



Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo Vol. 21 , nº3 , 2017

O professor temporário e o papel do coletivo: marcas da (des)vitalidade do *métier*

Kátia Diolina¹ (USF)

RESUMO: Este artigo visa a apresentar um recorte dos resultados de uma tese (DIOLINA, 2016). Trata-se da análise de textos sobre a situação desafiante do trabalho do professor temporário e do papel do coletivo nesse processo, conforme revelado em discussão em grupo. Para isso, recorremos ao Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; MACHADO & BRONCKART, 2009), bem como aos referenciais da Clínica da Atividade (CLOT, 2006, 2010), aos do grupo ERGAPE (AMIGUES, 2004) e às características de vitalidade do coletivo (CAROLY, 2010, CAROLY & BARCELLINI, 2013). Os resultados apontaram que o papel do coletivo é significativo, vitalizando a profissão, apesar das marcas que a desvitalizam (DIOLINA, 2016).

Palavras-chave: trabalho do professor temporário/contratado; papel do coletivo; (des)vitalidade da profissão

Introdução

Este artigo visa a apresentar um recorte das análises de uma tese (DIOLINA, 2016) cuja proposta foi de identificar como oito professores de uma escola estadual na grande São Paulo representaram em textos o papel do coletivo quanto aos desafios diários da profissão. Em especial, centramo-nos na análise e discussão de uma situação desafiante vivida pelo professor temporário² ao iniciar suas atividades em uma instituição escolar e sobre o papel do coletivo nesse processo.

Ressaltamos que durante a tese em questão, os professores participaram de encontros de discussão em grupo (textos orais, posteriormente transcritos) que tematizavam tanto sobre os

¹ Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) na PUC (São Paulo). Pós-doutoranda – Bolsista CAPES. Universidade São Francisco katiadio@gmail.com

²De acordo com a organização Ação Educativa, entre os mais de 200 mil professores do Estado de São Paulo, 100 mil (50%) são contratados. Na escola investigada, por exemplo, o número de professores efetivos era de 22, sendo 60 contratados e 5 eventuais. Essa questão será melhor discutida na quarta seção deste artigo.

desafios diários da profissão, como sobre as estratégias utilizadas por eles. Somaram-se oito encontros de discussão e devido ao grande volume de dados, durante a seleção e o tratamento de dados, o corpus foi organizado em diferentes trechos temáticos que denominamos de “situações desafiadas”.

O trecho que aborda os desafios vividos pelo professor temporário é discutido neste artigo, já que o mesmo possibilitou discussões profícuas sobre a organização, o sistema de contratação, as relações de poder entre professores, enfim sobre as condições e as implicações desse trabalho vividas pelo profissional e seu coletivo. O professor temporário ou contratado precisa realizar um processo seletivo classificatório para possível contratação temporária de um ano de trabalho. Logo, anualmente, as possibilidades e os desafios de trabalho oscilam, como, o ambiente, os alunos, os recursos, os métodos, os colegas etc. Trata-se, portanto, de uma condição de trabalho relevante que pode indicar os desafios da profissão, bem como as características de vitalidade do coletivo (CAROLY, 2010) e as marcas que o desvitalizam.

Sublinhamos que compreendemos o coletivo como recurso para o desenvolvimento do *métier*, sendo decisivo para a legitimação dos estilos individuais e das transformações das regras, bem como para a ajuda mútua dentre as diferentes situações que desafiam o professor (CLOT, 2010). Daí a importância em identificar seu papel na possível solução dos desafios diários da profissão, por meio da análise de textos produzidos pelos professores.

Para tanto, recorreremos a uma abordagem teórica e metodológica de estudo da relação entre linguagem e trabalho educacional, a saber: os aportes do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2008) os do grupo ERGAPE (AMIGUES, 2004; FAÏTA, 2005; SAUJAT, 2004), o quadro da Clínica da Atividade (CLOT & FAÏTA, 2000; CLOT, 2006; 2010; KOSTULSKI, 2005, 2011) e as características de vitalidade do coletivo (CAROLY, 2010; CAROLY & BACCELLINI, