujeito (Guattari e Rolnik, 1986). As perspectivas que abordam a subjetividade a partir da forma indivíduo entendem que o ser é o receptáculo de uma personalidade, algo conciso e separado do social. “Com efeito, esquece-se na maioria das vezes que tal individualidade, tal “profundidade” é algo de produzido, algo datado, em consonância com o cumprimento de um determinado ‘projeto de humanidade’.” (ROCHA, 2007, p. 98).

O indivíduo tomado como um modo de ser ao qual pertenceria uma identidade imutável, uma essência, desconsidera a origem histórica e o processo de produção/transformação da subjetividade. O motivo dessa forma subjetiva ser tão bem sucedida está em sua ousadia em afirmar-se como universal e natural a todo ser. É “o sistemático apagamento da história, o qual é responsável por fazer das formas instituídas um *sempre lá*” (ROCHA, 2007, p. 98) que dá à subjetividade a aparência de ser algo natural. Mascarada como essência humana, a forma indivíduo tornou-se legítima, passando a esconder todas as tentativas de transformação, denominando-as como distúrbios ou inaptações. Como bem escreve Guattari, “tais mutações da subjetividade não funcionam apenas no registro das ideologias, mas no próprio coração dos indivíduos, em sua maneira de perceber o mundo, de se articular com o tecido urbano, com os processos maquínicos do trabalho, com a ordem social [...]” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 26).

A subjetividade atrelada à noção de indivíduo não nos permite viver com maior intensidade os movimentos de transformação sem o sentimento medonho de estar se perdendo, não se consegue estar aberto ao que surge, permitindo a mudança. A transformação é freada e frequentemente abolida, por ser vista como um caminho para o caos, sendo este associado a algo negativo. Apegando-se ao que acredita ser seu, a sua dita personalidade, tem medo de perdê-la e perder a si próprio, perder sua essência, embora seja este modo de perceber a vida apenas um dentre infinitas possibilidades.

Fuganti (2008, p.16) indaga se é possível criarmos “(...) novos modos de ser que, a partir de uma postura ética e estética, convidem a vida a ultrapassar seus próprios limites passionais e morais, reencontrando a realidade do infinito em nós”. Neste trabalho acreditamos e apostamos que sim. Nossa aposta não tem um caráter fantasioso, mas se afirma em alguns sinais desta possibilidade de mudança.

Se o desejo é passível de uma economia, é também passível de escapar às modulações. Deleuze e Parnet afirmam que “o desejo é revolucionário, porque sempre quer mais conexões, mais agenciamentos” (apud ROLNIK, 2006, p.29).

Frente a esta condição, nosso ponto de partida e intervenção é a atividade, entendendo esta como lugar de produção e emergência das formas e processos de singularização, local da experiência subjetiva, do movimento contínuo de criação e afirmação. É por meio da atividade que apostamos na mudança, na possibilidade de inventarmos outros modos de ser, que tenham força de propagação, gerando assim, mudanças nas formas de viver, trabalhar, amar, enfim operando outros modos de estar no mundo.

O trabalho não é somente, submissão às prescrições, uma tentativa de repetir modos de fazer pré-estabelecidos, ou uma incorporação de regras, automatismos, mas está repleto de possibilidades de mudança diante da realidade sempre imprevisível. Neste sentido, é possível concebermos um posicionamento ativo do trabalhador frente às imposições da tarefa.

Assim, nos movimentamos pela produção de outros processos de subjetivação, pela abertura a outros modos de experimentar a vida que não somente uma possibilidade enjaulada e perplexa ao que lhe acontece num movimento de acomodação e aceitação. Ao longo do trabalho, discutiremos um pouco mais sobre essas tentativas por mudança e tentaremos apontar alguns sinais que indiquem a possibilidade de outros modos de produção de vida.

3.1) A vida como obra de arte

Trazemos a seguir duas citações que falam sobre a arte e a vida, as quais atuarão como panos de fundo para nossa discussão:

O que me surpreende é o fato de que em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feito por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte e não a nossa vida? (FOUCAULT, 1995, p. 261).

“Para ser professor tem que ser artista” (relato de um professor).

No relato do professor, este se refere a sua capacidade de se transformar, para conseguir dar conta do trabalho. No entanto, ao longo da conversa, caracteriza essa capacidade como negativa. A necessidade de inventar um modo de ser e estar com os alunos que lhe permita realizar seu trabalho aparece como algo dolorido em que sente não ser mais ele. O professor atribui ao ser artista uma conotação de falsidade, como se ser artista fosse criar um personagem que não é ele para se tornar atrativo aos alunos e para si próprio e assim conseguir dar a aula. Mas seria ele falso por essa capacidade de se transformar e inventar outros modos de ser professor e se relacionar?

Trazemos o ser artista da própria vida como algo inerente ao viver, em que as escolhas e encontros cotidianos ajudam a dar forma. Mas a certeza é que a arte e a criação de si sempre acontecem em menor ou maior grau, com pouca ou muita intensidade.

O professor diz que precisa ser artista para conseguir dar aula, trabalho que não deve ser fácil, dado que muitas vezes os alunos parecem pouco ou nada interessados pelo assunto da aula. Ele diz sobre a dificuldade em se relacionar com seus alunos, precisa inventar-se para estar com eles.

Acompanhando essa necessidade de ser artista, argumentamos que para entrar em relação é preciso criar um plano de contato, criar liga para que se produza algo junto. Para estabelecer contato, é necessário compor. É preciso inventar um ser que se conecte, que se agence com o outro. Podemos dizer que inventar a si mesmo para dar conta da vida e do trabalho é assumir as contrariedades e antropofagicamente consumi-las para ficar mais forte.

Já Foucault (2004b), ao falar da vida como obra de arte, traz um entusiasmo ao tratá-la como criação e abertura para outros modos de estar no mundo. Por meio da abertura a uma estética da existência, fazendo da própria vida uma obra de arte, Foucault parte não dos estados de sujeição ou cerceamento de uma moral universal, mas de uma prática de liberdade fundada na própria criação de si. Não ver-se como simplesmente produzido, mas como coautor e produtor de sua vida, provoca um movimento de tensão, agonística geradora de um imperativo do sujeito sobre sua existência.

A estética da existência é tratada na obra de Foucault (2004a) como uma possibilidade de subjetivação produzida por práticas de liberdade. O autor traz três momentos na história em que as práticas se voltam para a produção de um cuidado de si. O primeiro se dá na filosofia platônico-socrática indicada pelo diálogo com Alcebiades, no qual Platão estabelece um fundamento para a arte de bem governar. É preciso voltar-se para si numa atitude de investigação sobre a melhor forma em conduzir a própria vida. Aprendendo a governar bem a si mesmo é possível governar os outros.

Mas é no estudo realizado na antiguidade greco-romana que Foucault (2004a) encontra uma diferença na forma de relacionar-se com a existência, com o poder e com a liberdade. Nos gregos, surgem práticas de cuidado de si, *epiméleia heautôu*, subordinados a uma ética, um ato reflexivo que introduz uma ação, uma outra forma de conduzir-se que não está cunhada numa moral universal, mas numa reflexão do próprio sujeito gerando uma ação. A *epiméleia heautôu* fundamenta-se por três pontos: a atitude - o modo de estar no mundo; o conhecer-se - voltar o olhar para si - e a ação para consigo, para transformar-se. Foucault segue seus estudos percebendo a transformação deste cuidado de si greco-romano ao longo do tempo, passando, durante a modernidade, de uma moral ética para a busca de uma verdade pelo autoconhecimento, visão empreendida e fortalecida pelos mecanismos cristãos.

É importante perceber como hoje o conceito de subjetividade está calcado em algo cristalizado, numa verdade sobre o eu. No caso do professor, ele teme perder sua verdade, seu modo de ser. O cuidado de si aparece na modernidade como uma busca pela manutenção de um si, diferente do cuidado de si, *epiméleia heatôu*, que se constitui como potência de cultivar a vida e criar-se.

Na antiguidade grega, há uma construção de técnicas que levam a um cuidado de si. Este cuidado não trata dos interesses do sujeito de um eu interiorizado, mas é um cuidado como exercício de poder sobre si para não ser escravo de si mesmo e ter o controle sobre os desejos. Pois o eu é tomado como lugar de passagem de um *êthos*, uma atitude, lugar de passagem de ações, modos de conduzir-se que estão desapegados de um eu. Não há uma busca de uma verdade no eu para ser generalizada para os outros. O *êthos* diz mais sobre um como conduzir-se e uma postura, do que o resultado, as formas geradas. Assim, o cuidado de si não diz respeito ao cuidado com as próprias necessidades, mas em como conduzir-se para se ter uma vida bela.

O si, como dissemos, apresenta um sentido de local de passagem, um fluir da vida. Para os gregos e romanos não existia uma moral única para todos, mas sim a construção das morais. Estas, após serem concebidas, também não eram impostas a

uma maioria, mas tão somente cultivadas. Assim, tal como obras de arte, se construíam formas belas e virtuosas de estar no mundo, uma estética da existência. Essas morais eram orientadas por uma ética, o cuidado de si como prática de liberdade.

Tratamos a liberdade não como uma concessão jurídica, mas o poder de imprimir um outro rumo para a vida em meio aos constrangimentos. Não é livre escolha, mas é poder de negociação, poder ser normativo e inventar novos modos de ser, impulsionados pelas tensões e limites que se impõem, e poder resistir. Assim, na possibilidade de produzir outros modos de existência, consiste a liberdade. Liberdade não é a ausência das leis, mas poder fazer algo com elas, subvertê-las, interrogá-las, utilizá-las. São por essas práticas de liberdade que se produzem outras subjetividades.

Dessa forma, nos aproximamos do que Foucault (2004a) chamou de práticas de liberdade, tomando este conceito como inspiração em nossa proposta e posicionamento durante a pesquisa. Apostamos numa experiência de liberdade na gestão da atividade docente. Garantir a transformação no trabalho por meio da reflexão sobre a condução da atividade e assim poder inventar outras formas de conduzir a ação, construir um outro *êthos*.

No entanto, isto não cria um hedonismo, um criar-se a si mesmo como fim último, mas é condição para a transformação e aumento do poder de agir. Pois o cuidado de si implica um coegendramento eu-mundo, reflexivo e crítico do que se está formando. Assim, insistimos, este processo não é individual.

3.2) Produção de subjetividade e trabalho

A intenção nesta parte do trabalho é discutir as relações que constroem a atividade docente para além dos muros da escola. As paisagens que vemos se configurar no território escolar estão relacionadas ao modo como habitamos o mundo que

construímos ao viver. Este mundo, longe de ser uma construção apenas individual, é, por sua vez, tecido em meio a uma trama complexa de relações políticas de gestão¹² da vida. Assim, procuraremos entender quais modos vão se gestando no mundo do trabalho, constituindo o trabalhador docente e o trabalho. Trazemos, para aquecermos esse exercício de análise, algumas situações¹³ vivenciadas na escola.

Cena 1

“Pedimos para Secretaria de Educação diminuir o número de crianças por sala de aula, mas a Secretaria mandou medir as salas para saber quantos alunos cabiam por metro quadrado” (relato de uma professora).

Cena 2

Notei que a professora não estava bem, estava muito quieta, parecendo aborrecida. Perguntei o que estava acontecendo. Ela disse que não estava se sentindo bem naquela escola, não encontrava parceria, não tinha um vínculo sólido com as outras duas professoras do primeiro ano. Disse que uma das professoras guarda tudo pra si, não compartilha o que está fazendo, não troca. A outra constantemente pega licença por não aguentar a escola, está sempre na defensiva, atacando as outras professoras e reclamando. Tem se sentido sozinha no trabalho, e ainda há muita cobrança. Se sente em falta com as crianças. Disse que recebeu uma turma muito boa, que poderia estar avançando muito mais, no entanto, acha que está deixando a desejar. Se preocupa com a próxima professora que pegar a turma dela, pensa que ela pode avaliá-la e ver que não realizou um bom trabalho com a turma. Disse que tem muita coisa atrasada, tem vários planos para colocar em dia, preparar mural, dar atividades que estão faltando. Haverá uma exposição na escola e ela precisa correr para confeccionar trabalhinhos para serem expostos. Anda também preocupada com esta exposição, pois tem virado

¹² Aqui gestão não tem um sentido administrativo, mas evoca um sentido mais amplo, referindo-se às relações estabelecidas com diversas instâncias e as regulações, diálogos, escolhas que precisam ser realizadas, seja em relação ao sistema político educacional, ao tempo, à comunidade escolar, ao processo de trabalho, dentre outros. As relações que se estabelecem com esses diversos elementos é que produzem os modos de fazer. Gestão neste sentido, não é um lugar, uma posição social, mas uma prática inerente a todo sujeito.

¹³ A primeira cena foi vivida durante uma formação sobre trabalho e saúde para professores em uma escola pública da Grande Vitória no ano de 2009; a segunda é um fragmento do diário de campo desta pesquisa; e a terceira foi gerada a partir da experiência de intervenção com professores de uma escola pública no município de Niterói no ano de 2008. Os outros relatos são baseados em vivências no ambiente escolar.

motivo de competição entre os professores que não se ajudam [...]. Diz que o que mais a faz sofrer é a falta de tempo, que a impede de realizar seu trabalho. Gostaria da presença de uma estagiária para ajudá-la. (Diário de Campo)

Os dois trechos são exemplos de situações comumente vivenciadas na escola. A dificuldade de diálogo com a Secretaria de Educação, o tratamento das questões por um viés burocrático e padronizado, como a quantidade de alunos por sala de aula, a vivência dos problemas de forma isolada e individual, a falta de tempo para conversar sobre as experiências do trabalho, o sentimento de fracasso, a produção de um clima de competição entre os professores, dentre outros. Tentaremos analisar estas questões a partir das práticas que as constituem, entendendo-as não como locais e individuais, mas conectadas a uma forma vigente de trabalhar e se relacionar.

Para isso nos perguntamos: como se constituem as práticas engendradas na escola? Que relações são estas que forjam o professor e seu trabalho? Ao analisar e discutir essas questões, é necessário buscar entender como o modo de viver e trabalhar se dá hoje. Precisamos entender o que é valorizado atualmente, quais princípios se tornaram hegemônicos, e assim, analisar o modo como temos construído as formas de viver no contemporâneo. Como dissemos na introdução deste trabalho, as práticas atualizadas na escola não são naturais daquele espaço e nem de autoria única dos trabalhadores, mas se encontram conectadas a processos de subjetivação em curso na contemporaneidade. São desses processos de subjetivação que falaremos um pouco, os processos de construção do modo de trabalhar e de ser trabalhador.

As diferentes modulações do modo de produção capitalista geram relações sociais pautadas na desigualdade e na competição. Como afirma Fonseca (2002), é no modo de trabalhar que esta organização econômica e social se torna mais explícita, sendo possível percebê-la por seus efeitos a partir de tecnologias de gerenciamento dos recursos e da força de trabalho. Estes novos ritmos empreendem outro tom à cadência dos modos de trabalhar.

O trabalho, não possuindo uma essência, ou um formato que mudaria ao longo do tempo, é contingente aos modos de produção e aos princípios econômicos vigentes.

Uma mudança no modo de trabalhar está atrelada à transformação dos sistemas econômicos e de governo. A organização do trabalho emerge juntamente com as políticas e princípios a ele ligados. Na Idade Média, por exemplo, o modo de produção artesanal dava outra forma ao trabalho, caracterizando-se pela detenção dos meios de produção pelo trabalhador, como também sua gestão sobre todo processo produtivo, chegando a uma experiência com o trabalho ligada a uma busca de perfeição sem modelos, mas buscando superar a si próprio, como autor da obra artesanal. A forma de lidar com o tempo era ritmada muito mais pela especificidade do trabalho e a necessidade do próprio trabalhador na produção do objeto do que pela demanda do comprador.

Vemos hoje tecnologias que dão um outro ritmo ao trabalho, marcado por individualismo, competição exacerbada, que não ficam apenas nas fábricas. Esse modo de trabalho rápido, produtivista, em busca exclusivamente de resultados constitui nossas relações diárias, nos diferentes espaços onde a vida acontece. Essa forma de organizar o trabalho se materializa na escola e se materializa nas múltiplas práticas aí engendradas. Vejamos outra cena:

Cena 3

A professora chega, a turma já está disposta sentada nas carteiras, e os cadernos utilizados no dia anterior postos na mesa da professora pelas crianças. A professora cumprimenta os alunos e inicia a explanação do conteúdo do dia. Não é admitido que as crianças conversem entre si (elas sabem disso, esta norma já foi exposta várias vezes pela professora, a hora de conversar é no recreio. Estamos no meado do ano). Depois que a professora explica o assunto e escreve no quadro, as crianças copiam. Ela se senta e rapidamente corrige os cadernos com o dever de casa (tem que ser rápido, ela só tem o tempo que as crianças levam para copiar o exposto no quadro). Ela termina de corrigir, as crianças terminam de copiar, volta-se para frente da turma e começa a desenvolver e aprofundar o tema proposto no início da aula. Quando a professora entende que a explicação foi suficiente, os alunos fazem os exercícios por ela colados no caderno após ter corrigido os anteriores. Os alunos começam a fazer os exercícios, ela começa então a ir até cada aluno e acompanhar individualmente a realização do exercício. Aqueles que sentem maiores dificuldades mudam de lugar sentando-se ao lado de um colega que consiga realizar a atividade com maior

facilidade. Bate o sinal anunciando a hora do recreio e as crianças saem ordenadamente para o refeitório. (Diário de Campo)

O trabalho dessa professora, todos os dias, tem como proposta essa forma de organização. No entanto, seu trabalho se depara cotidianamente com o real que o coloca à prova, de forma que precisa fazer a gestão dos imprevistos, uma vez que o meio é sempre infiel (Canguilhem, 2000). Organizar os tempos de cada atividade, a disposição das crianças na sala de aula, a ordenação de cada atividade, não é criação apenas dessa professora nem natural ao espaço escolar, mas forjada em meio à história desse gênero profissional¹⁴ e às modulações do capitalismo, que vai impondo cadências específicas aos processos de trabalho.

Os modos de funcionamento escolar, as relações com o aprender e a produção de conhecimento assumem ao longo do tempo formas diversas. A prática docente vai se forjando num processo histórico. Como afirma Linhares (2011), o objetivo do ensino e os princípios que o envolviam mudaram, tendo hoje um objetivo diferente de épocas anteriores. Esta transformação do objetivo escolar não é uma evolução, mas tem ligações com as mudanças políticas e socioeconômicas, sobre o que é valorizado e priorizado na construção do mundo em que vivemos.

É possível perceber as ressonâncias do modo produtivo atual na escola. A tentativa em excluir os professores e demais atores da comunidade escolar das discussões sobre a gestão da escola é um sinal deste processo. Nisso percebemos a tentativa de uma separação entre o trabalhador e o processo de organização do trabalho e ainda uma maior hierarquização. O que perpassa esta lógica de funcionamento é a ideia do trabalho como simples execução de normas e prescrições, no entanto, esta lógica é invivível, pois as normas antecedentes não dão conta da imprevisibilidade do real, o meio é sempre infiel e é preciso que o trabalhador possa gerir suas infidelidades.

De fato, a estrita heterodeterminação das normas de agir, cujo modelo seria o governo taylorista do trabalho, nos parece simultaneamente *impossível* (o meio é sempre em algum grau *infiel*, inantecipável) e *invivível* (SCHWARTZ, 2011, p. 59).

¹⁴ Trataremos do conceito de gênero profissional na parte 3.3 deste trabalho.

Não é à toa que a escola, na maioria das vezes, é dividida em séries, numa tentativa de padronização das relações naquele espaço e também previsão dos conteúdos didáticos a serem ensinados. Uma organização que não tem origem somente em fins pedagógicos, mas é perpassada pela organização econômico-produtiva.

Trazemos outra expressão que mostra a precariedade do espaço escolar e o empobrecimento de suas relações, gerando sentimentos ambivalentes e desqualificadores sobre o lugar tanto do professor como do aluno naquele espaço. “Na escola é assim: o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende, porque com essas condições não dá pra trabalhar!” (relato de um professor). O desinvestimento nos setores públicos aliados ao enfraquecimento da aposta na potência dos espaços públicos geram, como afirma Linhares, um certo cinismo:

A gravidade dessa situação tem sido expressa [...] como um desânimo que, contagiando professores e estudantes, acaba por obstruir os caminhos da aprendizagem e do ensino, revestindo-os ora de negligência que beira o cinismo, ora de um tipo de rebeldia que não perde a oportunidade para danar os processos escolares, do que o patrimônio material constitui um bom exemplo pela sua visibilidade (LINHARES, 2011, p. 6).

As práticas que se efetivam na escola como em todas as relações sociais cotidianas são marcadas pelos processos de subjetivação vigentes. Há uma reorganização e um redimensionamento do valor que se atribui às práticas. É justamente por esta forma de propagação sutil, rápida e eficaz que os princípios que regem essas relações aparecem de forma diluída e disfarçada em nossas práticas, sendo difícil nos darmos conta de suas referências, passando normalmente como “atitudes naturais” do viver em sociedade. Essa organização econômica posta em funcionamento pelos humanos organiza e direciona, estando presente em todas as relações por um processo de produção subjetiva. Guattari e Rolnik (1986) afirmam que a reprodução de determinada forma subjetiva não se dá de uma ora para outra, mas conta com uma formação que se faz por meio de um ambiente maquínico.

[...] é evidente que para fabricar um operário especializado não há apenas a intervenção das escolas profissionais. Há tudo o que se passou antes, na escola primária, na vida doméstica – enfim, há toda

uma espécie de aprendizado que consiste em ele se deslocar na cidade desde a infância, ver televisão, enfim, estar em todo um ambiente maquínico (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 27).

A este processo de produção e regulação da vida Foucault (2011) dá o nome de biopoder. Um poder que age sobre a vida com técnicas de controle implícitas, fazendo o próprio sujeito pensar que advém dele esta regulação. O controle neste exercício do poder é incorporado ao sujeito. A sensação de liberdade e livre escolha sobre a própria vida tornam o sujeito facilmente gerido pelos mecanismos do biopoder, sendo ele inteiramente responsabilizado por seu sucesso ou fracasso. Não é possível reconhecer um poder localizado, pois sua forma está nos mecanismos de controle e não numa pessoa ou organização. Assim, por meio de uma proposta de liberdade entendida como livre escolha e concorrência, defesa da liberdade individual e da propriedade privada, vê-se a regulação da vida como se ficasse a cargo de um movimento natural dos indivíduos, um movimento que acarreta uma mercadorização da vida.

Peter Pal Pelbart (2011) fala um pouco mais deste poder sobre a vida:

Os mecanismos diversos pelos quais se exercem esses poderes são anônimos, esparramados, flexíveis. O próprio poder se tornou pós-moderno. Isto é, ondulante, acentrado (sem centro), em rede, reticulado, molecular. Com isso, o poder, nessa sua forma mais molecular, incide diretamente sobre as nossas maneiras de perceber, de sentir, de amar, até mesmo de criar (PELBART, 2011, p. 57).

Voltemos ao trecho da cena 1 que apresentamos inicialmente. Quando a Secretaria de Educação calcula o número de crianças que cabem na sala de aula por metro quadrado, esta demonstra priorizar no processo de aprendizagem condições-padrão para uma aprendizagem-padrão, não levando em conta as especificidades do processo educativo em situações concretas. Esse posicionamento encontra fundamentos num modo de trabalhar embasado em políticas produtivistas em que apenas os valores dimensionados, os que possuem unidades de medida para comparar sua grandeza, são considerados. No entanto, esses são bens não mensuráveis, dimensões do

trabalho na escola que não podem ser quantificáveis (SCHWARTZ e DURRIVE, 2010). Como, então, dar corpo a esses valores sem dimensão¹⁵?

Em conversa¹⁶ com alguns pais e responsáveis, estes diziam sobre o que esperavam da escola. Gostariam que a escola oferecesse atividade extra, cursos de informática, cursos profissionalizantes, que encaminhassem os alunos ao trabalho. Diziam que seria bom também que os alunos pudessem ficar na escola na parte da tarde, assim, não se envolveriam com “coisas erradas.” Muitas vezes, a comunidade escolar esperava que a escola pudesse contribuir para o combate à violência ligada ao tráfico de drogas, oferecendo outras oportunidades de vida para os alunos. Diziam que a escola precisa oferecer alternativas atraentes para que as crianças não se voltem para possibilidades de inserção ligadas à violência.

No entanto, frente a isto, os professores¹⁷ não problematizavam esse pedido, mas relatavam que sua função é somente ensinar, chegar na sala de aula e dar o conteúdo planejado, não é dar conta da pobreza dos alunos e da violência cotidiana, apesar desta não ficar somente fora dos muros da escola. Mas como trabalhar imune a essas questões, como ficar alheio desse processo? O que estamos produzindo com esse tipo de postura? Seria possível ao professor ter uma atuação supostamente neutra na constituição de posicionamentos e questionamentos no mundo em que vivemos e construímos ao viver? Os extremos desse envolvimento se mostram perigosos: tanto achar que se deve dar conta dessas problemáticas sozinho, como achar que se está imune a elas. Somente repudiar ou aceitar essas demandas que chegam diariamente ao trabalho do professor não nos ajuda na tarefa de produzir outros modos de educação, que tenham como meta a construção de políticas efetivamente públicas, políticas de todos, para todos e de cada um.

Linhares (2011) trata essas questões como um desafio na formação docente, e caracteriza um pouco mais essa situação vivida pelos professores:

¹⁵ Os valores que não podem ser mensuráveis dizem respeito a valores como a satisfação e a saúde, os quais não podem ser quantificáveis, no entanto podem ser implementados indicadores para distingui-los (SCHWARTZ, 2004).

¹⁶ Diário de Campo – Escola Municipal de Vitória, 2010.

¹⁷ Idem.

[...] um acúmulo de tarefas se sobrepõe no cotidiano escolar, fazendo com que o professor se sinta só, desamparado, sob condições de trabalho negativas e com desafios para os quais não se sente habilitado (LINHARES, 2011, p. 6).

Muito do sentimento de indignação e paralisia frente aos problemas e demandas feitas ao professor se dá por este enfrentamento ocorrer a partir de táticas individuais, sem sustentação da rede social ou mesmo sem discussão e uma maior responsabilização e integração do restante da população no debate.

Voltando à cena 2 na qual trazemos os conflitos da professora em relação ao desempenho de seu trabalho, podemos perceber:

- A queixa individualizada, entendendo-se como inteiramente responsável pelo sucesso de seu trabalho;
- As ações cooperativas totalmente enfraquecidas;
- O sentimento de impotência frente a mudanças no contexto vivido, como se dependesse exclusivamente da professora o estado das coisas em seu trabalho;
- E ainda a falta de tempo para dar conta das tarefas do trabalho é entendida por ela como fruto de sua própria desorganização.

Na luta para alcançar resultados previstos pelos planejamentos definidos de forma heterônoma, muitas vezes, é preciso dançar conforme a música. No entanto, é impossível viver no previsto, ser fiel às prescrições do trabalho. E quando se erra o passo, não cumprindo as metas, o trabalhador é posto à margem. Os que não alcançam tais metas são tidos como improdutivos. A utilidade e a produtividade são centrais neste modo de produção e, com base nelas, regulam-se as relações: quem está fora, quem está dentro.

É comum ouvirmos relatos sobre a dificuldade em realizar planejamentos ou mesmo reuniões para se pensar o andamento das atividades e do trabalho coletivamente. Segundo os professores, o problema é a falta de tempo, pois o único tempo juntos é

utilizado para o repasse de questões burocráticas e avisos. O planejamento, na maioria das vezes, é feito individualmente, como também em alguns casos, até mesmo o projeto político pedagógico é pensado apenas pela equipe gestora, diretores e coordenadores.

As práticas cada vez mais individualizadas acabam gerando maior desânimo e sentimento de impossibilidade de transformação. Cada professor é tido como responsável pelo sucesso de seu trabalho, por sua turma. Pelo descrédito no trabalho coletivo, os espaços de conversa, planejamento e avaliação são ocupados por trabalhos atrasados. O tempo de planejamento e de troca de experiências entre os profissionais muitas vezes não é entendido como trabalho, é encarado como momento supérfluo e sem aproveitamento. Entretanto, atribui-se grande valor aos momentos de formação continuada ou progressão onde os professores assistem a palestras informativas, muitas vezes, sem discussão da prática docente. Aqui, mais uma vez indicamos a prioridade atribuída ao que é dimensionável na educação¹⁸.

Outro aspecto que a cena 2 nos indica é a acentuação da competitividade entre os trabalhadores em detrimento de práticas coletivas na construção de um plano comum. A competitividade sustentada pela lógica de um indivíduo detentor de capacidades para gerar seu próprio sucesso e crescimento dentro de condições materiais básicas continua sustentada pela lógica da liberdade individual. Assim, o fortalecimento da competitividade é associado a um crescimento e desenvolvimento por atuar como incentivo para uma maior produtividade. Neste sentido, é possível observar que as relações crescentemente competitivas trazem como efeito a diminuição das práticas solidárias, o desinvestimento no trabalho em conjunto, sendo o ambiente escolar considerado muitas vezes como campo de batalha onde sobrevive o mais forte.

A acentuação das desigualdades e hierarquização se dá também pela presença de um modelo de profissional-padrão, sendo este o professor que dá conta do trabalho sem reclamar da falta de estrutura. Vemos em alguns casos que o professor-modelo é

¹⁸ Na perspectiva apontada é levado em conta a quantidade de cursos realizados pelos professores, o que não é a mesma coisa que tratar de formação, um valor não mensurável, o qual não se dá apenas pela via da educação formal.

aquele que, por falta de condições básicas para realizar sua tarefa, compra com seu próprio dinheiro os materiais necessários para a atividade proposta, suprindo também com seu trabalho a falta de outros funcionários e a precariedade do sistema educacional público. Esse tipo de atuação é elogiada por sua eficiência e produtividade.

O profissional flexível, produtivo e eficiente é o ideal no modo de produção capitalista. Não estamos negando a importância de um trabalho eficaz. O que indagamos é o que se considera como eficaz. É inquestionável que os professores precisam produzir uma educação de qualidade, tecida nos diálogos e na construção de um plano comum, onde as especificidades das situações concretas sejam priorizadas e as diferenças desejadas, não como antagonismos e ressentimentos, mas para a produção de uma política do bem comum.

Muitos se perguntam o que há de errado em buscar a excelência em seu trabalho. Certamente nada se consideramos a autonomia dos trabalhadores na construção dessa “excelência”. A questão se coloca quando as regras, as metas a serem atingidas não são estipuladas pelo coletivo de trabalhadores e nem problematizadas. O que vai à contramão da ampliação do poder de agir dos coletivos de trabalho é, exatamente, as tentativas de redução de autonomia, a tentativa de amputação da potência inventiva dos humanos.

Nos relatos dos professores, a busca de um trabalhador-modelo está sempre presente. O bom professor é aquele que consegue aprovar todos os alunos. Segundo Barros (2004):

No modo de produção capitalista, por exemplo, a busca da homogeneização da existência, a tentativa de modular os processos inventivos de subjetivação/trabalho e a produção de repetição em detrimento de criação são a tônica de seu funcionamento (BARROS, 2004, p. 106).

O sentimento de impotência por parte dos professores em mudar as situações de trabalho é vivido, sobretudo, por meio de reclamações que, muitas vezes, pode imobilizar e não surtir movimento efetivo de mudança. Percebe-se a situação problema, mas os professores não se vêem como capazes de uma articulação para planejar

estratégias de transformação. Muitas vezes sentem-se presos a uma organização de trabalho onde estão em jogo a prevalência de atitudes em favor de um crescimento apenas individual e as burocracias que prendem o trabalhador nas malhas de um sistema educacional marcado pelo medo da perda de benefícios¹⁹ financeiros ou de *status*.

É comum perceber uma sensação de desânimo por parte dos professores. Algumas professoras diziam chegar empolgadas logo que se formavam para trabalhar na escola, mas depois, com o tempo, viam “como as coisas realmente eram” e desanimavam. Nessa fala percebe-se uma naturalização da realidade vivenciada. A impossibilidade de ver-se como ator de mudanças dentro do espaço escolar, o que acaba gerando uma falta de sentido no trabalho.

Os olhares naturalizados, muitas vezes, não conseguem vislumbrar possibilidades de mudança num certo estado de coisas. Mas afinal somos seres da impermanência. Como dar visibilidade aos movimentos que, muitas vezes, vão se insinuando e não nos damos conta? Indagar processos já naturalizados provocava deslocamentos, mesmo que de forma ínfima. As questões formuladas forçavam as professoras a pensar sobre seu trabalho. As verbalizações que se efetivavam nos diálogos por nós entabulados facultavam às trabalhadoras atualizar realidades do trabalho.

O que contribuía para a diminuição da potência das professoras era justamente a naturalização das experiências de sofrimento imobilizador e frustração no trabalho. Não

¹⁹ Algumas escolas da rede pública adotam uma política de benefícios ou sistema de bonificação oferecendo prêmios às escolas e professores que conseguem atingir as metas especificadas. Veja o texto publicado no site da prefeitura do Rio de Janeiro em 05/08/2010: “[...] Prêmio Anual de Desempenho a servidores da rede municipal de ensino do Rio. De acordo com as metas fixadas pelo decreto número 30.860, de 1º de julho de 2009, diretores das escolas municipais assinaram termo de compromisso, ano passado, para melhorar o desempenho escolar no índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Esse índice será avaliado pela Prova Brasil, aplicada pelo Ministério da Educação para alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. Para a premiação, os beneficiários não podem ter mais de cinco faltas justificadas ou outros afastamentos previstos na legislação, lembra a Secretaria em comunicado publicado no Diário Oficial de ontem, dia 4.” (PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 2010).

se sentiam capazes de mudar as situações, se sentiam “massa de manobra”, sem autonomia, como se não fossem gestoras da sua atividade.

A partir do que afirmam Machado e Lavrador (2010), podemos dizer que os problemas escolares, como, por exemplo, a produção da dificuldade de aprendizagem e o adoecimento docente são sinais dos processos de subjetivação em curso. Daí a necessidade de analisarmos a atividade de trabalho junto com as professoras e perguntarmos “o que estamos fazendo de nós mesmos?”. Analisar esses sinais a partir de sua produção histórica, inserida em um mecanismo de produção que não está encerrado nos muros da escola. “Cabe a nós procurarmos entender o que vem acontecendo, as angústias que se produzem, os medos, os cansaços” (MACHADO, 2004, p. 166).

Como afirma Linhares (2011), é preciso estar sempre atento para conectar nossas práticas com os movimentos político-econômicos mais amplos. E, assim, nos perguntamos: como é possível produzir outros modos de subjetivação diferentes dos atuais?

Segundo Barros (2004), o que é necessário não é uma mudança, apenas, no que se faz, mas no como se faz. O nosso interesse está exatamente nas dimensões processuais do “como” e não reduzidas às funções ou tarefas. É no “como” que está o segredo e a surpresa, é no modo de fazer que se encontra a possibilidade de subversão das práticas atuais. O modo de pôr em prática o trabalho é que pode variar os princípios hegemônicos de gestão pautados nos modelos *top-down*.

Para alguns ouvidos, falarmos sobre fazer o trabalho docente variar das formas hegemônicas soa como se quiséssemos reduzir a complexidade em que é gestado. A captura pelos processos de subjetivação dominantes parece maior que as forças por mudança. Nossa luta por mudança pode soar a muitos como uma arrogância. A reivindicação por uma mudança na gestão do trabalho docente para modos solidários, coletivos, criativos e geradores de autonomia parece que já não é mais uma possibilidade. Muitas vezes ao conversar com professores sobre o trabalho docente, buscando uma perspectiva de mudança, estes nos convidavam para passar um dia

com eles na turma e assim veria que o trabalho não é simples. Com esse convite os professores imaginavam que, vendo os infindáveis problemas, ficaríamos resignados na impossibilidade de transformação dessas relações. A captura por esses moldes de gerir o trabalho pode parecer intransponível, mas é na problematização exatamente do processo de trabalho que reside a possibilidade da emergência de modos instituintes de trabalhar e viver.

Como já dissemos, ao dar moldes para o trabalho, o modo de produção capitalista também dá moldes para quem exerce o trabalho. O trabalho não se faz sozinho, o modo de trabalhar age imprimindo em quem o realiza também um modo de ser e de se relacionar. O ser e o fazer estão intimamente ligados, num processo constitutivo do ser. O fazer é o que permite sua existência, pois não há separação entre ambos. O ser e o fazer se dão numa relação de complementaridade e coengendramento em que um só se dá pela via do outro. O ser só existe em ação.

Entendemos a ação aqui não como ato de simplesmente movimentar-se, deslocar-se, mas como impossibilidade da inércia absoluta do ser vivo. Não é uma determinação do ser a um fazer, mas uma criação do ser no fazer e do fazer no ser, em que este último atua subvertendo as lógicas do trabalho e atualizando seus princípios.

Se afirmamos que o ser só existe como ação, como movimento, é necessário questionarmos que movimentos temos realizado. Se o fazer é ontológico, precisamos atentar como temos nos constituído. Em quais princípios temos alicerçado nosso trabalho?

O trabalhador, não se vendo como corresponsável pela produção da organização do trabalho nas suas diferentes dimensões - planejamento, execução, acompanhamento e avaliação -, não se vê também como capaz de efetuar movimentos diferentes da lógica instituída. A produção de outras subjetividades passa também por um enfrentamento das formas subjetivas atuais. Esse enfrentamento nem sempre é intencional, no sentido de destruir o que está posto, mas muitas vezes se dá pela impossibilidade de suportar a permanência de um mesmo movimento no trabalho. Passa, assim, por uma produção

de resistência em meio aos modos de organização do trabalho vivenciados. Segundo Heckert (2004, p. 53),

[...] os profissionais que atuam nas escolas criam formas de ação que desfazem as regras instituídas e formam novos caminhos de ação. Ao agir assim, o que está em cena não é a oposição ou a reação a uma dada situação e/ou proposição da qual discordam. Ou, ainda, apenas reações a relações hierárquicas que tentam controlar ou subordinar o fazer cotidiano desses profissionais. Mais que isso, trata-se de resistir no sentido de reexistir, ou seja, reinventar outros modos de existência no trabalho que afirmem a inesgotável potência de criação.

3.3) Movimentos por mudança: “Não está tudo dominado!”

Quando parece que “está tudo dominado”, como diz um rap brasileiro, no extremo da linha se insinua uma reviravolta: aquilo que parecia submetido, controlado, dominado, isto é, “a vida”, revela no processo mesmo de expropriação, sua potência indomável. (PELBART, 2008, p. 2)

Se existe algo inerente à existência humana é a sua capacidade de diferir, se transformar e sua incapacidade de se acoplar passivamente aos modelos de vida pré-determinados que teimam em querer nos modelar. Como afirma Pelbart (2008), quando parece que está tudo sob controle, tudo determinado e inerte, algo se movimenta de forma difusa e perturbadora. O autor afirma que “ao poder sobre a vida responde a potência de vida” (PELBART, 2008, p. 2), sendo que esta potência sempre esteve presente nas tentativas de adestramento das ações humanas.

Esses processos de ruptura a certa lógica hegemônica são escritos por meio da constituição de outros modos de agir. Heckert (2002, 2004, 2009, 2010) aponta em seus trabalhos ações que demonstram os processos de resistência, os quais não são contrários às determinações, mas primeiros. Essas formas de resistir são, no entanto, “[...] processos anônimos e imprevisíveis, centelhas de instabilidade que tecem outros modos de existência. Resistir, como reexistência, criação de modos de agir que

afirmam a inesgotável potência de criação que constitui o vivo” (HECKERT, 2004, p. 14). A capacidade e a possibilidade de existir de uma outra forma é tomada não como uma decisão pura e simples, mas como o próprio pulsar da vida, que se dá independente de uma escolha. Como afirma Heckert (2004), estes movimentos por mudança surgem cotidianamente como centelhas de instabilidade, algo como uma denúncia de que o que vivemos não está fechado em si. São as rachaduras nos modos de se fazer a vida que denunciam a possibilidade de desmoronamento e a capacidade de se erguer outras formas de viver.

Rolnik (2006), em seu livro “Cartografia Sentimental” sinaliza como somos apegados a certas formas de existência, a certas máscaras, em que tentamos encapsular o desejo, criando territórios existenciais que são construídos como fixos e inabaláveis, recusando os movimentos que os afetos gerados pelos novos encontros provocam. No entanto, a autora afirma que essas máscaras com o passar do tempo tornam-se obsoletas, não respondendo mais às indagações da vida, deixando de produzir sentido ao vivido. Assim, o desejo não se deixa guardar, mas age na produção de novos artifícios para a construção de outros processos subjetivos, outros territórios, outras máscaras provisórias, movimentos de desterritorialização²⁰ e criação de novos mundos.

Assim, muitas vezes não percebemos que o modo de produzir o trabalho é continuamente regulado, fazendo com que as rupturas sejam constantemente capturadas e acopladas num movimento que constrange e disciplina a vida. Pois como observou Pelbart (2002, p.38),

[...] agora é a alma do trabalhador que é posta a trabalhar, não mais o corpo, que apenas lhe serve de suporte. Por isso, quando trabalhamos, nossa alma se cansa como um corpo, pois não há liberdade suficiente para a alma, assim como não há salário suficiente para o corpo.

²⁰ “Partindo da ideia de que território é aquele espaço de estabilidade e organização, a ação de desterritorializar é uma ação de desordem, de fragmentação para buscar encontrar novos saberes, menos instituídos, adotando uma percepção diferenciada que está pronta para descobrir novas ideias além das previstas” (BARBOSA e CALZA, 2011).

É preciso haver liberdade para a alma de forma que esta possa continuar se expandindo, num movimento não como acréscimo ou evolução, mas como transformação.

É impossível ao trabalhador ser inteiramente submetido aos modos de trabalhar vigentes, pois o ato é sempre singular, impossível de ser repetido, ele sempre surpreende as tentativas de antecipá-lo. Essa forma singular de realizar o trabalho, no jogo com as regras pré-estabelecidas, Clot (2006) define como estilo. O estilo é a transformação das ações esperadas, a reformulação de um gênero profissional. O gênero é “o sistema aberto de regras impessoais não escritas que definem um meio dado, o uso dos objetos e o intercâmbio entre as pessoas; uma forma de rascunho social que esboça as relações dos homens entre si para agir sobre o mundo” (CLOT, 2006, p. 50). O gênero define o que é aceitável e inaceitável no trabalho, age como uma espécie de fronteira para a ação do trabalhador. No entanto, essa fronteira não é fixa, sendo remodelada constantemente pelo processo de estilização. O gênero não determina a ação do trabalhador, mas é antes um recurso para ela.

O que nos interessou nessa discussão sobre gênero e estilo é a referência que fazem ao caráter irrepetível da atividade o que se demonstra por meio dos estilos de trabalho. A impossibilidade de repetição da ação nos parece um indicativo de que mesmo a vida sendo marcada por processos que tentam modelá-la, o humano responde com a impossibilidade de uma repetição do ato. Então vemos uma pista para a ruptura com modos de trabalhar que produzem uma sobrevida em vez de uma vida em constante expansão.

Entretanto, a invenção de um novo modo de ser e fazer não se dá a partir do nada. Ao trabalhar, o trabalhador não inventa um novo gênero, mas o transforma por dentro dele mesmo, usa de suas próprias configurações para fazer uma metamorfose. Os gêneros

são meios e objetos da ação do trabalhador. O estilo transforma o gênero provocando seu desenvolvimento²¹, ou seja, sua variação.

O estilo individual torna-se por sua vez a transformação dos gêneros, por um sujeito, em recursos para agir em suas atividades reais. Em outros termos, é o movimento mediante o qual esse sujeito se liberta do curso das atividades esperadas, não as negando, mas através do desenvolvimento delas (CLOT, 2006, p. 50).

É importante percebermos que a estilização não é um processo que se dá à parte das normas do trabalho, mas joga com elas, transforma a partir delas. “O estilo só age sobre os objetos em segundo grau, nunca de modo direto e somente por intermédio de gêneros [...], ponto de vista mais ou menos estabilizado de que ele [o trabalhador] se serve como um instrumento” (CLOT, 2006, p. 197).

Assim, Clot (2006) afirma que não há criação, mas recriação, o gênero seria dessa forma um recurso para a ação, base para a criação. No entanto, essa criação não tem como matéria-prima apenas o gênero profissional, pois o estilo não surge por pura intenção do trabalhador em variar o gênero, mas pelo confronto, nascido de uma relação conflituosa, o que Clot (2006) observa a partir da referência de Bakhtim sobre o estilo literário. O estilo “vive nos confins de conflitos que agitam as duas memórias da atividade” (p.197), a memória pessoal e a memória impessoal relativa ao gênero. Neste sentido, vemos que o estilo não é algo individual, mas aponta para um jogo de forças no qual é produzido.

A forma de o gênero ser atualizado no fazer do trabalhador traz sempre uma variação, pois coloca em cena apenas o que este entende ser importante para o desenvolvimento da atividade. Deste modo, o gênero não está dado, “[...] o estilo participa da renovação do gênero, o qual, no limite, nunca se pode dar por acabado. Ele vive mais ou menos intensamente de resto, das contribuições estilísticas que o reavaliam constantemente e lhe dão sua dinâmica” (CLOT, 2006, p. 40). Apesar de ser anterior ao ato por formar-se pela história da profissão, o gênero é sempre inacabado: ele constrói o estilo e este, por sua vez, constrói o gênero.

²¹ Na perspectiva de Clot (2006) e seus colaboradores, desenvolvimento não se refere a um processo cronológico-hierárquico, mas refere-se à ampliação do poder de ação dos trabalhadores.

Barros, Pinheiro e Zamboni (2010) fazem referência ao estilo a partir do devir, denunciando uma quebra com a forma de ver o mundo e os acontecimentos como construções lineares.

Opor o devir à história é desmontar uma pretensa factualidade que nos prende à cronologia, a uma linha reta de fatos sucessivos que só aparecem por terem significação nas tramas hegemônicas de linguagem. A história factual nos remete sempre a um passado em vista de um futuro, e o presente permanece como ponto inexplicável, não podendo ser abordado. O devir opera na compossibilidade dos tempos: a vida não é traçada em linha reta, mas flui como rede, produzindo nós os mais diversos, em que todos os movimentos se fazem presentes de forma virtual, podendo atualizar-se ou não, dependendo da configuração que a rede assume em cada momento. [...] Os devires que perpassam não são imitação, plágio, cópia de um modelo transcendente, perfeito, generalizável. Os devires formam blocos em que linhas de diferentes movimentos se conjugam sem, no entanto, consonarem ou mesmo trocarem ou se misturarem entre si. Trata-se de algo que se dá sempre ainda fora dessas linhas, mas somente possível a partir dos seus encontros. (BARROS; PINHEIRO; ZAMBONI, 2010, p. 68).

Uma construção de mundo não linear permite uma ação que seja crítica ao presente, que produza crise com as formas de ser e fazer emergentes. É na aventura do presente que o vivo inaugura continuamente um vir a ser sempre inacabado.

Quando estamos a falar na construção do presente, quando nos pomos a pensar em estratégias de resistência e criação que venham auxiliar na invenção de novos mundos para existir e novas formas de vida para viver não podemos deixar de olhar ao nosso redor para observar e registrar algo daquilo que nos é contemporâneo e que, paradoxalmente, se coloca como limite e como possibilidade de superação e ultrapassamento. Sim, nosso ponto de partida é o aqui - agora (espaço-tempo) em que estamos mergulhados [...] (FONSECA; ENGELMAN; KIRS, 2006, p. 84).

A ação, o movimento é o que proporciona a mudança e, portanto, é importante pensarmos em como tornar a ação nossa aliada na construção do presente. Quando se impede o movimento que garante a expansão da vida esta se atrofia, então é preciso analisar que movimentos estamos produzindo e que outros estamos deixando de produzir. Analisar a engrenagem que produzimos e que nos produz. Nesse sentido, nosso olhar se volta para o aumento do poder de agir em situação de trabalho para investigarmos e dispararmos os movimentos em favor da vida que por ora possam ter

sido bloqueados. O poder de agir não é impulsionado simplesmente por se ter uma tarefa a ser feita. Clot (2010, p.15) afirma que o poder de agir

[...] aumenta ou diminui em função da alternância funcional entre o sentido e a eficácia da ação em que se opera o dinamismo da atividade, ou seja, sua eficácia. [...] Por último, é o que na linguagem cotidiana chama-se de cuidado [souci] e realização do “trabalho bem feito”, aquele em que é possível *reconhecer-se* individual e coletivamente, sintonizado com uma história profissional que se persegue e pela qual cada um se sente responsável.

Ver sentido no trabalho como indica Clot (2010) tem a ver com perceber-se como ativo no processo de criação de mundos. Ver-se no trabalho é também ver-se integrado a um coletivo que não é coletividade, mas um processo de produção eu-mundo. Ver-se como parte da transformação, e também transformador.

Uma análise da atividade que venha questionar modos de fazer que produzem a falta de sentido no trabalho é também uma forma de produzir vias sob o que parece estar dominado e acaba por impedir a ação. Afirmar e realimentar o caráter de movimento da ação é um dos objetivos da Clínica da Atividade.

3.4) A atividade

Até agora, viemos discutindo a produção do sujeito e suas inserções na vida. Como apontamos no início, cabe agora trazer para o debate algumas pistas para a mudança subjetiva. Como encontrar possibilidades de outros modos subjetivos, e ainda os meios de subversão dos modos de existência hegemônicos? A atividade foi nossa categoria de análise e ferramenta para um processo de transformação das formas de viver e trabalhar instituídas e supostamente cristalizadas.

Como já dissemos, a atividade é nossa ferramenta de análise e inicialmente trataremos um pouco deste conceito-ferramenta e o porquê o elegemos como tal. Diante das questões que conduziram esta pesquisa, o leitor pode se perguntar por que não tomar como objeto o trabalhador (produtor do trabalho) ou o próprio trabalho como resultado final. A resposta está na potência que o conceito-ferramenta atividade nos oferece na pesquisa.

A atividade nos traz exatamente o que está entre o trabalhador como produtor do trabalho e o trabalho realizado. Está entre a prescrição da tarefa e a tarefa realizada. A atividade é o processo, o movimento que produz o trabalho e o próprio trabalhador. A dimensão processual é muito cara para nós, pois esta vai ao encontro da condição humana do inacabamento, um ser sempre a desfazer-se e refazer-se. Vai ao encontro também de um dos principais aspectos do trabalho que é o poder de transformação: tanto a transformação do real buscando a construção de meios de vida como de seu caráter produtor de subjetividades. Podemos dizer que a invenção é um dos aspectos inevitáveis na atividade, sendo necessário inventar, criar, burlar para continuarmos desenvolvendo o trabalho. Essas invenções, criações são importantes quando pensamos a produção de sujeitos normativos, que possam avaliar o real e criar outras possibilidades.

Portanto, já que nos preocupamos com a produção do trabalho e do trabalhador, nos debruçamos exatamente onde esta produção ocorre, na atividade. É no ato que acontece a transformação, o “desenrolar”. Não estamos interessados nem no antes, nem no depois vistos de forma isolada, mas na dimensão que inclui toda a organização e planejamento para a concretização do ato, como também o desenvolvimento da ação em seus rearranjos e as expectativas do trabalhador sobre o trabalho. Sendo assim, é importante dizer que a atividade não é algo observável. Por ser composta pelo que o trabalhador realiza (ação observável), mas também por aquilo que ele pensou em fazer e não fez, pelo rearranjo que fez para poder fazer o que pretendia. Podemos dizer que a atividade tem uma dimensão observável e uma dimensão invisível, que se refere a todos os procedimentos que foram necessários para que tal ação observável fosse realizada (as negociações e planejamentos).

A atividade por compreender-se/localizar-se “no meio”, no processo, possibilitou-nos sair da dicotomia trabalho e trabalhador para pensarmos na produção de ambos. A atividade nos oferece uma possibilidade de adentrarmos nessa produção. Assim, analisando a atividade, podemos problematizar as práticas e elementos que a constituem, dando forma tanto ao trabalho como ao trabalhador.

São os elementos/práticas que constituem a atividade que traremos na análise. Tentaremos tomar a atividade pelo seu caráter produtivo, equivocando as formas advindas desta produção. Dessa maneira, fica mais fácil pensarmos em vias de transformação do trabalho (algo tão debatido por sua dita impossibilidade de mudança), já que nosso olhar está voltado para onde o trabalho emerge. Tendo o olhar voltado para a produção do trabalho, é possível pensarmos neste acontecendo de outra forma, nos é possível sair das naturalizações da realidade, pensando em outras práticas, anexando novos elementos antes não pensados. Na análise da atividade, puxamos vários elementos (situações, condições, operações do trabalhador) por meio dos quais o trabalho é costurado, recebendo uma forma inacabada. Esses elementos estão presentes na atividade e a compõem através das negociações que o trabalhador realiza.

É importante dizer que a atividade não é livre escolha do trabalhador. Em vez disso, Clot afirma que “a ação está longe de ser simples e livre manifestação das intenções de um sujeito” (2006, p. 153). A atividade não é simplesmente guiada pelas escolhas do sujeito, como também não é efeito de condições externas que incidem sobre o trabalhador. Há, sim, um movimento de constantes reorganizações, em que o trabalhador ao mesmo tempo em que é formado, cria e também transforma o real por meio da atividade disparada pelas situações de trabalho.

Podemos pensar a atividade como uma composição de diversos elementos, que não estão dados *a priori*, mas que se dão por uma negociação entre variadas possibilidades. Pois “[...] é precisamente no ‘ponto de colisão’ entre todas as atividades possíveis e impossíveis de um sujeito que a ação se condensa em torno de objetivos a atingir” (CLOT, 2006, p. 122).

O trabalho não é constituído por uma simples soma de diversas condições, mas por uma composição em que cada elemento novo faz mudar toda configuração anterior, avançando sempre para novas composições sem fim. As escolhas que dão forma à atividade fazem parte de possibilidades inesgotáveis, no entanto, cada “lance” na atividade de trabalho é fundador do real e determinante de novos “lances”. Apesar de expressarmos a atividade como uma composição de diversos elementos, esta composição não produz um todo fechado, mas está aberta a disparar novas negociações, pois é uma qualidade da atividade ser inacabada, já que sempre provoca novos movimentos. Estudar o ponto de vista da atividade nos remeteria à

[...] esfera das múltiplas microgestões inteligentes da situação, tratamento das variabilidades, hierarquização dos gestos e dos atos, construções de trocas com a vizinhança humana, num vaivém constante entre os horizontes mais próximos e os horizontes mais afastados do ato de trabalho estudado (SCHWARTZ apud BARROS; HECKERT, 2006, p. 4).

A partir da visão ergológica sobre a atividade (TRINQUET, 2010), podemos dizer que esta é sempre um diálogo, uma tentativa de resposta às interferências no fazer do trabalhador. A atividade como um diálogo com o meio, com os outros e consigo mesmo destaca-se do que entendemos como trabalho, uma categoria mais ampla a qual engloba também a atividade. A noção de trabalho é comumente compreendida como a tarefa a ser desempenhada, trabalho prescrito, o qual diz respeito a um resultado final, ao que o trabalhador se propõe a fazer e não sobre como ele faz, pois este último já se encontraria no âmbito da atividade. Atividade “é o que se passa na mente e no corpo da pessoa no trabalho, em diálogo com ela mesma [...], debate de normas e de transgressões, o que, frequentemente, resulta em renormalizações” (TRINQUET, 2010, p. 96). A atividade é o que se faz quando a norma falha, quando a regra prescrita não dá conta das variabilidades do trabalho.

A atividade de trabalho é sempre uma atividade dirigida, pois “o trabalhador se dirige, dialoga consigo mesmo, com seu objeto de trabalho e com seus pares. Estes diálogos são tanto reais quanto virtuais” (OSÓRIO, 2008, p. 6). A atividade sempre possui um interlocutor, pois não é livre opção do trabalhador, nem neutra às relações sociais, mas emerge das conexões. Sua fronteira e fonte são as relações, não há atividade que seja

individual dentro deste contexto. Segundo Clot, “ela é sempre resposta à atividade dos outros, eco de outras atividades” (2006, p. 97). Uma atividade de trabalho por seu caráter relacional pode ser comparada a um elo de uma corrente composta por outras atividades, sendo esta a “unidade mais ínfima do intercâmbio social” (2006, p. 97).

A atividade, portanto, é triplamente dirigida: a atividade ao ser provocada por outras atividades dirige-se num movimento de diálogo com os outros trabalhadores, com o próprio trabalhador e com o objeto do trabalho. Esta atividade por ser composta por um diálogo com três interlocutores, nasce necessariamente de uma relação de conflito entre o que é solicitado ao trabalhador pela prescrição, o que é pedido pelos outros e o que o próprio trabalhador entende sobre o que deve ser feito. “Esta atividade dirigida é uma arena, ou melhor, o teatro de uma luta, e toda unificação em favor de uma de suas configurações é um engodo” (CLOT, 2006, p. 99). Assim, a atividade nasce de um movimento desarmônico, pois não há uma conciliação destas três vertentes, não sendo possível uma síntese pacífica ou uma ação que condensaria as três direções. O que vemos se configurar são ações vencedoras de uma luta. Nesse sentido, nossa ferramenta de análise está longe de ser algo estático, ou previsível, mas como afirma Clot (2006), se dá por meio de uma tríade viva.

Nesta conjuntura, a criação está presente até mesmo na forma que os trabalhadores encontram de encaminhar a situação conflituosa, a qual não se dá apenas por uma escolha dentre três direções possíveis, não são apenas três possibilidades de ação, mas uma conjugação conflituosa na qual o trabalhador tem que encontrar/criar uma saída em meio às determinações. Com isto o trabalhador não é determinado por interferências exteriores, mas continua sendo sujeito criativo e ativo no processo de gestão da atividade. É nesta busca em continuar ativo, exercendo seu poder de ação no trabalho que o trabalhador cria caminhos para realizar a ação. É impossível para o trabalhador ter sua ação puramente determinada por outros, como numa simples execução de tarefas, pois mesmo que mínima sempre há gestão do trabalhador sobre seu trabalho. “Pode-se dizer em resumo que a ação tem sua fonte nas atividades contrariadas: as dos outros e as suas” (CLOT, 2006, p. 101).

Por ser a inconstância uma qualidade da atividade, é possível afirmarmos que o conteúdo prescrito do trabalho é o ponto de partida para a transformação e criação, sendo um recurso para a ação do trabalhador. “A prescrição não é o contrário do trabalho; ela é o resultado de outras atividades, o resultado ‘esfriado’ das atividades de gestão e de concepção [...], formalizações que ‘retêm’ a memória das atividades” (CLOT, 2006, p. 95). Por isso, podemos dizer que um dos únicos conteúdos momentaneamente estáveis que fazem parte da atividade é sua prescrição.

Quando o sujeito se coloca numa situação de trabalho, este lida ao mesmo tempo com desafios reais, os quais ainda não possuem solução e uma gama de saberes já elaborados sobre tal circunstância, mas que, no entanto, não dão conta de resolvê-la. Com isto, trabalhar “implica uma passagem viva entre não saber e saber; entre o impensado e o pensado na atividade” (AMADOR; FONSECA, 2011 p. 23). Até mesmo a história da atividade de trabalho, ou seja, seu passado, aquilo que foi construído anteriormente, passa a ser material fértil, contribuindo para novas configurações, ganhando uma nova roupagem, pois “a atividade é a apropriação das ações passadas e presentes de sua história pelo sujeito, fonte de uma espontaneidade indestrutível” (CLOT, 2006, p. 14).

Dentro deste contexto, o professor só existe dentro de uma relação, onde encarna uma docência cujas raízes são históricas, onde sua função nem de longe equivalia ao que é hoje. Mas ele recria essa função cotidianamente, dá outras formas para ela, instituindo novas práticas para uma velha profissão.

Assim, entendemos o trabalho como produtor de subjetividade e, mergulhando neste processo de produção, indagamos: que relações são estas que forjam o trabalho e o trabalhador?

O trabalho como atividade criadora precisa ser entendido por sua capacidade de produção. Produção não apenas de bens materiais, mas também como produtor do próprio homem que o realiza. O trabalho não se faz sem o trabalhador e nem o trabalhador sem o trabalho. Nenhum destes existe em separado, são formas coemergentes. O que faz do trabalho algo tão vivo e mutável é justamente o humano

que o realiza. É do humano a incapacidade de manter padrões e de repetir a mesma ação.

O homem é produto do trabalho, ele produz sua existência por meio da atividade. É nela que homem e mundo se fazem numa imbricação, como numa engrenagem, em que cada roda dentada, uma vez disparada, provoca outros movimentos, afetando todas ao mesmo tempo.

Assim, ao percebermos a atividade como maleável, passível de mudança, fonte de criação, encontramos nela uma forte aliada no arranjo de outras formas de trabalhar. Pensamos também na possibilidade de outros modos de ser trabalhador, modos menos sofridos e mais fortalecidos pela gestão do trabalho. Pensar a atividade como um combustível para a vida nos permite analisar em que momento esta forma de conduzir a atividade garante o aumento do poder de ação do trabalhador.

Amador e Fonseca (2011) afirmam que “a atividade está a favor da vida no e pelo trabalho” (2011, p. 15), no entanto, esta força da vida que se expande e se expressa pelo trabalho por vezes é cerceada pelos próprios mecanismos que se expressam nas formas de trabalhar.

A criação de outros modos de gestão do trabalho docente não parte de uma espera numa mudança puramente das formas aparentes, como é muitas vezes pensado, mas antes por uma mudança do próprio movimento que dá origem às formas, empreendendo uma outra cadência ao trabalho. É necessário um movimento que interroge nossos olhos acostumados e que se supõem desimplicados deste processo de produção.

Quando a atividade não está a favor da vida há a diminuição de sua potência, algo que impede seu poder de agir. A vida é garantida pela produção de meios que possibilitem sua expansão, os quais são produzidos pela atividade de trabalho. Como afirma Clot (2006, p. 14), “a calibração do gesto é uma amputação do movimento”, quando a atividade é heterodeterminada sempre há uma limitação da ação do trabalhador. Assim, podemos dizer que quando a atividade encontra-se afirmando a força vital do sujeito

esta aumenta o poder de ação do trabalhador, gerando uma “expansão nos modos de fazer o trabalho” (AMADOR; FONSECA, 2011, p. 18).

4) Um estudo da atividade

No início desta pesquisa nos perguntamos sobre como estudar a atividade docente, a qual não é passível de apreensão ou observação. A atividade, por ser fruto de negociações, não pode ser observada e muito menos apreendida. Como afirma Amador e Fonseca (2011, p. 15), a atividade se faz “pelo instante em que se realiza aquilo que se desrealiza; pelos meandros do que se atualiza, aquilo que se virtualiza”, enfim, um metamorfosear constante.

Contudo, não desanimamos no estudo da atividade, pois é exatamente seu caráter transformador, instável, não passível de apreensão que nos interessava. Osório (2008) nos dá uma pista sobre um possível caminho.

Muito se fala sobre os enigmas do trabalho, sobre o complicado que é conhecê-lo. Sendo a atividade de trabalho um processo, neste caminho pode-se pôr esse processo em marcha e, acompanhando suas transformações, ter acesso a ele (OSÓRIO, 2008, p. 6).

É exatamente onde a aparente repetição do trabalho é interrompida que encontramos sinais das transformações operadas pela atividade.

Vejamos uma situação vivenciada durante o encontro com uma turma de alfabetização durante o processo de pesquisa.

Ao chegar na turma, o estranhamento com aquela nova paisagem foi imediato, um novo modo de lidar com a educação que extravasava a teoria, se dava no corpo e movimentos das crianças, uma produção de escola diferente das situações anteriormente acompanhadas nas escolas de Ensino Fundamental.

Em contato com o grupo, o contágio daquela vibração nova foi inevitável, trazendo um impulso de vida novo, como se esta houvesse nascido naquele instante. O grupo era potente, e se fazia presente pelos acordos sobre a organização das atividades promovidos pelas próprias crianças e ainda uma postura pronta a trabalhar não somente com o auxílio da professora, mas solicitando também os outros

colegas. A autonomia era incentivada, convocando sempre o grupo para as decisões a serem tomadas. O ritmo de trabalho era tranquilo e produtivo, no sentido de que havia um trabalho em comum a ser feito, e a responsabilidade por seu resultado era de todos. Prevalencia uma composição muito intrigante a partir do lúdico e as atividades formais de leitura e escrita.

A professora não se posicionava de forma autoritária no grupo, mas fazia parte do grupo, estava no grupo, a gestão era compartilhada com os alunos. O tom que dava ritmo aos movimentos era produzido por este modo de gerir a atividade de ensinar, uma condução que não era obrigação, mas apontamentos para possíveis escolhas. Observo que esta gestão na maioria das vezes possuía o objetivo de fortalecer a grupalidade naquele espaço escolar (Fragmento do diário de campo).

O encontro com esta turma ocorreu depois de uma manhã corrida. Cheguei à escola cansada, desanimada, havia muitas coisas para fazer ainda naquele dia. A professora fez o convite para conhecer sua turma e quando cheguei na sala imediatamente me senti de forma diferente, como se uma nova força estivesse me tomado, uma sensação muito boa. Estava animada, percebi que havia sido tocada pela composição daquela turma. Fui contagiada pela forma deles estarem juntos, construindo aquele espaço escolar.

Não foi preciso alguém dizer que havia algo diferente, era possível perceber, pois tal composição provocava e pedia um movimento diferente. Naquele momento o que Rolnik chama de corpo vibrátil captou uma diferença na paisagem, diferença que não é só na paisagem, mas uma diferença que se dá na forma de ser, de fazer as coisas, outras formas de produzir sentido.

Com o olho da câmera (extensão do seu olho nu) é só o que você vê, por enquanto. Mas atrás da câmera e deste seu olho, você - seu corpo vibrátil - é tocado pelo invisível, e sabe: aciona-se, já, um primeiro movimento do desejo. [...] toda uma subconversa - só são apreensíveis por seu olho vibrátil, ou melhor, por todo aquele seu corpo que alcança o invisível. Corpo sensível aos efeitos dos encontros dos corpos e suas reações: atração e repulsa, afetos, simulação em matérias de expressão (ROLNIK, 2006, p. 31).

O que chamou a minha atenção de forma intensa foi a possibilidade de estar no espaço escolar de forma diferente da que conhecia até então. O que potencializou a nossa

ação naquele dia não foi a turma, mas a possibilidade desta assumir uma configuração diferente, um outro modo de ser aluno, um outro modo de ser professor.

No entanto, ao longo dos encontros com a turma o olhar foi se acostumando àquela paisagem, tornando-se cansado novamente. Ao longo dos encontros, percebemos que era preciso colocar em questão a produção daquele cansaço. Algo naquela paisagem parecia se repetir, tornando-se enfadonho, era preciso colocar em questão a produção daquele olhar que via repetições. O olhar acostumado impedia a visibilidade das possibilidades de mudança?

Essa experiência evidenciou como nos movemos pelos movimentos criados na pesquisa. Ao longo da intervenção, as formas que iam se desenhando e seus processos de constituição necessitavam ser postos em análise. Assim, determinadas configurações e os efeitos das práticas produzidas na pesquisa puderam ser analisados e postos no papel.

4.1) A Clínica da Atividade

Como já dissemos, nosso caminho metodológico buscou sustentação nas contribuições da Clínica da Atividade. Essa escolha metodológica possibilitou construir um posicionamento que levasse em conta o aumento do poder de ação dos trabalhadores em vez de diagnosticá-los ou culpabilizá-los pelas problemáticas do trabalho. Assim, este referencial teórico-metodológico nos ajudou a pensar as questões apontadas inicialmente neste trabalho.

De acordo com Yves Clot (2006), autor que nos apresenta a proposta da Clínica da Atividade, a análise do trabalho por esta via pode ser encarada por “uma psicologia do

desenvolvimento da ação” (p. 127). A Clínica da Atividade age afirmando os conflitos, as controvérsias, incentivando a produção de desvios que favoreçam o aumento da autonomia do trabalhador no trabalho. Neste referencial entende-se que a realidade não está dada, mas é forjada a cada instante num coengendramento eu-mundo. Nesse sentido, não se busca primeiro conhecer o campo para depois intervir, pois a produção de conhecimento e a produção de realidade não se separam. Da mesma forma podemos dizer que não há uma separação entre teoria e prática, não havendo uma aplicação da teoria na prática.

A Clínica da Atividade possibilita a produção de novas normas, de desvios no trabalho por meio da análise da atividade do trabalhador. O trabalhador é convocado a participar da intervenção com o pesquisador, construindo sua análise a partir da experiência de trabalho.

Dentro dessa perspectiva, utilizam-se métodos e ferramentas nos quais o trabalhador possa ser confrontado com sua própria atividade, buscando um pensar na ação. “A ação passada pelo crivo do pensamento se transforma noutra ação, sobre a qual se reflete, [...] compreender, observava Bakhtin, é pensar num novo contexto” (CLOT, 2006, p. 130). O pesquisador não detém uma verdade sobre a melhor forma de condução da tarefa, nem mesmo aconselha o trabalhador sobre mudanças na forma de conduzi-la, mas questiona e constrói mecanismos de forma a provocar uma análise do profissional sobre sua própria atividade.

Nem explicitação externa dada pelo pesquisador, nem simples descrição do vivido pelo sujeito, a análise associa explicação e compreensão quando a mesma atividade é redescrita num novo contexto (CLOT, 2006, p. 130).

Uma intervenção importante do pesquisador acontece ao indagar o trabalhador sobre a possibilidade em realizar de outro modo a situação de trabalho descrita. Pensar em outras possibilidades para a condução da tarefa, convocando-o a pensar o porquê se fez de tal modo e não de outro, provoca uma análise que, ao transformar o vivido, produz conhecimento, alterando os modos de lidar com a tarefa.

É importante ressaltar que, de acordo com a Clínica da Atividade, as intervenções do pesquisador não partem de um modelo de trabalho ideal e muito menos estão embasadas em juízos de valor sobre o modo certo ou errado em realizar a tarefa, mas as indagações incitam a explicitação da atividade pelo trabalhador de forma a também pensar em outros modos de gestão do trabalho. As situações laborais indicadas como conflituosas não são descartadas, anuladas ou apaziguadas, mas são analisadas na tentativa de aumentar o poder da ação dos trabalhadores.

4.2) Como o trabalho e o trabalhador se transformam?

Neste caminho em que junto com o trabalhador pensamos a transformação das formas de trabalhar para um desenvolvimento da ação e conseqüentemente um desenvolvimento dos próprios trabalhadores, percebemos que são nos conflitos gerados no decorrer do trabalho e no vazio das normas que a possibilidade de mudança acontece com maior força.

Assim, nos interessava a possibilidade de transformação do trabalho, a criação de outros modos de ser professor. As variadas formas dos trabalhadores assumirem as contrariedades do trabalho e transformá-las em alavancas para a realização da tarefa, uma produção de outros sentidos na gestão da atividade. Como também a negação de algumas regras e criação de outras normas para que o trabalho fosse feito.

A transformação das ações no trabalho é algo inerente à atividade dos trabalhadores. Transformar o modo como se realiza o trabalho e transformar-se não é uma ação reservada aos ditos especialistas em análise do trabalho. A produção das mudanças nas formas de trabalhar acontece pelos próprios trabalhadores, sem cobranças ou incentivos para isso, é uma atitude necessária ao se tentar desenvolver qualquer

trabalho. Já que o prescrito nunca dá conta de prever os constrangimentos da atividade, é preciso criar para dar conta dos objetivos previamente definidos.

No entanto, apesar deste processo de transformação acontecer, há certas formas de trabalhar que tentam limitar o poder de ação dos trabalhadores e aparecem cristalizadas como formas imutáveis e universais. Essas situações, ao limitarem a possibilidade dos trabalhadores transformarem seus modos de agir, trazem prejuízos também para o desenvolvimento da atividade.

Sabemos que os imprevistos do trabalho fazem parte da realização da tarefa. Assim, por esses imprevistos, pelo posicionamento do trabalhador diante deles é possível vermos uma mudança, uma quebra no modo de fazer até então realizado. No entanto, não é sempre que o trabalhador enfrenta os constrangimentos do trabalho por meio de uma ação que quebre uma lógica instituída. Pode haver ações diferentes, mas a lógica, as bases destas ações podem ser as mesmas, não modificando o cenário, nem mesmo o funcionamento das coisas. Ou seja, a ação pode ser diferente, mas a lógica e os pressupostos que lhe dão base podem continuar sendo os mesmos, não operando uma mudança significativa nos modos de gestão da atividade.

4.3) Nossa proposta inicial

O contato com a escola aconteceu no ano de 2009, a partir da procura de um espaço escolar no qual existisse mais de uma turma de alfabetização, no sentido de se construir uma discussão sobre a atividade docente dentro das peculiaridades deste período escolar. Nossas questões à época ainda estavam voltadas para a análise dos processos de trabalho de professores alfabetizadores em relação à dificuldade de

aprendizagem. No entanto, em contato com o campo, essa questão foi modificada como visto no início do trabalho.

Nossa proposta inicial de intervenção era formar um grupo de professores disposto a analisar a atividade docente, a escolha da escola partiu deste propósito. A escola em que realizamos o acompanhamento e análise da atividade era composta por três turmas de alfabetização²² e um grupo de estudos interessado nas questões que envolvem a aprendizagem neste período escolar.

O trabalho de pesquisa proposto demandava o engajamento das professoras em relação à análise da atividade docente. No entanto, ao apresentarmos a proposta, apenas uma professora se interessou pela pesquisa, engajando-se no processo de análise da atividade. Houve tentativas de acompanhar a atividade das outras professoras e suscitar questões sobre a atividade docente para o debate em grupo, entretanto, não houve aceitação. Desta forma, durante a pesquisa acompanhamos assiduamente a atividade de apenas uma professora, mas tivemos oportunidade de estar presente em outras atividades da escola, inclusive com outras professoras, participando também do grupo de estudos.

²² Como explicado no início deste trabalho, nosso interesse inicial dizia respeito à atividade docente na alfabetização, o que ao longo do trabalho acabou se transformando, não sendo mais uma questão importante para a pesquisa.

4.4) A intervenção

Como dissemos, a aproximação com a escola²³ inicialmente se deu com o objetivo de analisar a atividade do professor alfabetizador, pensando a interface desta com a dificuldade de aprendizagem, o que foi ao longo da pesquisa se modificando.

Realizamos o acompanhamento da turma dia a dia, durante cerca de três meses, vivendo com ela seus percalços e alegrias, participando das atividades, produções e brincadeiras.

A entrada na turma do primeiro ano do Ensino Fundamental causou, já de início, um estranhamento quando aquela paisagem juntou-se a algumas imagens pré-estabelecidas e preconceitos ligados ao trabalho do professor. No início dos encontros, ao conversar com a professora, esta disse entender a aprendizagem como uma questão pedagógica e não psicológica, suas problematizações deveriam ser discutidas e solucionadas pela escola principalmente. Disse não entender que o fracasso escolar seja produzido por uma dificuldade de aprendizagem da criança, mas por vários fatores que acabam por desembocar nesta produção. Este fato causou um estranhamento, pois até então havíamos encontrado professores que diziam ser o fracasso escolar um problema para o psicólogo. No entanto, esta professora se preocupava em conquistar o aluno para o mundo da linguagem escrita em vez de culpabilizá-lo pelo possível fracasso escolar. Nesse engajamento, a professora procurava driblar todos os percalços que pudessem influenciar na aprendizagem da criança, como as faltas, o cansaço do aluno pelo percurso difícil até a escola, o sono quando a criança ficava até tarde vendo TV, o acompanhamento do aluno em casa quanto ao cumprimento das atividades escolares, a preocupação em conseguir atividades integrais para aqueles

²³ A escola onde realizamos a pesquisa é uma escola de Ensino Fundamental pertencente ao município de Vitória-ES.

que não dispunham da presença de um adulto em casa durante o período da tarde, entre outros.

No entanto, vimos que a professora se culpabilizava ao se deparar com uma aluna que se recusava a copiar e realizar atividades que envolvessem escrita e leitura, acreditava que com isso a aluna não aprendia o conteúdo proposto. A professora se dizia fracassada e irritada com a aluna que, apesar de seus apelos e estímulos, negava-se a realizar as tarefas. A aluna era um desafio para o cumprimento de sua tarefa como professora. O caso mostrava-se como um mistério: por que a aluna se negava a realizar as tarefas? Inicialmente, a professora buscou “decifrar” o mistério querendo uma resposta para o enigma. Com isto, fez uso de várias estratégias para fazê-la participar das aulas da forma como queria, ou seja, copiando, lendo e realizando os exercícios propostos. Conversava sobre a situação com os pais da menina, com a pedagoga da escola, pedia para outra aluna ajudá-la nos exercícios, perguntava o que estava acontecendo, falava sobre a importância de realizar a tarefa, incentivava e até mesmo brigava e ameaçava tirar-lhe o momento do recreio se continuasse sem participar. Em meio a este processo, ora a professora se culpabilizava pela situação, acreditando ser um problema de afinidade entre ela e a aluna, ou mesmo sua “falta de didática”. Em outros momentos ela tendia a culpabilizar a aluna, entendendo sua atitude como preguiça ou falta de interesse. Novamente vemos aí um ciclo de culpabilizações entre o aluno e o professor.

Esse imprevisto fez com que a professora reorganizasse seu trabalho de várias outras formas. O modo de aprendizagem concebido passava sempre pela necessidade da escrita, não reconhecendo outros conteúdos aprendidos como válidos para uma turma de alfabetização. Apesar de o ensino de ciências e matemática ser também exigido, o fato de a criança não saber ainda ler assumia um peso muito maior do que outros conteúdos aprendidos. De acordo com Kastrup (2005, p. 12),

[...] o desafio não é capturar a atenção do aluno para que ele aprenda, mas promover nosso próprio aprendizado da atenção às forças do presente, que trazem o novo em seu caráter disruptivo. Pois ensinar é, em grande parte, compartilhar experiências de problematização.

Sua postura diante da atividade mostrava-se ainda culpabilizadora, quando, por exemplo, assumia para si a total responsabilidade pela não realização de uma tarefa. Sentia-se responsável pelo “sucesso” e “fracasso” dos alunos.

As teorias hegemônicas de aprendizagem e desenvolvimento trazem normas que dão base à forma de ensinar, são traçadas muitas vezes a partir de um modelo de criança ideal, em condições ideais e ainda uma forma ideal do professor proceder para que essa aprendizagem aconteça. Quando o profissional realiza a gestão de seu trabalho a partir deste norte, acaba produzindo um enfraquecimento de outras formas de agir e um sentimento de fracasso por nunca conseguir alcançar o patamar almejado para sua tarefa, pois se apresenta sempre longe das condições reais de trabalho. Os resultados esperados para uma turma ao final do ano letivo frequentemente são regulados por um ideal, sem levar em conta os variados atravessamentos cotidianos pelos quais o grupo passou. A criança não é um recipiente no qual basta encher de conhecimentos, mas também produz realidade. Assim, também ao professor é impossível um simples executar da tarefa, mas este cria, inventa modos não antevistos de dar aula.

Por várias vezes, a professora relatou achar que seu trabalho estava aquém do que poderia ser e que isto comprometia o desempenho dos alunos. No entanto, naquele momento a maior parte de sua turma já sabia ler e escrever. O compromisso desta professora com a turma se fazia de modo a buscar sempre novas ações que possibilitassem a aprendizagem, percebendo as demandas da turma. A professora conhecia cada aluno em sua forma de se relacionar com aquele espaço, tendo assim, uma forma diferente para lidar com cada um. Ela sabia, por exemplo, que não podia ficar dando muita atenção para uma das alunas ou fazendo a tarefa por ela, pois esta se acomodava facilmente. No entanto, trabalhava de modo a incentivá-la, sempre agindo a partir de seus avanços. Outro aluno era mais devagar e se ficasse “zanzando” pela sala junto com as outras crianças ele iria se atrasar. Percebia também que uma outra aluna terminava sempre rápido as atividades e que podia ajudá-la em pequenas coisas na sala de aula, ou auxiliar outros alunos nos deveres propostos. A gestão da atividade da professora era marcada por um conhecimento que passava pelo corpo, pelas marcas que ia ganhando no cotidiano de seu trabalho. A professora não percebia

que fazia esta gestão da atividade, pois acontecia muitas vezes de forma quase que automática.

Segundo a professora, ensinar a ler e a escrever é uma conquista, uma relação que o professor desenvolve com a criança, fazendo com que ela se interesse por essa linguagem. Essa atividade mostra-se como um desafio, não há garantias para que a criança termine o ano letivo lendo e escrevendo. Nessa tentativa de conquista, a professora lançava mão de vários meios: pelo carinho e apoio dedicado aos alunos, pelo incentivo à interpretação das informações escritas, em aprender para “ser alguém na vida”, dentre outros. Entretanto, este último apresentava-se como um sentido a mais para a atividade da professora, que acreditava ter um papel social importante. A alfabetização num país que possui grande número de analfabetos e ainda que se dá numa escola pública, na qual a maioria das famílias possui uma renda familiar baixa, acaba sendo marcada pela esperança de “ascensão social”.

Na escola também não percebemos momentos de incentivo dos colegas, pais ou direção para com a atividade da professora, fazendo com que esta se apegasse constantemente às queixas que eram feitas à condução de seu trabalho. Ao final do semestre letivo, pôde-se ver um pouco das atividades construídas naquele ano, momentos potentes expostos na “Mostra Cultural”, um dia em que todos os professores expõem um pouco do trabalho que realizaram com as crianças. A sala estava muito enfeitada, cheia de cores, uma alegria que não ficava apenas nas paredes, mas se esboçava nos rostos dos visitantes que contemplavam o tanto de trabalho realizado e, ao mesmo tempo, eram perpassados por um pouquinho da história daquela turma, produções que falavam também do trabalho da professora.

O que a professora temia ser somente um modo de exibição e cobrança por um resultado do trabalho, mostrou-se como um momento potente e de estreitamento de laços entre ela, os alunos, os colegas de trabalho e os pais dos alunos. Constituindo-se como um momento de valorização de seu trabalho.

A atividade realizada pela professora produziu ainda outras questões, as quais se tornaram caminho para análise do que discutiremos a seguir.

4.5) Uma análise da atividade

As negociações travadas na atividade de trabalho somente são acessadas por meio do trabalhador, é ele o mais indicado a falar sobre seu trabalho. Trinquet (2010) afirma que de forma espontânea o trabalhador, quando indagado sobre seu trabalho, responde sobre sua tarefa, dificilmente tratando de sua atividade. Suas negociações, desafios e constrangimentos impostos cotidianamente pelo trabalho dificilmente são relatados. Por isso usamos de alguns métodos para analisar a atividade, sobre os quais trataremos a seguir.

A partir desta proposta clínica em que não buscávamos interpretar a ação da professora, procurando uma resposta inconsciente para suas angústias, e nem adaptá-la às situações de trabalho, nos debruçamos em traçar meios que garantissem nossa proposta inicial, ou seja, transformar-compreender os modos de trabalhar e ser trabalhador. Nessa tentativa, acordamos com a professora um plano de trabalho/pesquisa em que analisaríamos o que fosse para ela um dos pontos principais em sua prática docente cotidiana. Poderia ser algo que impulsionasse ou limitasse a dinâmica de trabalho, por exemplo. Com esse acordo feito nos colocamos no trabalho de pensar a atividade docente e, ao longo das discussões, elegeríamos uma questão para nos determos.

As discussões do trabalho docente aconteciam durante minhas idas à escola em que acompanhava o trabalho da professora, conversávamos durante as aulas e nos intervalos sobre como era realizar aquele trabalho. Nesse acompanhamento da atividade, era comum que eu participasse dos trabalhos em que a turma estava envolvida, não era uma observadora distante, mas muitas vezes pude experimentar alguns dramas e satisfações provocadas naquele trabalho.

Dentro desta dinâmica de intervenção desenvolvemos e propomos alguns meios para dar maior foco às questões do trabalho docente. O dispositivo da autoconfrontação, referenciado a partir da Clínica da Atividade, foi utilizado, sendo que a lógica de funcionamento deste dispositivo foi aproveitada de formas diferentes durante a intervenção, havendo modulações desta ferramenta de análise.

A autoconfrontação clássica é na verdade orientada por um pesquisador, seja psicólogo ou não. Ora, trata-se de uma atividade em si em que o trabalhador descreve sua situação de trabalho para o pesquisador (CLOT, 2006, p. 135).

Como apontam Bendassoli e Soboll (2011, p.10) “a ênfase da 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.” Nesse sentido, buscamos, a partir dos pressupostos da Clínica da Atividade, produzir meios de análise e transformação do trabalho.

Segundo Vieira (2004), mecanismos utilizados para confrontação do trabalhador com seu trabalho remontam de experiências, inicialmente na década de 1960, com a ergonomia de língua inglesa a partir de experimentos de cunho comportamentais, buscando confrontar o trabalhador com seu discurso e objetivando transformar as situações de trabalho. O que também foi utilizado por Odone em 1970 na Itália, por meio do que chamou de instrução ao sócia.

O efeito que o dispositivo da autoconfrontação tenta criar é a produção de um olhar para a atividade de trabalho e assim tornar propícia sua análise. Viabilizar que o trabalhador traga para a discussão suas impressões sobre o trabalho, se colocando numa posição de análise da atividade de trabalho.

Como afirma Vieira (2004, p. 232), “[...] não é a sofisticação tecnológica do dispositivo que garante um efeito transformador da atividade, mas uma capacidade de escuta dialógica do pesquisador ao coletivo [...]”.

A produção de outros sentidos para atividade é propiciada por uma atividade dialógica, não apenas entre o trabalhador e o pesquisador, mas principalmente por um diálogo do

trabalhador com a atividade e com o gênero profissional. O que sustenta a análise não são as imagens ou outros instrumentos utilizados na autoconfrontação, a fala do trabalhador é o material principal, uma atividade posta em palavras. Segundo Clot (2006, p. 132), “a linguagem não é apenas um meio de verbalização da ação que o psicólogo solicita depois do fato para ‘pô-lo em palavras’, mas uma atividade em seu sentido pleno”. Os textos ou imagens utilizados na autoconfrontação foram meios para disparar o diálogo com a atividade. Dar visibilidade ao saber produzido pelo trabalhador em sua dinâmica de trabalho, tornando visíveis suas escolhas cotidianas.

Destacamos que a importância do trabalhador falar sobre sua atividade de trabalho não se faz por ele trazer algo particular, mas que analise sua inserção num gênero profissional. Assim, o trabalhador pode analisar como gere uma atividade que é compartilhada por um gênero.

A função do analista do trabalho é produzir um tipo de interferência que propicie o desenvolvimento do gênero profissional. Ao ter que explicar para o analista do trabalho o que é sua atividade cotidiana, quais são seus diferentes aspectos e caminhos, ao ter que convencê-lo de suas próprias convicções, o trabalhador dialoga com o gênero, lança mão de seus recursos e atua sobre estes, numa atividade que se dá sobre sua atividade de trabalho cotidiana (OSÓRIO, 2008, p. 6).

Lembramos que a prática efetuada pelo trabalhador não é apenas individual, ela é fruto de uma escolha política, do compartilhamento de uma certa lógica. Teorias e conceitos dão suporte para as práticas. Quando o trabalhador fala, diversas vozes falam com ele, pois não criou sozinho o que está dizendo, traz em sua fala diversos atravessamentos. Um enunciado sempre é coletivo.

O sujeito ele próprio é um agenciamento de enunciação, isto é, ele se constitui num plano de consistência por agenciamentos, ele só existe em face de certas engrenagens, de determinados agenciamentos. O agenciamento de enunciação é, assim, desde sempre coletivo, pois se dá num plano de fluxos heterogêneos e múltiplos que se cruzam incessantemente, possibilitando infinitas montagens (PASSOS; BENEVIDES, 2009, p. 168).

Assim, conforme Passos e Benevides afirmam, “a narrativa não remete a um sujeito” (2009, p. 168), mas a singularidade é efeito de uma experiência coletiva. Quando

ouvimos um professor falar sobre sua atividade, não estamos ouvindo algo particular, limitado a sua circunstância, mas ouvimos sim um modo de ser professor, um modo de atualizar certas práticas construídas historicamente, marcadas por diversos interesses, jogos de força, em que uma ação realizada se fez vencedora dentre tantas possibilidades.

O enunciado é o produto de um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, as populações, as multiplicidades, os territórios, os devires, os afetos, os acontecimentos. O nome próprio não designa um sujeito, mas qualquer coisa que se passa, pelo menos entre dois termos que não são sujeitos, mas agentes, elementos (DELEUZE, 1998, p. 65).

Nesse sentido, partindo da lógica de funcionamento do dispositivo da autoconfrontação, desenvolvemos outras formas de produzir este olhar de análise da atividade. A tentativa era produzir o querer saber sobre a atividade de trabalho, o querer interrogar a atividade e assim não vê-la como natural, mas passível de ser estudada, mexida, transformada. Provocamos a docente para esta questão por meio de apontamentos sobre o funcionamento de seu próprio trabalho. Perguntar como era, como se dava o trabalho fazia com que a professora pensasse sobre o modo de fazer, pensasse sobre a gestão realizada, algo que muitas vezes não era questionado, acontecendo de forma automática. Isso foi gerando alguns “buracos”, perturbações, em alguns momentos não se tinha resposta, em outros a própria resposta sobre o como se faz era um nó ou ocasionava um susto em relação a algo que ainda não se tinha dado conta.

A questão “como você faz?” poderia provocar um deslocamento por vislumbrar outros modos de se fazer. Essa questão também traz para a discussão a gestão do trabalhador em relação a uma tarefa comum a muitos. Assim, enquanto acompanhávamos o trabalho da professora durante as aulas, lançávamos questões buscando indagar sobre o processo de construção daquela atividade. Quais são suas bases, suas redes, como ganham forma?

Pensar que existem outros modos de se desenvolver o trabalho põe em cena a possibilidade de sua estilização, ou seja, a capacidade de desviar do habitual, da norma

indicada pela tarefa. O objetivo é comum: O que você faz? “Ensino crianças a ler”. Mas como você faz? Para essa pergunta cabe uma multiplicidade de posicionamentos.

Dentro deste contexto, mais uma vez, para provocar a confrontação da trabalhadora com a atividade docente, ao final de cada encontro conversávamos um pouco sobre aquele dia. Que situações colaboraram para aumentar ou diminuir seu poder de ação no trabalho?²⁴ Que atitudes poderiam ser contornadas ou transformadas, que passo dado não conseguiu contribuir para se atingir os objetivos planejados para aquele dia? Essas conversas não eram extensas, mas tinham o caráter de uma avaliação e análise geral sobre a gestão da atividade naquele dia. Podíamos lembrar do que se passou e pensar em encaminhamentos para o próximo dia ou simplesmente problematizarmos as situações vividas. Mas utilizar a memória recente do dia de trabalho também foi uma forma de se confrontar com a atividade, fazendo uma breve análise e assim, caminharmos rumo a novos movimentos no trabalho.

Outra forma de produzir esta confrontação da trabalhadora com a atividade tornou-se possível ao longo do trabalho por uma abertura da professora para tal. Como conversávamos, ao final das aulas, sobre as situações acontecidas durante o dia de trabalho, comecei a levar para a professora minhas anotações sobre a atividade acompanhada. A professora via seu trabalho a partir de um outro olhar que não o dela, não era uma filmagem, e nem pretendia ser um registro fidedigno ao acontecido, mas um relato de quem não planejou a atividade e que também não estava a par das negociações enfrentadas para que esta acontecesse. As cenas descritas eram aquelas que sobressaíam ao nosso olhar sobre as situações de trabalho, assim podíamos conversar sobre aqueles pontos descritos. Essa foi outra forma de trazer a atividade de trabalho para o debate.

Aproveitávamos os espaços que o próprio desenrolar da intervenção nos propiciava, criando outros momentos de análise da atividade, que não somente os momentos

²⁴ A questão “Que situações colaboraram para aumentar ou diminuir seu poder de ação no trabalho?” foi escolhida para desencadear um diálogo da trabalhadora com sua atividade, levando em conta a existência de condições que se aliam ao aumento do poder de ação no trabalho. Esclarecemos que uma ação pode ser ao mesmo tempo fortalecedora em alguns aspectos da atividade e limitadora em outros, não havendo nesta dinâmica uma relação dicotômica.

combinados. Ao longo da intervenção, somávamos cada vez mais vetores que conduzissem para a transformação da atividade, construindo espaços de diálogo sobre o trabalho.

Nossa questão nesta pesquisa trata da produção da atividade docente que, por sua vez, produz as formas de trabalhar e ser trabalhador. Essa formação da atividade se dá por meio de um posicionamento do trabalhador frente às normas existentes, as possibilidades de renormatização e a criação de novas normas. Ao lidar com este sistema de regulação das normas, a professora construía seu modo de trabalhar e ser trabalhadora. Nesse sentido, mais uma vez, para nos aproximarmos do processo de construção da atividade, além de questionar a trabalhadora sobre como acontecia o trabalho, também indagávamos sobre o que fortalecia e o que enfraquecia seu trabalho. Este foi um meio importante para acessar o processo de produção da atividade e as possibilidades de mudança, pois ao tentar responder à questão, a professora era provocada a analisar sua atividade. Ao perguntarmos sobre como realizava seu trabalho, tal pergunta permitia apontar suas manobras diante do vazio de normas, evidenciando a gestão realizada. Quando pensava sobre o que enfraquecia e o que fortalecia a atividade, essa reflexão possibilitava que a docente considerasse suas ações diante do aumento e diminuição de seu poder de agir no trabalho. Percebemos que essas indagações feitas à trabalhadora nos aproximavam do processo de construção da atividade por apontar as constantes negociações em que esta se encontrava envolvida.

Na busca por evidenciar as situações de criação do trabalhador em seu trabalho, trazíamos para o debate questões sobre a ausência de normas, os planejamentos que não davam conta do real da atividade e aquelas regras previstas que em alguns momentos precisavam ser negadas. Era preciso interrogar as normas tidas como naturais ao trabalho docente, percebendo que estas foram criadas para lidar com determinadas situações em determinado contexto e que, portanto, não eram universais.

Assim, neste processo de análise da atividade que se deu durante todo processo investigativo, sobressaíram algumas questões que foram trabalhadas a partir do

dispositivo da autoconfrontação por meio de fotos. Clot (2006) afirma que instrumentos como gravações de sons e imagens podem ser ferramentas importantes “[...] para que as mulheres e os homens com quem estamos em contato na análise possam passar do estatuto de ‘observados’ ao de observadores, coautores na produção dos dados coletados” (p. 133). Desse modo, as questões que davam forma à atividade puderam ser pensadas, equivocadas, conduzindo para o desenvolvimento da ação.

Como dissemos, nesta intervenção o que colocávamos em debate eram as práticas postas em funcionamento. Por que a atividade se desenvolve deste modo e não de outro? Como a atividade era engendrada, gestada e ganhava forma, que vetores possibilitavam sua emergência? Ao longo dos encontros e discussões, algumas questões que davam forma à atividade foram se delineando, assumindo contornos mais definidos. Eram questões que sustentavam o modo de gerir a atividade, estavam na base do que dava forma ao ser professor daquela trabalhadora. Posicionamentos políticos, modos de atualizar o trabalho docente marcado por um processo histórico. Essas escolhas eram tomadas a partir de um jogo de forças em que a ação efetivada era a vencedora de uma negociação conflituosa. Essas questões passaram a ser trabalhadas e problematizadas junto com a professora e assim se tornaram importantes vetores de transformação da atividade de trabalho.

O diálogo a partir destas questões não era simplesmente falar delas, ou muito menos instituir um parâmetro de certo e errado, mas discuti-las, esmiuçá-las, avaliando quais os efeitos provocavam na constituição da atividade. Quando a professora problematizava sua atividade, era possível transformar a forma de agir, era uma mudança de posição frente ao trabalho operada por meio das análises.

Enumeramos três questões que sobressaíram durante nossas conversas sobre o trabalho:

- Vida e trabalho não se separam;
- Produção de saúde no trabalho;

- O modelo ideal de professor.

Essas questões tornaram-se eixos para as análises da atividade, pois remetiam direta ou indiretamente ao modo de gestão no trabalho, diziam sobre um posicionamento frente aos desafios diários que o trabalho lhe colocava.

Nesse sentido, apostamos em mudanças a partir da análise dos conflitos enfrentados pela trabalhadora cotidianamente, pois ao lidar com a construção de um cotidiano sempre diverso, dialoga com estas interferências, tendo que assumir posicionamentos variados.

[...] a atividade de trabalho deve ser analisada levando-se em conta não apenas aquilo que é feito, mas também os conflitos vividos pelo trabalhador na sua realização e os recursos subjetivos de que lança mão para chegar a uma solução (OSÓRIO, 2007, p. 8).

Como dissemos, no decorrer da pesquisa tais questões sobre o trabalho tornaram-se mais evidentes, sendo eleitas como material fértil para a análise da atividade. Essas questões foram eleitas para análise, também por apresentarem-se como dificultadoras do desenvolvimento da trabalhadora e de seu trabalho, por vezes provocando uma limitação do caráter inventivo da atividade. Então, nos colocamos a analisar as situações apontadas como conflituosas, de forma a produzir novos sentidos para a trabalhadora em relação a tais problemáticas. Acreditávamos que a análise e superação de tais impedimentos aconteceriam por um deslocamento das questões tidas como universais à manutenção do trabalho. A superação destes obstáculos no trabalho poderia proporcionar uma mudança na ação da trabalhadora. A análise poderia criar formas de enfrentamento para as questões apontadas, assim como retiraria seu *status* de natural e inerente à ação de todo professor.

Assim, realizamos a análise das questões do trabalho para gerar um processo de irrupção de novas formas de agir, para impulsionar a normatividade da trabalhadora em sua atividade. Interessava-nos exatamente o que a professora não entendia como trabalho, a atividade impedida, suas ações e decisões diante das contrariedades do trabalho. Destacamos que cada questão era discutida por vários dias, não se

esgotando sua problematização no momento em que surgia durante o acompanhamento da atividade. Com isso, por vezes, um elemento novo que aparecia no trabalho era combustível para problematizarmos as questões levantadas. Trazemos agora uma discussão sobre as questões que envolveram a atividade da professora e que nos movimentaram durante os acompanhamentos.

4.5.1) Vida e trabalho não se separam

Uma questão que constantemente aparecia quando a professora se referia ao seu trabalho era a separação e a suposta não interferência do que dizia viver no trabalho e o que vivia em sua vida pessoal. Muito do que vivia na escola acreditava não interferir em outras dimensões de sua vida. Era como se pudesse separar o ser do fazer, o ser trabalhador, um ser máquina, do ser humano que tem vontades, tem amigos, tem família.

A gestão do trabalho a partir dessa lógica acarretava uma certa passividade e não comprometimento com as situações e condições que envolviam a comunidade escolar, gerando uma indiferença da trabalhadora em relação às decisões tomadas na escola, como se estas não interferissem em sua vida, a qual estaria resguardada fora da escola.

Sua sala de aula não estava imune aos problemas que acreditava estar do lado de fora, assim como sua vida também não era poupada em virtude desta postura passiva. Ao final do ano, as exigências em relação ao seu trabalho aumentaram, a coordenação pedia resultados, gerando também um aumento em sua carga de trabalho. Todas as professoras deveriam apresentar o resultado de seu trabalho numa mostra realizada na escola. Com isso, a professora se desdobrava em preparar materiais para a

apresentação. Nesse período, a professora apresentava-se claramente irritada e preocupada com a apresentação. Também apareceram no mesmo período problemas relacionados à sua família. A aparência da professora neste momento era desanimada e abatida. Esses acontecimentos foram meios para colocarmos em debate a questão da separação entre vida e trabalho. E ainda colocar em discussão sua passividade diante das decisões tomadas pela escola.

4.5.2) Uma clínica a favor das renormatizações: vida e trabalho não se separam

Assim, quando havia oportunidade e a professora fazia referência a esta questão, tentava problematizar esta separação e discutir sobre a relação entre os modos de trabalhar e os modos de viver, como o ser não é uma figura neutra e estável, mas que é formado exatamente pelo que faz e como faz. O fazer docente é, portanto, constitutivo do viver. Dentro desse contexto colocamos em análise a suposta neutralidade da professora frente às imposições de seu trabalho. Acreditava que a melhor forma de agir era não questionar as resoluções que a escola tomava sobre seu trabalho. Não adiantaria tentar se opor a algo que pensava já estar dado, ou que dissesse respeito a instâncias que supunha serem maiores que ela. Nesse caso, a tentativa de interferência seria quase nula. Esse posicionamento como se quisesse poupar um pouco da força de vida, fazia crer que movimentos por tentativa de mudança não valiam a pena, pois era preciso acumular energias para viver os momentos fora do trabalho. Esse comportamento a fazia tomar atitudes sem levar em conta as interferências provocadas por suas escolhas e decisões. Como uma via de mão dupla, passamos a refletir sobre a interferência dos atores escolares em seu trabalho e como estava conectada a uma

rede em que, ao mexer uma peça, conseqüentemente se reorganizaria toda uma configuração de coisas.

Perceber que estamos sempre numa relação, numa disposição que é em rede foi o primeiro passo para trazermos à tona a possibilidade de uma outra postura frente aos espaços de decisão e gestão que eram realizados na escola. Ver-se como agente de mudanças era a condição principal para que a professora pudesse apostar na transformação de sua forma de trabalhar e das relações de trabalho empreendidas naquela escola.

O fato de a professora necessitar de um longo tempo de viagem para chegar à escola, tendo que percorrer um longo percurso, não é uma questão pessoal da trabalhadora. É uma questão que diz respeito às condições de trabalho e ainda nos faz pensar no aparato estrutural que ela pode contar na escola para dar conta de um possível atraso devido a obstáculos no percurso para chegada ao trabalho. Poder discutir essas questões entre os profissionais e poder contar com uma rede de apoio que garanta que o trabalho aconteça é essencial para a produção de saúde do trabalhador.

Quando a professora necessitou se ausentar da escola por ser, naquele momento, impossível continuar trabalhando devido a motivos que lhe provocavam sofrimento fora do trabalho, esta pôde contar com sua rede na escola. Na ocasião, necessitava repensar e remanejar sua vida, e assim pôde contar com o apoio da escola, que assegurou um momento de parada de trabalho da professora para que pudesse continuar trabalhando depois. Essa situação foi imprescindível para que houvesse um “recarregar das baterias”, para que houvesse um remanejamento, não só de sua vida familiar, mas também de seu trabalho. Poder parar para recomeçar não atrasa nem impede o trabalho de acontecer, mas é condição fundamental para que este possa se dar.

Pensar na capacidade de mudar a forma de trabalhar nos levou a discutir que era possível a partir daí mudar a forma de sentir e vivenciar o trabalho, era possível produzir outros modos de ser que fossem mais potentes. Inúmeras vezes conversávamos sobre o fato de somente se mudar a forma de ser a partir de uma outra

postura na vida. Nesse contexto, a forma de trabalhar passou a ser vista no entremeio dos modos de vida que se dão também nos espaços fora do trabalho. Ao pensar na existência de uma vida que é forjada pelas formas de ser e fazer postas em funcionamento, como efeito de uma relação, questionamos a ideia da existência de duas vidas separadas, o trabalho e a vida pessoal, as quais não se tocariam nem se transformariam, um “ser humano” separado de um “ser trabalhador”.

Percebemos como sinal de mudança na postura da professora em relação ao trabalho, seu pedido por uma estagiária²⁵ que a auxiliasse em sala de aula, e ainda a reivindicação por um período curto de afastamento da escola para que pudesse se restabelecer e assim, voltar a trabalhar. Dessa forma, a visão do profissional que dá conta do trabalho sem reclamar, que cumpre suas obrigações de forma exemplar foi também posta em questão.

4.5.3) Produção de saúde no trabalho

Outra questão abordada pelas discussões sobre a atividade docente diz respeito ao sofrimento vivenciado no trabalho e às circunstâncias que promovem bem-estar ao trabalhador. As situações que levam a um sofrimento no trabalho constantemente estão associadas a um impedimento da ação e a uma falta de sentido em relação à atividade realizada, configurações que limitam o grau de ação do trabalhador.

Não são os conflitos que paralisam o trabalhador, mas a estagnação diante deles. A professora atribuía como causa do sofrimento no trabalho condições que estavam fora de sua possibilidade de intervenção. Eram condições tidas como dadas. No entanto,

²⁵ A presença de estagiárias na escola era comum, elas auxiliavam algumas professoras, mas a professora em questão não contava com este apoio.

via a sala de aula como um espaço em que tinha maior autonomia em propor mudanças e interferir de modo geral. Era no trabalho dentro da sala de aula que a professora sentia-se realizada.

Encarar as situações do trabalho como difíceis de serem modificadas fazia a professora se isolar nas ações restritas a sua turma, na qual via uma maior possibilidade de interferência e mudança. Isto acarretava uma postura individualizada em relação ao tratamento dos problemas escolares. Supunha que somente o que acontecia em sala de aula lhe dizia respeito, por vezes pensava que os assuntos fora dela eram problemas que não lhe competiam. Não saber²⁶ como agir em determinadas situações do trabalho também era apontado como um problema. Afligia a professora não ter a resposta certa sobre o que fazer.

No entanto, como afirmam Bendassolli e Soboll (2011, p. 14), a intervenção clínica no trabalho busca restituir “sua dimensão ontológica-chave: a de confronto do homem com a natureza, consigo mesmo e com os outros”. Pois é por meio desse enfrentamento que o sujeito se desenvolve. É exatamente a forma de enfrentamento das problemáticas que gera um aumento ou uma diminuição na potência de vida. A saúde não é entendida aqui como uma ausência de doença ou harmonia em relação aos vários aspectos da vida, mas entendemos saúde como normatividade, possibilidade de produzir novas normas que desviem das situações que constroem a vida, que possam subvertê-las ou transformá-las (CANGUILHEM, 2010).

Podemos dizer que a atividade é produtora de laços entre o sujeito, os outros e o real, estando, assim, intimamente ligada à promoção de saúde. A qualidade da mediação que a atividade opera é determinante neste processo. No entanto, a atividade pode ser ou não geradora de saúde, dependendo do quanto tem cumprido seu papel na criação de vínculos e conexões com o mundo e com os outros.

Quanto mais se reduzem os níveis de intervenção do trabalhador em poder modificar seu fazer, mais diminui a produção de prazer gerada pela realização da tarefa. Quando

²⁶ Discutiremos mais essa questão quando tratarmos da presença de um modelo ideal de professor.

o trabalhador não pode conduzir seu trabalho de forma a pôr nele algo de si, ou seja, compor com sua vida, este se torna enfadonho e produtor de um sofrimento paralisante. Nesse sentido, podemos dizer que, muitas vezes, o motivo de cansaço do trabalhador é a atividade impedida. Quando o trabalhador se vê como um objeto da prescrição da tarefa, é diminuída sua potência de vida.

4.5.4) Uma clínica a favor das renormatizações: produção de saúde no trabalho

Na escola escolhida para esta pesquisa, as ações diante das dificuldades do trabalho eram encaradas como assunto individual, não sendo comum a discussão coletiva sobre as dificuldades e os possíveis rumos a serem tomados. Cada professor dava “seu jeito” para resolver os problemas que eram coletivos.

As situações de vulnerabilidade no trabalho são caracterizadas pela individualização. Como afirmam Bendassolli e Soboll (2011, p. 15), “um sinal importante dessa vulnerabilidade é o processo de individualização e o desmantelamento dos coletivos de trabalho e a conseqüente perda de referenciais compartilhados”.

Passamos, então, a discutir sobre o aumento ou diminuição do poder de ação da trabalhadora, e o que isto tem a ver com suas possibilidades de intervenção e mudança no trabalho. Essa reflexão passava pela problematização de certos aspectos do trabalho tidos como naturais.

Ao final de cada aula, questionava a professora sobre as situações que teriam fortalecido seu trabalho naquele dia. Esse momento era uma forma de questionar a gestão da trabalhadora frente às situações que provocavam sofrimento e uma limitação

em seu poder de agir, seu poder de provocar mudança e o enfrentamento em relação a tais situações.

O trabalho pode ser entendido como um conjunto de provas que desafiam o poder de agir do trabalhador e não um conjunto de elementos patogênicos, já que o sofrimento é causado pela limitação do poder de ação do trabalhador. Podemos dizer que nenhuma dificuldade ou contradição encarada no trabalho seja em si patogênica, mas a paralisia diante dela é que conduz à limitação.

Tais provas são originárias do real da atividade e das relações com outras pessoas que nela intervém, para não mencionar sua origem no interior do próprio sujeito, marcado por seus projetos e aspirações. Essas três fontes geram demandas muitas vezes contraditórias, cabendo aos sujeitos torná-las compatíveis para e entre si (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011, p. 16).

Era necessário questionar se tais situações eram mesmo incontornáveis como acreditava a professora. Se tais condições referiam-se ao seu trabalho ou envolviam outras pessoas que necessitavam ser também responsabilizadas, e assim, buscar uma ação coletiva. Avaliávamos também sua ação frente aos constrangimentos do trabalho, como algumas ações por vezes garantiam a permanência de situações que aumentavam a estagnação diante dos impedimentos do trabalho.

Ao questionar a trabalhadora sobre o que havia provocado sofrimento no trabalho, ou uma limitação de sua ação, emergia a teia de relações em que sua atividade estava inserida, era possível vermos as conexões com outras atividades e questões que achava não lhe dizer respeito ou questões que apareciam como dadas. Isso era importante para salientarmos sobre como seu trabalho dependia e provocava interferência na ação de outros profissionais.

4.5.5) Modelo ideal de professor

A professora não sabia mais o que fazer com a aluna, já tinha tentado de tudo, foi compreensiva, tentou ser sua amiga, deu bronca, conversou com os pais, mudou a menina de lugar na sala de aula, colocava-a por vezes perto de si e em outros momentos perto de outros alunos para que a ajudassem. Não sabia o que estava acontecendo, por que a aluna não estava lendo e escrevendo? Agora anda pensando em pedir para outra professora ficar com a menina, talvez outra professora consiga fazê-la aprender (fragmento do diário de campo).

Vê-se, no fragmento acima, que a professora mostrava-se frequentemente preocupada com a situação da aluna citada, se culpava em alguns momentos, pensando não ser capaz de ensinar a menina. Também desconfiava de algum problema pessoal entre as duas ou que a aluna poderia estar com preguiça e, por isso, simplesmente se recusava a escrever. A falta de respostas a angustiava e a fazia sentir que seu trabalho não estava acontecendo e que, portanto, não era eficaz no que pretendia.

Para a escola, conseguir alfabetizar todos os alunos mostrava a eficácia do trabalho da professora. Se ao final do ano algum aluno ainda não conseguisse ler e escrever era como se todo o trabalho da professora não tivesse existido.

Aqui entenderemos os planejamentos de aula realizados pela professora como parte das normas e prescrições que balizavam seu trabalho. Esses planejamentos eram realizados em três momentos: um deles era quando a professora tinha um tempo específico dentro de sua carga horária na escola e então planejava sozinha algumas propostas de aula, outro momento acontecia junto com o grupo de estudos o qual elaborava algumas atividades a serem trabalhadas com os alunos, e num terceiro momento o planejamento acontecia após cada aula em que a professora encaminhava as atividades necessárias para o próximo dia, geralmente dando continuidade a uma sequência de atividades anteriormente planejadas. Esses planos de aula eram escritos num caderno, o qual era sempre consultado.

A LDB de 1996 apresenta algumas das tarefas a serem exercidas pelo professor. No entanto, a realização do trabalho não passa por uma simples execução, mas sim por uma gestão de variadas circunstâncias que atravessam o trabalho diariamente, a fim de dar corpo às tarefas prescritas. A tarefa “zelar pela aprendizagem dos alunos”²⁷, descrita na LDB, não expressa o como desenvolvê-la, e o professor, assim, tem variadas formas para dar conta deste prescrito, englobando aí também diferentes abordagens teóricas que pode vir a utilizar.

Outro aspecto que provoca o conflito do trabalhador em relação às normas antecedentes se dá pela infidelidade do meio de trabalho, ou seja, o campo de atuação não está dado, mas se transforma sempre, num movimento constituinte. Com isso, uma tarefa prescrita não direciona totalmente o fazer do professor, o profissional não é passivo às prescrições. O modo previsto para o desenvolvimento da atividade é modificado a partir dos constrangimentos e necessidades encontradas no trabalho.

Quando o profissional depara-se com tais infidelidades nos processos de trabalho, acaba desenvolvendo estratégias para lidar com elas, de forma a regular sua atividade. A este momento de gestão do trabalho, Yves Schwartz contribui com a noção de uso de si por si e uso de si pelo outro, fazendo-nos pensar no campo de trabalho como uma constante tensão e efeito de negociações diversas a fim de garantir o objetivo do trabalho (SCHWARTZ e DURRIVE, 2010). A gestão do trabalho pode acontecer em diferentes níveis de autonomia, no entanto sem nunca perder a possibilidade de interferência do trabalhador no andamento da tarefa e no cumprimento das prescrições.

É no vazio das normas, ou seja, quando estas não dão conta da realização da tarefa, que é possível ao trabalhador criar, se posicionar como num jogo entre o que lhe é

²⁷ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: “Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (BRASIL, 2011).

importante realizar, o que lhe é exigido por seus pares, o que os alunos demandam, dentre outros. Neste momento a atividade emerge, não numa ação passiva, mas numa ação criadora em que o professor não detém o controle absoluto sobre ela, mas é também efeito desta constituição.

Para que a professora pudesse ensinar os conteúdos que pretendia, necessitava de uma certa organização da turma, na maioria das vezes pedia que eles estivessem em silêncio, respeitassem a vez do colega ao falar, escutando-o, que tivessem responsabilidade com os trabalhos e cumprimento de prazos, que demonstrassem atenção na aula, que fossem cooperativos nas atividades em grupo. Enfim, uma série de conformações que diziam sobre uma relação de convivência, um contrato de trabalho em conjunto e isto exigia que compactuassem de certos valores. No entanto, muitas vezes os alunos falavam todos ao mesmo tempo, brigavam entre si, e não mantinham a atenção na aula, fazendo a professora dispensar grande parte do tempo discutindo sobre o modo dos alunos agirem nas aulas. Esta forma de agir que a professora esperava dos alunos nem sempre acontecia e por isso eram questões sempre trazidas e ensinadas nas aulas. Entretanto, todo trabalho para que os alunos atingissem a forma de agir esperada pela professora, aprendendo a trabalhar em grupo, respeitando uns aos outros, e sendo cooperativos, não era visto como conteúdo a ser ensinado e, portanto, a professora não via esta atividade como fazendo parte de seu trabalho. Só era entendido como trabalho o momento em que ensinava os conteúdos previstos para o dia. E somente sentia que seu trabalho havia sido eficaz quando os alunos demonstravam ter aprendido os conteúdos previstos. Mesmo que aprendessem outras coisas, isto não contava como seu trabalho.

A professora se preocupava em saber se o aluno foi dormir tarde, se tem algum adulto em casa com ele de modo a orientá-lo. Tentava participar da vida do aluno. Eram estratégias para gerar condições que permitissem a aprendizagem. Havia uma preocupação constante se os alunos estavam conseguindo aprender, pois este era sempre um resultado imprevisível. Se seu trabalho seria ou não considerado eficaz naquele dia era uma incógnita, nunca se sabia se os alunos conseguiriam ou não chegar aonde ela pensou no planejamento da aula. Quando o resultado não

correspondia ao esperado, a professora se culpava, não percebia este processo de reformulação também como trabalho. A dúvida se o trabalho estava sendo bem feito e a insegurança se sua forma de ser professora estava correta despotencializavam a trabalhadora.

A escola possuía um grupo de estudos sobre alfabetização, dirigido por uma das professoras da escola. Nesse grupo, as professoras estudavam textos sobre o assunto, no entanto, não discutiam sobre a própria prática docente. Era como se as professoras nunca soubessem a melhor forma de fazer o trabalho, e esta forma vinha dos autores estudados. Assim, a partir do grupo de estudos, a professora tentava implantar alguns modos de trabalhar baseados nos livros. Porém a forma como era tratado o estudo ao invés de fortalecer a prática vigente da professora, funcionava como uma forma de enfraquecer a atividade em andamento, pois a desqualificava. Às vezes, a professora mudava o rumo do que pretendia, colocando os trabalhos em andamento de lado, devido a uma forma de fazer que acreditava ser mais eficaz que a realizada em seu cotidiano com os alunos. As discussões do grupo de estudos tratavam as teorias como ideais, e com isto faziam o trabalho da professora parecer inferior, enfraquecendo a trabalhadora. Também as trocas que aconteciam com as outras professoras da alfabetização eram constantemente marcadas por um julgamento entre certo e errado.

Em alguns momentos destoava o que a professora entendia como sendo importante ensinar para as crianças e o que o grupo de estudos acreditava ser necessário. Apesar de reconhecer como legítimas as propostas de aula do grupo de estudos e, num primeiro momento, não discordar delas, a professora por vezes tendia a fazer seu trabalho de modo diferente da proposta da escola. Ao não perceber sentido em tais propostas, modificava o plano de aula na busca de produzir sentido para seu trabalho. Entretanto, estas mudanças não eram vistas pela professora como um desvio necessário, mas como uma inadequação sua às propostas.

A professora percebia por sua experiência com a turma que em determinados momentos seus alunos necessitavam de outra proposta de atividade, diferente da oferecida pelo grupo de estudos. Isso causava uma insatisfação diante do planejamento

e a professora, na maioria das vezes, tendia a perceber essas renormatizações como erro ou demonstração de incapacidade em cumprir tais propostas, cujos desvios não eram socializados. Todas as atividades que fugissem ao prescrito eram de certa forma desvalorizadas, buscando sempre uma forma legitimada para agir, uma forma em que pudesse garantir a eficácia do trabalho.

Ao mesmo tempo em que a professora se preocupava com a existência de uma suposta forma ideal de trabalhar, tentando implantar em seu trabalho as propostas do grupo de estudos, sua experiência no trabalho fazia vacilar quanto a uma prática totalmente voltada para cumprir as propostas estipuladas pelo grupo. Como dissemos, muitas vezes acabava deixando de lado tais planejamentos para fazer o que achava necessário. Mesmo que pensasse não ser o correto a ser feito, acabava fazendo o que para ela dava maior sentido ao trabalho. Como já dissemos, executar regras é invivível, em meio à infidelidade das circunstâncias do trabalho, a invenção e o desvio das normas são inerentes à atividade (SCHWARTZ, 2010).

Como nos aponta Fuganti (2008), é preciso inventarmos formas de ser autônomas de modelos, encontrar modos próprios de expressão, o que é próprio do vivo.

É então que criamos a condição de nos produzir como realidades autônomas singulares, sem fundamento no sujeito ou projeção num referente ou significante ideal. A reinvenção da capacidade de produzir continuamente a nós mesmos, como toda natureza viva, só acontece quando encontramos modos próprios de expressão imediata, quando rasgamos o véu da opinião moral e utilitária e as cristalizações de uma memória passiva e ressentida, não nos deixando substituir por mediadores formais ou legais que legitimariam nossos modos coletivos de entrar em relação. E só encontramos modos próprios de expressão e produção quando nos conectamos diretamente com a ordem imanente da própria natureza naturante, como potência absolutamente infinita de Acontecer. (FUGANTI, 2008, p. 16).

Vemos que é exigida do trabalhador uma forma padrão de desempenhar sua tarefa, no entanto, essa forma não leva em conta a vida como contraditória e impossível de ser posta numa fôrma. É difícil aceitar o adoecimento do trabalhador, suas limitações, não é aceito que ele não dê conta do trabalho, quando o trabalhador não alcança os objetivos de sua tarefa, por diversos motivos, esta “falha” não é aceita. As contradições

inerentes ao humano não são reconhecidas como possibilidade no trabalho. A denominação fator humano é um exemplo disso, pois quando ocorre um erro e este é diagnosticado como não sendo uma falha da máquina que o trabalhador opera, mas sim um erro do humano que está dirigindo a máquina, denomina-se este erro como fator humano. Não é tolerado no trabalho o sofrimento, as angústias, é pedido ao humano algo que não lhe é possível: a previsibilidade, a ausência de sofrimento de angústias relacionadas ao trabalho. Ter o sofrimento como presente no trabalho não é aceitar situações de repressão do trabalhador, de constrangimentos, mas ter a vulnerabilidade como parte da existência humana. Essa vulnerabilidade dentro do coletivo de trabalhadores não deve ser segregadora, mas ser entendida como parte do processo de trabalho e suscitar questionamentos sobre as condições de sua produção naquele grupo.

4.5.6) Boa professora é a que consegue alfabetizar todos os alunos

O trabalho só era percebido como eficaz quando a professora conseguia atingir os objetivos estipulados. O modo ideal de realizar o trabalho docente está perpassado por um modo de trabalhar que não depende de outros trabalhadores, consegue resolver seus problemas com facilidade, não reclama, mas é criativo e resolve qualquer problema que surja, é flexível, se adapta facilmente às situações do trabalho e, o mais importante, é produtivo. A trabalhadora associava a garantia de eficácia no trabalho à ação individual em que imperava uma ideia de “produtivismo”, a qual não leva em conta uma avaliação coletiva sobre as necessidades e objetivos a serem alcançados.

A existência de um modelo de professor que realiza seu trabalho de forma produtiva, sem reclamar ou necessitar de ajuda para isso choca-se com os limites das prescrições e a necessidade do trabalhador em criar para dar conta de realizar o trabalho. Por

vezes o objetivo que movia a professora não era ensinar a ler e a escrever, mas que conseguisse preparar os alunos para uma condição que considerava mínima para a aprendizagem. Isso incluía uma certa disposição dos alunos em sala, o que passava pelo silêncio e pelo controle da atenção. Em outros momentos, o objetivo da atividade da professora também não era ensinar a ler e a escrever, mas conseguir que o aluno voltasse para escola no outro dia, convencendo os pais de que aquele lugar era importante.

No entanto, o modelo de professor ideal também pressupõe alunos ideais. Um dos alunos da turma não se enquadrava no suposto modelo ideal de aluno por vários aspectos. Dormia nas aulas, faltava ou chegava constantemente atrasado, não possuía um responsável que o orientasse em casa em relação às atividades escolares e não conseguia realizar as atividades no tempo que a professora estipulava. A figura entendida como professor ideal não passa por estes conflitos que dizem respeito ao não saber o que fazer, pois também supõe a existência de um trabalho ideal, alunos ideais, uma escola ideal. Para a figura do professor ideal a imprevisibilidade não está em jogo.

A valorização do trabalho em grupo, elogiar os alunos, o uso de palavras positivas, escutá-los, ser compreensivo são dicas que os professores ouvem comumente no meio educacional, fórmulas estas que prometem assegurar o sucesso do trabalho garantindo sua eficácia. A professora tentava usar este tipo de estratégia com os alunos, ser amiga, compreensiva, acreditando que este tipo de postura seria suficiente para resolver os desafios, dando conta da complexidade do trabalho. No entanto, esta não dava conta da realidade sempre desafiadora. As dicas e os planejamentos falhavam em vários momentos, deixando-a sem saber o que fazer. O não saber para a professora não era admitido como uma postura permitida ao professor, pois este devia estar no lugar do saber, no lugar de ter respostas. Quando algo surgia, como a situação do aluno descrito acima, a professora ao mesmo tempo em que tentava dar conta desta situação que fugia aos padrões de aluno ideal, também se perguntava se isto não estaria além do que competia ao trabalho docente, e, portanto, não lhe diria respeito. Será que o aluno dormir na sala de aula é uma situação que diz respeito ao professor?

Essas circunstâncias que parecem fugir à função restrita do ensinar a ler e a escrever parecem não fazer parte do trabalho do professor. O ambiente da sala de aula tido como neutro aos problemas sociais e a prática do professor restrita ao ensinar a ler e a escrever reforçam a angústia da professora diante do não saber, como se os imprevistos da atividade fossem erros, como se não fizessem parte do trabalho.

A professora quando se colocava no lugar de detentora do saber, operava a partir de certa política cognitiva, acreditava que os alunos dependiam dela para aprender e logo se a aprendizagem que pretendia não acontecesse, ela era a culpada. A lógica que sustentava este tipo de pensamento ora culpava o professor por não estar conseguindo ensinar, ora culpava o aluno que poderia ter problemas para aprender. Não se pensava na possibilidade de um outro posicionamento do professor e do aluno em relação à educação, de existir um outro modo de fazer a aprendizagem.

O trabalho da professora em fazer com que os alunos se apropriassem da linguagem escrita acontecia a todo momento de diversas formas. Havia o medo de que, ao final do ano, as crianças não estivessem alfabetizadas. Era uma cobrança dos pais, uma cobrança da escola, uma cobrança entre os pares e uma cobrança da própria professora em relação ao seu trabalho para demonstrar que também era uma boa profissional, que conseguiria alfabetizar seus alunos.

Como dissemos no início, na turma havia uma aluna que não correspondia aos apelos da professora para que participasse das atividades, não copiava o que era escrito no quadro. Isto angustiava a professora que sentia que seus esforços eram insuficientes. Apesar de pensar por vezes que não havia mais jeito para aquele caso, a professora não tinha uma atitude acomodada, mas ao final do ano demonstrava-se irritada com aquela situação. A aluna não prejudicava os outros com sua forma de ocupar aquele espaço, não atrapalhava os colegas em suas atividades, somente não fazia o que lhe era pedido. Certo dia em que a professora escrevia no quadro a aluna começou a copiar o que estava escrito. Parecia um milagre, uma mágica, a professora ficou maravilhada e aliviada com aquela situação e perguntou por que ela estava copiando agora e por que não copiava. A aluna respondeu que agora a professora escrevia num

formato de letra que ela estava acostumada em sua escola anterior. A resposta foi tão simples, como não pensou nisso antes, por que a menina não disse antes? Havia tentado tantas coisas. A aluna se referia à chamada letra cursiva ou letra de mão. Esse caso fez perceber que não existia um problema entre a professora e a aluna de ordem pessoal, não se configurava uma dificuldade da professora em ensinar ou da aluna em aprender, mas algo que se dá no processo de construção daquele espaço de aprendizagem, uma condição na qual a história daquela aluna fez diferença na hora de aprender e interagir com a turma. Todas as várias tentativas anteriores de investigação da professora sobre o que levaria a aluna a não escrever foram fracassadas, mas por um acaso a condição foi criada, a professora utilizou a letra cursiva e a menina viu familiaridade com aquela situação, fazendo sentido para ela.

No momento em que a menina começou a copiar do quadro, houve uma produção de sentido, uma conexão que logo a deslocou, produzindo uma nova forma de estar e realizar as atividades na turma. Antes não encontrava conexão com as atividades que a professora oferecia, suas conexões eram com outros elementos produzidos em sala, mas não com a linguagem escrita.

Nesse caso, a eficácia do planejamento foi posta em questão, pois não foi o que garantiu a menina aprender. Não dependia de quão eloquente a professora fosse para mostrar que aprender a ler e a escrever era importante para a aluna. A resposta não poderia estar em livros didáticos, não passava por uma prescrição da atividade. Só foi possível que a aluna começasse a escrever por estarem todos ali numa tentativa de encontro. Estavam juntos produzindo várias coisas, pensando juntos sobre vários assuntos e, num certo dia, chegou-se a algo que provocou a menina a começar a escrever, pois a professora, no momento em que escreveu a letra cursiva no quadro, não tinha a intenção de se dirigir apenas à menina, mas produziu um encontro com ela. Daí por diante a professora tinha dois trabalhos, escrever com a letra cursiva para a aluna, e escrever em letra de fôrma para os outros alunos, pois estes, por sua vez, não conseguiam entender o formato da letra de mão.

4.5.7) Uma clínica a favor das renormatizações: um modelo ideal de professor

Nas conversas sobre a atividade, a professora falava de seu trabalho sempre com uma sensação de falta, nunca estava bom, nunca acontecia como o esperado. No entanto, ao longo da pesquisa, começamos a questionar esta forma ideal de trabalhar, começamos a discutir se as normas e as teorias realmente dão conta dos imprevistos que surgem no cotidiano de trabalho. Essas questões foram aos poucos apontando que muito do trabalho que acontecia era necessariamente inventado pela trabalhadora no momento da aula por não haver um planejamento que pudesse prever e sustentar o trabalho de modo integral, e que eram necessários muitos replanejamentos. Esse reconhecimento da fragilidade existente na tentativa de antecipar o trabalho trouxe para a professora uma valorização de suas escolhas e ações realizadas cotidianamente. Ao conversarmos ao final da aula sobre os imprevistos acontecidos, os problemas enfrentados e sobre como foram contornados, passamos também a perceber tais problemas como fazendo parte do trabalho da professora, e seu enfrentamento como atividade legítima de trabalho.

Começamos a problematizar a existência de um fazer ideal, o qual daria conta de todos os desafios do trabalho, um trabalhador que pudesse responder aos constrangimentos da atividade de forma sempre assertiva, sabendo o que devia ser feito mesmo sem possuir regras anteriores que orientassem sua ação.

Como afirmam Bendassoli e Soboll (2011), é exatamente onde falta a prescrição para a tarefa que há a possibilidade de o sujeito colocar algo de si no trabalho, se ver “como agente de seu próprio ato no trabalho” (p. 14). É por meio da produção de

encaminhamentos para os impedimentos e constringimentos provocados pelo real que a atividade se desenvolve.

4.5.8) Autoconfrontação por meio das imagens do trabalho

Com a análise das questões suscitadas começamos a indagar o que estas práticas produziam no trabalho, que paralisias e conflitos geravam e por que não caminhavam para alcançar o objetivo do trabalho. Isso aconteceu por meio da análise das imagens, que registraram situações que contradiziam as questões antes apresentadas. Foi então que percebemos que desta forma o trabalho poderia acontecer de outro modo. Registrar imagens que equivocassem as normas tidas como inerentes ao trabalho fez com que a trabalhadora se visse diante da possibilidade de fazer diferente, o que estava até então limitado pelo engessamento que as normas tidas como universais provocavam. Essas normas eram marcadas por vários pressupostos sobre o trabalho docente que precisaram ser também questionados. Esses pressupostos balizavam as escolhas da trabalhadora ao desenvolver sua atividade.

Enquanto essas questões se tornavam cada vez mais presentes na intervenção, lançamos mão do dispositivo da autoconfrontação por meio da fotografia. Resolvemos realizar a autoconfrontação por meio das fotos para encontrar saídas para as questões suscitadas, ou mesmo termos um olhar para a atividade que permitisse pensá-las e indagar sobre a presença dessas questões e quais os efeitos e produções operavam. Que outras vias poderíamos criar para transpor os impasses que essas questões criam no trabalho, limitando o fazer docente? Analisar as imagens do trabalho permitiu continuar a problematizar as questões e criar encaminhamentos para estas problemáticas.

Essas questões de certa forma provocavam, em alguns momentos, uma paralisia na atuação da professora. Tais questões não poderiam ser um engodo na atividade. Dessa forma, propomos registrar algumas cenas do trabalho para analisar a atividade e produzir possibilidades de mudança.

Por meio das imagens havia a possibilidade de pôr em cheque a força limitadora que as questões escolhidas operavam no trabalho. Havia a possibilidade de equivocá-las, tirar seu *status* de natural àquele trabalho, deixar de ser base para a atividade e criar outros apoios. Ver que as questões apontadas não estavam impregnadas na atividade, determinando-a, mas que era possível desmontá-las e construir novas vias de ação. Com isso, por meio das imagens, encontramos fugas para as problemáticas apontadas, ações que contradissem as afirmações despotencializadoras da atividade. As imagens seriam mais um recurso para a análise da atividade.

Nesse sentido, convidamos a professora para tirar fotos do que na sua avaliação era um limitador de seu poder de agir no trabalho e outras fotos que demonstrassem formas de trabalhar, ou condições, elementos que se referissem ao aumento do poder de agir no trabalho.

A professora, então, fotografou situações em seu trabalho que eram fortalecedoras, que a impulsionavam e a faziam continuar ali. Que a faziam subverter as questões sinalizadas, superá-las, transformando-as como fundamentais ao seu trabalho e como determinantes em sua atuação. Assim, analisamos cenas do trabalho que apontavam para rupturas com os problemas indicados pela professora, demonstrando que estes não eram determinantes ao trabalho, não eram naturais e inerentes ao fazer diário da trabalhadora. Depois de tiradas as fotos, realizamos a discussão²⁸ a partir delas.

Citamos a seguir as imagens que foram produzidas pela professora de forma a possibilitar e instigar a análise do trabalho.

Imagem 1: A sala de planejamento;

²⁸ Com o auxílio do computador da sala de informática da escola, realizamos a discussão e a análise da atividade a partir das imagens fotografadas.

Imagem 2: A sala de professores;

Imagem 3: A sala de aula;

Imagem 4: A biblioteca;

Imagem 5: A sala de educação artística.

Imagem 6: A quadra de esportes

Imagem 7: A sala de informática

Imagem 8: A sala da direção.

A partir destas fotos, discutimos sobre algumas práticas que se conectavam com a produção de potência e limitação no trabalho. As situações fotografadas eram apontadas como possuindo um efeito culminante nesta produção de fortalecimento ou enfraquecimento do poder de agir da professora.

Assim, os pontos discutidos por meio das imagens foram: a produção de parceria no trabalho, o encontro com modos diferentes de trabalhar a partir das trocas e alianças feitas com outros professores, o enfraquecimento do professor em ter que agir como um “carrasco”, reprimindo o modo de agir dos alunos em favor de uma forma padrão de se comportar, a liberdade de ação da trabalhadora em relação a sua atividade, a autonomia e a satisfação trazidas pela sala de aula, a produção e abertura a novos conhecimentos, ligadas, entretanto, à imposição de um modo específico de trabalhar, a fragilização das relações e do coletivo de trabalhadores, entre outros.

Observando as imagens que traziam a atividade à tona, com suas questões e problemáticas, foi possível discutir mais intensamente as interferências e lógicas que davam forma para o trabalho. O próprio ato de escolha das situações a serem fotografadas foi um passo importante na análise e enfrentamento das situações-problema. Já produzindo um movimento de abertura e conexão com outras formas de desenvolver o trabalho.

4.5.9) Análises por meio das imagens

Disparando as fotos, a professora ia avaliando os efeitos produzidos pelo modo de trabalhar ligado a cada espaço escolar. A professora escolheu como cena para as fotos os espaços da escola e a forma de trabalhar que neles se davam. Assim, pudemos analisar como seu trabalho era construído a partir da gestão que acontecia naqueles espaços fotografados. Como a professora se relacionava com o modo de fazer em cada espaço e como estes interferiam em seu modo de trabalhar. Cada espaço fotografado era escolhido devido às formas de trabalhar postas em funcionamento. Cada espaço se referia a um certo posicionamento frente ao trabalho e aos outros trabalhadores. Estes modos foram colocados em questão, permitindo a produção de análises.

A professora fotografou três espaços nos quais, na sua avaliação, o modo de trabalhar não contribuía para o desenvolvimento do trabalho: a sala dos professores, a sala de planejamento e a biblioteca. E quatro espaços que estão ligados ao aumento de autonomia da trabalhadora na atividade docente, que são a sala de aula, a sala de educação artística, a quadra de esportes e a sala de informática.

As fotos a seguir, segundo a professora, analisam as formas de trabalhar que diminuem seu poder de ação.



Figura 1: Sala dos Professores

O espaço da sala dos professores era marcado por atitudes ligadas à competitividade, à resignação em relação aos problemas e às reclamações que se perdiam sem encontrar uma solução. Apesar de ser um espaço que reunia vários professores de diferentes áreas, este espaço não cooperava para a criação e afirmação de outras formas de ser professor, não havia troca sobre seus fazeres e estratégias criadas no dia a dia. A professora, algumas vezes, preferia passar o intervalo dentro da sala de aula a estar junto com os outros.

A sala dos professores foi apontada por atualizar um modo de trabalhar que não permitia trocas, mas fortalecia a individualização do trabalho. Quando havia reunião com o corpo docente, esta era utilizada para informes burocráticos, os problemas eram tratados de forma individualizada, sem discussões coletivas. Ao fotografar esta sala a professora denuncia a falta de troca e cooperação entre os professores, o que ela identifica como um modo de trabalhar limitador do poder de agir.

Essa análise da forma de ocupar a sala dos professores foi importante para que se pudesse identificar a problemática como algo não pessoal. O problema não estava nos

professores, mas numa certa postura diante do trabalho e ao lidar com os problemas vivenciados na escola.

Ao longo da intervenção, pudemos notar algumas mudanças na postura da professora, principalmente ao lidar com questões que diziam respeito a uma responsabilidade coletiva. Sua postura que se propunha inicialmente passiva em virtude de um descrédito em relação às possibilidades de mudança passou a ser mais afirmativa, buscando a garantia de melhores condições de trabalho. Situações simples como requerer mais cartolina para a atividade com os alunos ou demonstrar seu posicionamento nas reuniões com os outros professores são reconhecidos como parte deste processo de transformação da atividade.



Figura 2: Biblioteca

A biblioteca foi identificada como um local em que se produzia um modo de trabalhar que limitava a ação da trabalhadora, pois neste ambiente os alunos eram obrigados a cumprir normas rígidas, não podendo conversar, ou ter contato com os livros livremente e deviam permanecer sentados até receberem alguma ordem diferente. Quem realizava a atividade naquele local era uma outra profissional, no entanto, a professora

deveria estar presente para impedir que os alunos se comportassem de forma inadequada ao estipulado na biblioteca.



Figura 3: Sala da Direção

A sala da direção foi indicada como um agente despotencializador pela professora devido às cobranças, à vigilância em relação ao seu trabalho e às repreensões quando algo saía da ordem almejada. A sala da direção ficava na frente de sua sala de aula, o que a fazia sentir-se vigiada. Quando havia muito barulho vindo de sua turma, a professora era chamada a atenção.



Figura 4: Sala de Planejamento

Por meio da fotografia da sala de planejamento colocamos em questão o isolamento nos planejamentos e ao resolver os problemas relacionados ao trabalho. Também foram postas em discussão as atividades selecionadas pelo grupo de estudos que funcionava naquele local, denunciando as normas vindas de cima para baixo.

As fotos a seguir, segundo a professora, analisam as formas de trabalhar que possibilitam a geração de autonomia, as trocas entre os professores e um desenvolvimento da atividade docente.



Figura 5: Sala de Aula

A sala de aula foi apontada como seu lugar favorito na escola, era lá que tinha seu poder de agir fortalecido pela eficácia de seu trabalho e pela satisfação em realizar a atividade docente.



Figura 6: Sala de Educação Artística



Figura 7: Quadra de Esportes



Figura 8: Sala de Informática

A professora fotografou três cenas do trabalho em que foi possível identificar a ruptura com o modelo ideal de professor autossuficiente, o qual assume toda responsabilidade pelo trabalho. Essa problematização em relação à forma como o trabalho deve acontecer foi levantada pela professora ao se referir, por meio das imagens, ao trabalho

de alguns colegas que foram descritos como importantes para a realização de sua atividade. Por meio dessas fotografias, equivocamos o isolamento do trabalhador e o trabalho encarado como individual e problema somente do professor responsável pela turma. Esses professores de diferentes formas colaboravam com seu trabalho, não era uma interferência que limitava a ação da trabalhadora, como algumas vezes foi apontado. Passamos a discutir sobre a conexão com os outros atores escolares e como nossa relação se parece com a trama de uma rede em que todos, de alguma forma, estamos conectados e interferimos no andamento das coisas, e que isto nos produz, seja fortalecendo ou diminuindo nossa potência. Como então buscar conexões que se aliem ao fortalecimento da trabalhadora e de seu trabalho? Percebemos que não há “receita de bolo”, havia vários outros profissionais com os quais a professora não encontrou parceria, até mesmo com as outras professoras da alfabetização. Nesse caso, observamos que a possibilidade de troca e trabalho em conjunto, buscando a aprendizagem dos alunos, não era uma questão de afinidade pessoal, mas uma questão de posicionamento político no trabalho, pois os professores apontados compartilhavam um certo modo de gerir o trabalho. Tirar a parceria no trabalho do âmbito pessoal e vê-la como prática que se dá por um posicionamento político, que, neste caso, leva em conta a impossibilidade de um trabalho individual, nos permite sair da imutabilidade das práticas operadas no trabalho. Os problemas e parcerias no trabalho muitas vezes são explicados como uma questão de afinidade entre os trabalhadores, a qual inviabiliza uma tentativa de mudança, já que esta é tratada como algo que se refere a uma intimidade do sujeito. No entanto, para pensarmos na transformação destas práticas, é necessário vermos tais problemáticas como o efeito de um posicionamento político no modo de trabalhar.

Os colegas de trabalho apontados pela professora também realizavam atividades com seus alunos. Enquanto a professora estava em planejamento, eles estavam com as crianças. Assim, era possível trocar informações e estratégias utilizadas junto com os alunos ou planejar em conjunto uma ação necessária para promover a aprendizagem. Com a professora de artes e educação física, por exemplo, trocava informações sobre os alunos, seu desempenho nas atividades propostas, elaboravam planos de ação para auxiliá-los. Já com o professor de informática a parceria se dava ao utilizar os

computadores como meio das crianças aprenderem a ler e a escrever. Esse era um momento muito esperado pelos alunos que gostavam de utilizar as máquinas. Esse fato foi aproveitado como estratégia da professora de modo a auxiliar seu trabalho, já que para utilizar o computador as crianças teriam que ler e escrever.

Nesse caso, a interferência de outros professores em seu trabalho era um fortalecedor para a atividade, era possível junto com estes profissionais produzir sentido para sua atividade e conduzir ações que garantissem o objetivo do trabalho.

4.5.10) A Restituição²⁹

Na restituição apresentamos as questões que havíamos trabalhado durante os três meses de intervenção e as discussões realizadas em torno delas. Apesar de almejarmos um momento de restituição que se estendesse aos outros atores escolares, por vários contratempos, devido ao final do ano letivo, esta só pôde acontecer com a professora que participou da pesquisa.

A leitura das discussões sobre sua atividade promoveu um deslocamento na forma de trabalhar da professora, agindo como uma autoconfrontação com a atividade. A professora leu várias vezes a restituição e inclusive para outras pessoas. Ao ler as discussões descritas na restituição, foi possível perceber as ações realizadas durante este tempo como trabalho legítimo, foi possível valorizar a atividade posta em funcionamento, ver que o tempo não passou sem que houvesse mudanças, mas muitas coisas foram produzidas. Muitas vezes o trabalho acontecia, mas não era visto como trabalho por não alcançar o ideal planejado. Assim, por vezes a sensação ao término de

²⁹ O material utilizado na restituição encontra-se no APENDICE A.

uma atividade de trabalho era de incapacidade, frustração e não conclusão dos objetivos.

Ver seu trabalho escrito fez com que a professora desse formato para aquilo que não identificava como trabalho, os jeitinhos, os problemas, as coisas que deram errado, suas atitudes e encaminhamentos frente aos imprevistos, enfim, estava descrito no papel algo que se referia ao processo. Demos uma forma para o que não tem forma e que é impossível de ser apreendido. Demos um formato para a atividade a partir da produção de sentido por meio do que vivenciamos nas discussões sobre o processo de trabalho e os episódios acompanhados no dia a dia. Assim, criamos novos sentidos para o trabalho, por meio da análise da atividade.

5) Considerações finais

Iniciamos esta pesquisa com o objetivo marcado por uma lógica dicotômica que separava o trabalhador de seu trabalho, o pesquisador do campo problemático. No entanto, para colocar em discussão o processo de produção da prática docente em curso atualmente era necessária uma postura que também problematizasse as formas de pesquisar, não colocando pesquisador e campo em pólos opostos. A proposta de investigação dos processos que produzem o trabalhador e seu trabalho pedia também uma transformação nos modos de pesquisar, entendendo o pesquisador também como produtor do campo problemático. Ao longo da pesquisa um outro modo de pesquisar passou a ser incorporado. A lógica dicotômica por prescindir de constituições *a priori*, estanques entre si, inviabilizava o olhar para as práticas e os processos de formação construídos por nós. Foi um desafio pensar a pesquisa por meio de uma outra lógica que compreendesse indivíduo e meio como inseparáveis e formados numa relação de coengendramento. Havia a tentativa em criar conexões a partir de formas não dualistas, mas por vezes as práticas ainda resvalavam numa busca de descobertas e respostas.

Assim, partimos com o objetivo de pesquisar a produção das formas de trabalhar e ser trabalhador, o que também não se deu de modo linear, passando por percalços e reconduções do caminho da pesquisa. A tentativa inicial em formar um grupo de professores, o qual produziria análises da atividade docente, não foi possível, o que nos fez apostar no acompanhamento do trabalho de uma professora. Neste acompanhamento, sobressaiu ao olhar as práticas de produção docente pautadas na idealização do bom professor, do bom aluno e uma esperança no apaziguamento dos conflitos e no estabelecimento de uma ordem racional e natural.

A busca por trabalhar de outro modo passava por uma discussão sobre os modos vigentes de se conduzir o trabalho, constituições a partir de posicionamentos políticos.

Era necessário indagar as práticas e seus efeitos na formação do trabalhador para pensarmos que vida almejamos construir e, assim, que modos de trabalhar precisamos acionar.

A tentativa por uma intervenção psi que não psicologizasse os conflitos interpretando as ações do trabalhador ou aconselhando-o sobre a melhor forma de realizar seu trabalho foi também um desafio. Muitas intervenções psi buscam a conscientização do trabalhador, vêem-se como salvadoras por supor transformar as situações de trabalho. A metodologia da Clínica da Atividade foi um suporte nesta tentativa por outra postura psi. Provocar um diálogo do trabalhador com a atividade pode ser uma via para uma mudança em que o profissional é o protagonista.

Cada uma das três questões levantadas – vida e trabalho não se separam, produção de saúde no trabalho e o modelo ideal de professor – poderia ter uma resposta simplificada que levaria a responsabilização somente da trabalhadora, num caráter individual. Ao olharmos apenas para o trabalho realizado, para o que era passível de observação, não víamos a atividade. Os problemas vistos de forma individual poderiam ser explicados por um desinteresse da professora pelas questões coletivas do trabalho, uma livre escolha pela passividade nas relações com a comunidade escolar ou a preferência pelo isolamento por falta de afinidade com os outros colegas de trabalho. No entanto, ao interrogarmos a aparente base pessoal que tais problemáticas traziam, a atividade apareceu em suas negociações, conflitos e impedimentos, seus processos de produção.

Era preciso na intervenção não se contentar com algumas respostas que pareciam reduzir a complexidade em que a atividade era gestada. Ao falar do trabalho, a professora trazia falas que tamponavam as questões, explicando-as como problemas individuais. Era preciso indagar esta política de narratividade e produzir outros sentidos para o trabalho. Passos e Benevides (2009), ao discutirem as políticas de narratividade que constroem determinados posicionamentos, propõem um outro procedimento narrativo, a desmontagem.

Dessa maneira, do caso extrai-se a agitação de microcasos como microlutas nele trazidas à cena. O caso individual, no lugar de segregar uma forma única, gestáltica, é a ocasião para o formigamento de mil casos ou intralutas que revelam a espessura política da realidade do caso (PASSOS; BENEVIDES, 2009, p. 161).

Era preciso desmontar a lógica que produz o modo de narrar, poder pensar a partir de outro encadeamento de coisas. Somente fazendo vacilar a maneira de narrar é que seria possível acessarmos os conflitos que constituíam a atividade.

A primeira questão elaborada partia de um posicionamento da trabalhadora em dizer que o que acontecia no trabalho não lhe importava e não lhe afetava, chegava, fazia seu trabalho e ia embora, sem levar os problemas da escola para casa. Um tempo depois, questionando a gestão do trabalho realizado pela professora, emergiram os conflitos que produziam este posicionamento: frustrações ao tentar expressar suas opiniões, problemas aparentemente sem solução ou que acreditava não estar ao seu alcance. Primeiramente uma fala que supunha um desinteresse, posteriormente um posicionamento marcado por insatisfações e impedimentos da atividade, questões não individuais, mas coletivas.

A segunda e a terceira questão foram levantadas a partir das queixas que a professora fazia em relação ao trabalho, ao cansaço e frustração produzidos ao final do dia. Conflitos eram indicados como causadores de sofrimento no trabalho e alguns problemas tidos como sem solução. Tais questões primeiramente foram respondidas pela professora como uma incapacidade sua em realizar o trabalho planejado para aquele dia, assim causando um sobretrabalho e frustrações. No entanto, esta resposta sobre o porquê do sofrimento no trabalho reduzia as problemáticas enfrentadas pela trabalhadora como unicamente de ordem pessoal. Estas questões foram postas em análise problematizando a suposta incapacidade da trabalhadora em realizar o trabalho. A presença de desvios na tarefa planejada era visto como fracasso e não trabalho. Prevalencia não somente na postura da professora, mas também no grupo de estudos uma ideia de trabalho ideal, o qual viria dos livros lidos no mesmo grupo.

Assim, o acompanhamento do trabalho da professora foi marcado pela produção de dispositivos que provocassem a confrontação da trabalhadora com sua atividade. Esta análise foi importante para investigarmos os processos que dão forma para o trabalho docente. As fotografias, as problematizações foram meios de produzir análises e ressaltar o caráter não natural de algumas formas hegemônicas de conduzir e pensar o trabalho. Como afirma Clot (2010), um dos objetivos da Clínica da Atividade é poder sair do círculo vicioso instaurado pelos modos contemporâneos de viver, produzindo outros sentidos para o trabalho.

A intervenção não se pautou numa análise individual, mas em processos de produção do trabalhador. Apesar de termos acompanhado o trabalho de uma professora, sua atividade era uma forma de atualização do trabalho docente.

Com esta pesquisa, foi possível ressaltar a possibilidade de recriação de modos de existência e a normatividade como enfrentamento das situações que constroem a vida. A professora, ao insistir em seu trabalho, mesmo quando este parecia desalinhado com a garantia do viver, sua insistência era também uma tentativa de resistir, de existir de uma forma mais potente. A análise da atividade foi uma via de mudança, o que proporcionou a abertura de novos sentidos para o trabalho.

A atividade como ferramenta de análise trouxe as articulações que a trabalhadora realizava para dar conta do trabalho, suas criações e rearranjos. Por meio da análise da atividade, colocamos em discussão o quanto a trabalhadora produz o trabalho e assim produz também outras formas de trabalhar. Ao perceber que a atividade nunca é a mesma e que a gestão dos imprevistos é o que dá forma para a atividade, pudemos sair das naturalizações do trabalho. A maioria das discussões sobre o trabalho era perpassada pela relação entre os modos de fazer e os modos de ser professor. Enfim, este caráter ontológico da atividade constituiu-se como um dos principais eixos de debate com a professora e fio condutor deste trabalho.

6) Referências

AMADOR, F. S; FONSECA, T. M. G. Atividade: o trabalho sob o signo do inacabamento. In: ROSEMBERG, D. S; ROCHI FILHO, J; BARROS, M. E. B. (orgs.). **Trabalho docente e poder de agir: Clínica da Atividade, devires e análises**. Vitória: EDUFES, 2011.

BARBOSA, R; CALZA, T. **Desterritorialização**. Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/e-psico/subjetivacao/espaco/desterritorializacao.html>>. Acesso em: 13 dezembro 2011.

BAREMBLIT, G. **Compêndio de Análise Institucional e outras correntes**: teoria e prática. Belo Horizonte: Instituto Félix Guattari, 2002.

BARROS, L. P; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BARROS, M. E. B. Modos de Gestão e Produção de Subjetividade. In: ABDALLA, M.; BARROS, M. E. B. (orgs.). **Mundo e Sujeito**: Aspectos Subjetivos da Globalização. São Paulo: Paulus, 2004.

BARROS, M. E. B; HECKERT, A. L. C. **As movimentações por escola e saúde**: o conceito de atividade como operador de análise. Em: Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, 29, 2006, Caxambu. Anped, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT03-2136--Int.pdf>>. Acesso em: 20 setembro 2011.

BARROS, M. E. B; PINHEIRO, D. A. L; ZAMBONI, J. Psicologia do estilo: nas bordas da atividade. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 62, n. 1, p. 62-71, 2010.

Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672010000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 setembro 2011.

BENDASSOLLI, P. F; SOBOLL, L. A. P. Introdução às clínicas do trabalho: aportes teóricos, pressupostos e aplicações. In: BENDASSOLLI, P. F; SOBOLL, L. A. P. (orgs.). **Clínicas do Trabalho**: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011.

BENEVIDES, R. B. e PASSOS, E. Clínica, política e as modulações do capitalismo. **Lugar Comum**, Rio de Janeiro, n. 19-20, p.159-171, 2004. Disponível em: <<http://www.universidadenomade.org.br/userfiles/file/Lugar%20Comum/19-20/11%20CLINICA%20POLITICA%20E%20AS%20MODULACOES%20DO%20CAPITALISMO.pdf>>. Acesso em: 20 setembro 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (lei n.º9394/1996). Brasília. Senado Federal, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 19 dezembro 2011.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

COIMBRA, C. M. B; NASCIMENTO, M. L. Sobreimplicação: práticas de esvaziamento político? In: ARANTES, E. M. M; NASCIMENTO, M. L; FONSECA, T. M. G. (orgs.). **Práticas Psi**: inventando a vida. Niterói: EDUFF, 2007.

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

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

DELEUZE, G; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

FERRAZA, D. A; ROCHA, L. C; ROGONE, H. M. H. A prescrição banalizada de psicofármacos na infância. **Revista de Psicologia da UNESP**, São Paulo, v.9, n.1, p. 36-44, 2010. Disponível em:

<<http://www2.assis.unesp.br/revpsico/index.php/revista/article/viewFile/109/205>>

Acesso em: 19, dezembro, 2011.

FERREIRA, M. C. Atividade, categoria central na conceituação de trabalho em ergonomia. **Alethéia**, Canoas, v. 1, n. 11, p. 71-82, 2000. Disponível em: <<http://maxipas1.tempsite.ws/principal/pub/anexos/20080806111517Atividade.PDF>>.

Acesso em: 14 junho 2011.

FONSECA, T; M; G. Modos de Trabalhar, Modos de Subjetivar Tempos de Reestruturação Produtiva. In: FONSECA, T; M; G. (org.). **Modos de Trabalhar, Modos de Subjetivar Tempos de Reestruturação Produtiva: Um Estudo de Caso**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

FONSECA, T. M. G; ENGELMAN, S; KIRS, P. G. A revolução do presente. **Revista do Departamento de Psicologia - UFF**, Niterói, v. 18, n. 2, p. 83-92, 2006.

FOUCAULT, M. Sobre a genealogia da ética: uma revisão de trabalho. In: DREYFUS, H. L; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política. Ditos & Escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. Trad. Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

FUGANTI, L. **Saúde, desejo e pensamento**. São Paulo: Hucitec, 2008.

GUATTARI, F. e ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

HECKERT, A. L. C.; ALGEBAILLE, E. B. Formação e mudança: reflexões compartilhadas. **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 5, p. 1 – 13, 2002.

HECKERT, A. L. C. **Narrativas de resistência**: educação e políticas. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal Fluminense. Niterói/RJ, 2004.

HECKERT, A. L. C.; ANDRADE, R. B. Caminhos bifurcantes na educação inclusiva: inclusões e rebeldias silenciosas na educação pública. **Fractal**: Revista de Psicologia, Niterói, v. 22, n. 3, p. 497-512, 2010.

HECKERT, A. L. C.; LINHARES, C. Movimentos Instituintes nas Escolas: afirmando a potência dos espaços públicos de Educação. **ALEPH**, Niterói, ano IV, n 12, 2009.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, 2005 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27279.pdf>>. Acesso em: 20 setembro 2011.

LINHARES, C. Políticas de Formação de Professores e Experiências Instituintes. **ALEPH** – Formação de Professores. Disponível em:<http://www.uff.br/aleph/textos_em_pdf/politicas_de_formacao_de_professores.pdf> . Acesso em: 28 janeiro 2011.

LISPECTOR, C. **A Hora da Estrela**. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1999.

LOURAU, R. **René Lourau na UERJ**: Análise Institucional e Práticas de Pesquisa. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1993.

MACHADO, L. D. Capitalismo e configurações subjetivas. In: ABDALLA, M.; BARROS, M. E. B. (orgs.). **Mundo e Sujeito**: Aspectos Subjetivos da Globalização. São Paulo: Paulus, 2004.

MACHADO, L. D.; LAVRADOR, M. C. C. As políticas que incidem sobre a vida. **Estud. psicol. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 118 – 133, 2010. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180842812010000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 setembro 2011.

OSÓRIO, da S. C. **Oficina de fotos**: uma atividade para re-inventar a atividade de trabalho. Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho - São Paulo, 28 e 29 de novembro de 2008 - 15 - Disponível em: <http://www.fundacentro.gov.br/dominios/CTN/anexos/Oficina%201%20%20Claudia%20Osrio%20da%20Silva%20_texto_.pdf>. Acesso em: 13 junho 2011.

OSÓRIO, da S. C. As ações de Saúde do Trabalhador como dispositivo de intervenção nas relações de trabalho. In: ROSA, E. M.; NOVO, H. A.; BARROS, M. E. B.; MOREIRA, M. I. B. (orgs.). **Psicologia e Saúde**: desafios às políticas públicas no Brasil. Vitória: Edufes, 2007.

PASSOS, E.; BENEVIDES, R. B. Por uma política da narrativa. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PASSOS, E.; EIRADO, A. Cartografia como Dissolução do Ponto de Vista do Observador. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). **Pistas do Método da Cartografia**: Pesquisa Intervenção e Produção de Subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PATTO, M. H. S. Ciência e política na primeira república: origens da psicologia escolar. In: JACÓ-VILELA, A. M.; JABUR, F.; RODRIGUES, H. B. C. (org.). **Clio-psyché**: histórias da psicologia no Brasil. UERJ, NAPE, Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <<http://www.cliopsyche.uerj.br/livros/clio1/cienciaepolitica.htm>>. Acesso em: 20 março 2010.

PELBART, P. P. Poder sobre a vida, potência da vida. **Lugar Comum**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 33-43, 2002. Disponível em: <<http://www.universidadenomade.org.br/userfiles/file/Lugar%20Comum/17/06%20POD>>

R%20SOBRE%20A%20VIDA%20POTENCIA%20DA%20VIDA.pdf>. Acesso em: 28 janeiro 2011.

PELBART, P. P. Vida e morte em contexto de dominação biopolítica. 2008. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/iea/textos/pelbartdominacaobiopolitica.pdf>>. Acesso em: 21 setembro 2011.

PELBART, P. P. **Biopolítica**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/salapreta/PDF07/SP07_08.pdf>. Acesso em: 28/01/2011.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. Decreto lista 151 Escolas do Amanhã e metas para o Plano Anual de Desempenho. **Portal da Prefeitura do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?article-id=1013582>> Acesso em: 19 dezembro 2011.

RAMOS, A. C.; ROCHA, M. L.; PIMENTA, T. J.; BREIA, V. C. O. Psicólogo na Escola: História e Formação. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 1, n.0, p.136-142, 2004.

ROCHA, D. Produção de subjetividade: a lição de o homem que copiava. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 23, n.1, p. 97-126, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502007000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 13 junho 11.

ROCHA, M. L. Psicologia e Educação: Resgate e Produção de Histórias. **Mnemosine**. v. 1, n.0, p.199-202, 2004.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

SCHWARTZ, Y. Qual sujeito para qual experiência? **Tempus - Actas de Saúde Coletiva - O Trabalho em Saúde**. Disponível em: <<http://www.tempusactas.unb.br/index.php/tempus/article/viewFile/pt/927>>. Acesso em: 08 dezembro 2011.

SCHWARTZ, Y; DURRIVE, L. (orgs.). **Trabalho & ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Niterói: EdUFF, 2010.

TRINQUET, P. Trabalho e Educação: O método Ergológico. Revista **HISTEDBR Online**, Campinas, número especial, p. 93-113, 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art07_38e.pdf>. Acesso em: 12 junho 2011.

VIEIRA, M. A. Autoconfrontação e análise da atividade. In: FIGUEIREDO, M.; ATHAYDE, M.; BRITO, J.; ALVAREZ, D. **Labirintos do trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

APÊNDICE A – Restituição da Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA INSTITUCIONAL

Restituição da Pesquisa

Estratégias Criadas no Processo de Trabalho do Professor em
Alfabetizar

Daniele Amaral de Sá

Vitória
2009



Enquanto houver sol (Titãs)

Quando não houver saída
Quando não houver mais solução
Ainda há de haver saída
Nenhuma ideia vale uma vida...

Quando não houver esperança
Quando não restar nem ilusão
Ainda há de haver esperança
Em cada um de nós
Algo de uma criança...

Enquanto houver sol
Enquanto houver sol
Ainda haverá
Enquanto houver sol
Enquanto houver sol...

Quando não houver caminho
Mesmo sem amor, sem direção
A sós ninguém está sozinho
É caminhando
Que se faz o caminho...

Quando não houver desejo
Quando não restar nem mesmo dor
Ainda há de haver desejo
Em cada um de nós
Aonde Deus colocou...

Enquanto houver sol
Enquanto houver sol
Ainda haverá
Enquanto houver sol
Enquanto houver sol...

Entrada na Escola

O início da pesquisa na escola se deu com o objetivo de analisar a atividade do professor alfabetizador, pensava-se também na interface desta com a dificuldade de aprendizagem. No entanto, essa pesquisa sobre o trabalho do professor não buscava encontrar um professor modelo e muito menos procurar modos de trabalhar ideais.

A entrada na turma Primeira “A” causou já de início um estranhamento na pesquisadora quando aquela paisagem se juntou a algumas imagens pré-estabelecidas ligadas ao trabalho do professor. Ocorreu também um certo encantamento pela percepção de diferentes estilos de trabalho. Esses estilos, entretanto, são marcados por um modo de fazer comum na tarefa do professor em alfabetizar.

Durante cerca de três meses, acompanhou-se a turma em suas atividades, produções, brincadeiras e muito aprendido em todos os aspectos. Essas relações modificaram tanto a professora, como os alunos e a pesquisadora. Nesse sentido, a partir deste trabalho busca-se realizar uma restituição sobre os principais pontos eleitos para análise. Trataremos como tema principal a gestão do professor na tarefa de ensinar uma turma de alfabetização.

Assim, a restituição foi dividida em alguns tópicos entendidos como de maior relevância para a análise do trabalho. São eles: “A existência de um modelo de professor ideal”, “O que se aprende na alfabetização?”, “Eu escolho ter saúde?” e “Vida e trabalho não se separam”. Ao final de cada tópico, apresentamos uma análise sobre a atividade acompanhada, de forma a continuar trazendo questões sobre a problemática abordada.

No início da pesquisa, ao conversar com a professora, esta disse entender a aprendizagem como uma questão pedagógica e não psicológica, devendo suas problematizações ser discutidas e solucionadas pela escola principalmente. Não entendia o fracasso escolar como produzido por uma dificuldade de aprendizagem da criança, mas por vários fatores que acabam por desembocar nesta produção. Este fato

causou estranhamento na pesquisadora que até então havia encontrado professores que diziam ser o fracasso escolar um problema para o psicólogo. No entanto, esta professora se interessava em engajar-se com o aluno de forma a conquistá-lo para o mundo da linguagem escrita ao contrário de culpabilizá-lo pelo possível fracasso escolar. Neste engajamento, procurava administrar todos os percalços que pudessem influenciar na não aprendizagem da criança, como as faltas, o cansaço do aluno pelo percurso difícil até a escola, o sono da criança que ficou até tarde vendo TV, o acompanhamento do aluno em casa quanto ao cumprimento das atividades escolares, a preocupação em conseguir atividades integrais para aqueles que não dispunham da presença de um adulto em casa durante o período da tarde, entre outros.

Esta outra forma de lidar com a aprendizagem fez com que a pesquisa se interessasse em percorrer outros rumos. Tentamos, então, perceber que modos são estes que permitem ao professor gerir seu trabalho promovendo uma aprendizagem não distanciada da promoção de saúde. A atividade realizada pela professora mostrava-se como um gerador de saúde ao não rotular o aluno como causador de seu próprio fracasso ou detentor de alguma doença que o impossibilitasse de aprender.

Questões para não responder, mas para continuar a caminhar:

- Sabendo que o professor se faz e se refaz em seu cotidiano de trabalho, como traçar métodos de pesquisa que possibilitem apreender esta dinâmica?

A existência de um modelo de professor ideal

As teorias, que dão base para a forma de ensinar, são traçadas muitas vezes a partir de um modelo de criança ideal, condições ideais para o ensino acontecer e ainda uma forma ideal do professor proceder para que a aprendizagem aconteça. No entanto, essas formas ideais não existem fora da teoria. Quando o profissional realiza a gestão de seu trabalho a partir deste norte, acaba produzindo um enfraquecimento de sua potência de ação, por nunca conseguir alcançar o patamar almejado para sua tarefa, pois este apresenta-se sempre longe das condições reais de trabalho.

Os resultados esperados para uma turma de alfabetização ao final do ano letivo não podem ser regulados por um ideal, sem levar em conta os variados atravessamentos que o grupo sofreu e produziu nos múltiplos movimentos cotidianos. A criança não é uma tábula rasa a qual basta encher de conhecimentos, mas interage de forma criativa e produtora, necessitando de um engajamento especial do professor, que não conseguiria dar conta da aprendizagem do aluno a partir de teorias vistas em livros. Precisa de uma experiência que vem da vida diária, a qual está marcada no corpo do profissional.

Durante o acompanhamento do trabalho da professora, esta sempre se preocupava com o andamento de sua atividade e o desenvolvimento da turma quanto ao aprendizado. Por várias vezes relatou achar que seu trabalho estava aquém do que poderia ser e que isto comprometia o desempenho dos alunos. No entanto, naquele momento a maioria dos alunos de sua turma já sabia ler e escrever. É fato que tudo realmente poderia ser diferente se houvesse outras condições de trabalho e vida, tanto das crianças como da própria professora. Sendo aquelas cenas escolares efeitos de uma dada conjuntura.

O fato de entendermos o trabalho como uma confluência de variáveis que o faz assumir

determinado formato final e que nem sempre acaba cumprindo as metas desejadas, não paralisa a ação do trabalhador para alcançar suas metas. Mas faz com que ele possa avaliá-las e movimentar-se em favor delas, criando novas estratégias, levando sempre em conta que o trabalho não está no nível da simples execução, mas é a entrada em um mundo em constante fluxo.

A valorização do trabalho é outro ponto importante na produção de saúde do profissional. Na escola acompanhada, não foram percebidos momentos de valorização ou incentivo dos colegas, pais ou direção para com a atividade da professora, fazendo com que esta se apegasse constantemente às queixas que eram feitas à condução de seu trabalho. Ao final do semestre letivo, pôde-se ver um pouco do que foi construído naquele ano, tantos momentos potentes expostos na Mostra Cultural, um dia em que todos os professores apresentaram um pouco do trabalho que realizaram com as crianças. A sala estava muito enfeitada e tomada por um alegria de cores que não ficavam apenas nas paredes, mas se esboçavam nos rostos dos visitantes que contemplavam o tanto de trabalho realizado e ao mesmo tempo eram perpassados por um pouquinho da história daquela turma. Os pais se sentiram convidados a observar aquelas produções como uma obra de arte, cujos autores não eram somente seus filhos, mas todo o grupo.

O que se temia ser somente um momento de exibição e cobrança por um resultado do trabalho, mostrou-se como um momento potente e de estreitamento de alianças. A situação era paradoxal, entre mostrar resultados e ter seu trabalho valorizado. No entanto, naquele momento foi possível a conexão com uma sensação de trabalho bem realizado.

Questões para não responder, mas para continuar a caminhar:

- Como buscar um modo de trabalhar que não se alie a um modelo de profissional, mas que parta das condições de trabalho existentes?

- Como fortalecer o estilo de trabalhar de cada profissional sem desqualificar as diferenças, mas, em vez disso, incentivá-las e produzir trocas de experiências?

O que se aprende na alfabetização?

A alfabetização é um dos momentos dentro da proposta do Ensino Fundamental, no qual a criança começa a aprender a linguagem escrita e sua leitura. Entretanto, vê-se que o enfoque dado à leitura e à escrita desvia a atenção de tantas outras aprendizagens construídas, as quais não são valorizadas formalmente. Na gestão da professora em ensinar estritamente a leitura e a escrita, esta apresentava-se também preocupada com a produção de grupo, a autonomia das crianças, a construção de valores e regras de convivência, entre outros.

A escola, atualmente, mostra-se como um dos principais locais de socialização para as crianças, e muitas vezes, é neste local que as crianças passam a maior parte do tempo, participando também de atividades em outros horários, como é o caso do projeto “Tempo Integral”.

Foi observado que, ao mesmo tempo em que a professora tem a tarefa de ensinar a ler e a escrever, é também provocada a assumir uma outra tarefa, que diz respeito à construção de princípios e valores com os alunos.

O incentivo à organização de brincadeiras em grupo, à socialização de todos os alunos, à valorização destes como pessoas diferentes, cada um com suas características especiais, o respeito aos direitos dos colegas e o incentivo à solidariedade eram temas sempre tratados durante as aulas. Temas que permeavam as atividades, mas que não se mostravam como foco principal, no entanto, surgiam como preocupação comum no trabalho da professora.

A professora conhece cada aluno em sua forma de se relacionar com aquele espaço, tendo, assim, uma forma diferente para lidar com cada um. Ela sabe, por exemplo, que não pode ficar dando muita atenção para uma das alunas ou fazendo a atividade por ela, pois esta se acomoda facilmente. Porém, trabalha de modo a incentivá-la, sempre agindo a partir de seus avanços. Sabe também que outro aluno é mais devagar e se

ficar “zanzando” pela sala junto com as outras crianças ele vai se atrasar. Sabe também que uma outra aluna termina sempre rápido as atividades e que pode ajudá-la em pequenas coisas na sala de aula, ou auxiliar outros alunos nos deveres propostos. A gestão da atividade da professora é marcada por um conhecimento que ultrapassa a teoria, mas passa pelo corpo, pelas marcas que vai ganhando no cotidiano de seu trabalho. A professora não percebe que faz esta gestão da atividade, pois esta acontece muitas vezes de forma quase que automática.

O compromisso desta professora com a tarefa de ensinar era garantido de modo a buscar sempre novas formas para possibilitar a aprendizagem, percebendo as necessidades da turma. O grupo de formação em alfabetização, frequentado pelas professoras da mesma área, constituía-se como um momento fortalecedor, fazendo-a entrar num movimento de pesquisadora sobre sua própria atuação. Muitas das questões levantadas pelo grupo de formação já eram trabalhadas pela professora, contudo, observava-se que neste grupo a troca e a discussão sobre o trabalho das professoras, eram pouco salientadas, não aproveitando este momento como uma possibilidade de formação também a partir da própria prática e experiências cotidianas.

Ensinar a ler e a escrever é uma conquista, uma relação que o professor desenvolve com a criança, fazendo com que ela se interesse por essa linguagem. Esta atividade mostra-se como um desafio, não há garantias para que a criança termine o ano letivo lendo e escrevendo. Nesta tentativa de conquista, o professor lança mão de vários meios: pelo afeto, pelo incentivo a poder interpretar as informações escritas, pelo incentivo em aprender para “ser alguém na vida”, dentre outros. Entretanto, este último apresentava-se como um forte incentivo também na atividade da professora, fazendo-a desempenhar um papel social importante. A alfabetização num país que possui grande número de analfabetos e que, além disso, acontece dentro de uma escola pública, na qual a maioria das famílias possui uma renda familiar baixa, é um momento marcado pela esperança de ascensão social por meio da escola.

Questões para não responder, mas para continuar a caminhar:

- É possível mensurar tudo o que o aluno aprendeu na turma?
- O que o professor aprende em sala de aula?

Eu escolho ter saúde?

A vivência do sofrimento na vida é inevitável, é através dele que reorganizamos o rumo que a vida está tomando. Refletindo sobre as ações que conduzem para produção de tristeza, tentamos mudar de direção buscando a produção de bem-estar. Assim sendo, são os imprevistos, os constrangimentos que nos fazem mudar, inventar outros modos de lidar com a tarefa, outros modos de desenvolvê-la.

É uma ilusão a existência de condições perfeitas para a realização do trabalho, sempre surgirão obstáculos novos na condução da atividade. Mas, nem por isso deixamos de construir processos geradores de saúde, pois poder refletir e agir sobre esta variabilidade faz o indivíduo aumentar sua potência de vida. A paralisação é que se constitui como indício de enfraquecimento da potência vital.

No entanto, as escolhas que fazemos na vida não são livres de uma rede que também interfere e modifica nossas atitudes. E assim, as modificações realizadas no trabalho, pelo profissional, estão sempre de alguma forma ligadas a esta rede, fazendo o trabalhador empreender negociações.

Sendo assim, estar disposto a modificar as situações que provocam sofrimento é sinal de saúde e permite ao professor em seu trabalho criar meios e conexões que possibilitem a sustentação e continuação de sua atividade profissional.

É certo que várias das atividades planejadas pela professora não ocorreram da forma

que previa, trazendo algumas vezes insatisfação e uma sensação de fracasso. Todavia, poder reavaliar as condições de trabalho e criar novos procedimentos para lidar com os imprevistos cotidianos eram mecanismos correntes na atividade da professora.

Entretanto, quando ela se entregava à sensação de fracasso, isto a paralisava e provocava também seu enfraquecimento. Neste mesmo movimento, surgia então uma pergunta simples, mas que a salvava daquela estagnação e fazia com que uma nova força se apresentasse. A pergunta girava em torno da seguinte questão: “o que posso fazer para remanejar a atividade, para mudar o curso dos acontecimentos?”. A possibilidade de poder mudar o rumo dos acontecimentos que provocavam até então sofrimento era entusiasmante, e assim, começava-se uma nova jornada em busca de condições e estratégias que possibilitassem um aprendizado prazeroso, tanto para o professor quanto para o aluno.

Quando a professora percebia que seus alunos também entravam num processo de estagnação, diminuindo sua potência de vida, ela também era afetada e sofria com isso. Sua luta era para que todos naquela turma conseguissem deixar suas vidas fluírem. Entre entraves, progressos e retrocessos, o interesse era de que todos do grupo enfrentassem suas dificuldades. Esta busca não se dava de forma anunciada, mas era possível perceber o movimento da turma e o trabalho da professora, como parte inerente para a garantia do bem-estar de cada ser humano ali presente.

A entrada desta pesquisa, naquela turma veio, então, constituir um apoio na garantia da potência de vida. Almejávamos instaurar também um alerta para a necessidade de reflexão sobre o trabalho, para que a produção de sofrimento fosse sempre questionada de forma que a produção de vida emergisse como uma busca possível para todos.

Esperávamos, disparar o debate sobre a possibilidade de produção de momentos prazerosos na escola, tendo em vista que o fracasso escolar e o adoecimento dos professores não são questões naturais, mas produzidas. É primordial para o aumento

do poder de ação dos trabalhadores discutir o que na escola está provocando sofrimento.

Questões para não responder, mas para continuar a caminhar:

- Como continuar produzindo saúde em meio aos processos de aprendizagem?

Vida e trabalho não se separam

Muitas vezes colocamos em lados opostos a vida e o trabalho, entendendo esta primeira como nossas experiências pessoais e o trabalho como uma obrigação a ser cumprida, a qual não interfere no sujeito, mas precisa ser isolada da dita área pessoal do trabalhador.

Entretanto, a negação desta vida em estado contínuo, ou seja, a negação de que há uma ligação entre as experiências que temos cotidianamente provoca também um enfraquecimento de nosso poder de ação. Pois, somos modificados e formados por tudo que fazemos e principalmente pelo meio de trabalho. As escolhas e vivências efetuadas no trabalho também nos constituem e precisam ser encaradas como produtoras de modos de ser e estar no mundo.

Da mesma forma, a vida que se leva fora do trabalho interfere no modo com que lidamos com este. Podendo produzir uma boa mistura, nos impulsionando, mas também podendo produzir uma decomposição. A relação do trabalho com os outros aspectos da vida do trabalhador pode diminuir a produção de prazer ou mesmo aumentá-la. O trabalho e os momentos fora dele se compõem de forma intrínseca, dando-se numa relação constitutiva do ser.

Outro ponto importante trazido pelo acompanhamento da atividade da professora diz respeito a sua tentativa em separar drasticamente a influência de seu trabalho em outros aspectos da sua vida e vice-versa.

Poder aceitar esta conformação do trabalho com a vida faz com que o indivíduo lance mão de estratégias para produzir uma rede que facilite a composição do trabalho com seus momentos e períodos fora dele. Os impasses que o trabalho gera na vida fora dele também devem ser trazidos para a discussão no local de trabalho. Os meios com os quais o trabalhador pode contar, ou seja, seus contatos, suas redes de apoio são importantes para aumentar seu poder de ação diante de sua tarefa.

A condição da professora necessitar de um longo tempo de viagem para chegar à escola tendo que percorrer um longo percurso não é uma questão pessoal da trabalhadora. No entanto, esta questão diz respeito às condições de trabalho, e ainda nos faz pensar com qual aparato estrutural ela pode contar na escola para dar conta de um possível atraso devido aos obstáculos no percurso até a chegada na escola. Poder discutir estas questões com os profissionais e poder contar com uma rede de apoio que garanta que o trabalho aconteça, é essencial para a produção de saúde no trabalho.

Quando a professora necessitou se ausentar da escola por ser naquele momento impossível continuar trabalhando devido a motivos que lhe provocavam sofrimento fora do trabalho, esta pôde contar com sua rede na escola. Nessa ocasião, necessitava repensar e remanejar sua vida, e assim pôde contar com o apoio da escola que assegurou um momento de parada de trabalho para que pudesse continuar trabalhando depois. Esse momento foi imprescindível para que houvesse um “recarregar das baterias”, um remanejamento não só de sua vida familiar, mas também de seu trabalho. Poder parar para recomeçar não atrasa nem impede o trabalho de acontecer, mas é condição fundamental para que este possa se dar, garantindo a saúde tanto da professora como dos alunos.

Questões para não responder, mas para continuar a caminhar:

- Como fazer com que o trabalho flua em composição com as outras áreas da vida?

Imagens

Algumas imagens foram produzidas de forma a possibilitar e instigar a análise do trabalho pela professora. São elas:

Imagem 1: A sala de planejamento;

Imagem 2: A sala de professores;

Imagem 3: A sala de aula;

Imagem 4: A biblioteca;

Imagem 5: A sala de educação artística.

Imagem 6: A quadra de esportes

Imagem 7: A sala de informática

Imagem 8: A sala da direção

A partir dessas fotos a professora relatou alguns pontos que se conectavam com a produção de prazer e adoecimento ligados ao trabalho, tendo as situações fotografadas um efeito culminante nesta produção. Como pontos ressaltados, por meio das fotos, podemos citar: a produção de parceria no trabalho, o encontro com modos diferentes de trabalhar, o enfraquecimento do profissional em ter que agir como um “carrasco”, a liberdade, a autonomia e satisfação trazidas pela sala de aula, a produção e abertura a

novos conhecimentos, ligadas também à imposição de um modo específico de trabalhar, a fragilização das relações e do coletivo de trabalhadores, entre outros.

Conclusão – Enquanto houver vida...

Esta intervenção impulsionou muitas análises e desvios na pesquisa, marcando a importância do pesquisador apostar no diálogo com o campo e na potência do saber da experiência dos trabalhadores. Esse saber da experiência apresenta-se muitas vezes no corpo do trabalhador e por isso é difícil de ser apreendido, mas, ao participar do cotidiano escolar, foi possível também ser tomado por aquelas forças e assim, poder analisar os afetos surgidos.

Enquanto houver vida no trabalhador é possível a mudança, a busca por condições melhores, a criação de novas estratégias para desenvolver a trabalho. Muitas indagações ainda inquietam o andamento da pesquisa e fazem pensar em outras intervenções possíveis para dar conta desse objeto que se mostra tão difícil de se apreender. Talvez este seja um sinal de que o trabalho em suas inúmeras facetas seja impossível de ser apreendido.

A aposta na produção de redes na escola e a discussão em grupo sobre o que incomoda os trabalhadores ao contrário da tentativa de um apaziguamento das revoltas e tristezas, mostra-se como um dos caminhos para intervenção e produção de saúde na escola.

Enfim, esta restituição teve como objetivo continuar provocando discussões em vez de concluir. Apontamos algumas linhas que envolveram o trabalho da professora no período da pesquisa com o fim de continuarmos analisando e repensando a atividade de forma a fortalecer seu trabalho e assim também sua vida.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO DOCENTE

Prezado(a) Professor(a)

Convido-lhe a participar da pesquisa intitulada “**Estratégias Criadas no Processo de Trabalho do Professor em Alfabetizar**”. O objetivo principal da pesquisa é estudar a gestão que os professores realizam sobre sua tarefa de ensinar. Esta se dará através do acompanhamento da atividade do(a) professor(a).

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo. Os dados coletados buscam dar sustentação à elaboração da dissertação “Produção de Vida no Trabalho Docente”.

Sua participação é voluntária, e os dados coletados serão mantidos em sigilo e analisados pelos pesquisadores. Portanto, não há divulgação do nome dos participantes e risco para as pessoas que participarão deste estudo. Os participantes têm liberdade em retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa sem penalidade alguma ou prejuízo. Não haverá nenhuma despesa por parte do participante da pesquisa.

Para participar da pesquisa, é necessário que concorde com este documento e assine este termo de consentimento. É garantido aos participantes esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia utilizada.

Após a finalização da pesquisa, os resultados e conclusões serão apresentados nas instituições de interesse e também publicados em meios acadêmicos/científicos, visando à contribuição ao tema proposto.

Esperamos contar com a sua participação, pois acreditamos que esta pesquisa é de relevância para os estudos que envolvem a gestão do trabalho docente.

Atenciosamente:

Daniele Amaral de Sá

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional – UFES / cel.: (27) 8853-0059; e-mail: daniele_as@hotmail.com.

Prof.^a Dr.^a Maria Elizabeth Barros de Barros

Orientadora da Pesquisa e membro do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional – UFES / Tel.: (27) 4009-7643; e-mail: betebarros@uol.com.br;

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa pelo telefone (27) 3335-7504 ou pelo e-mail cep@ccs.ufes.br.

Concordo com os termos acima mencionados.

NOME: _____

RG: _____ DATA: _____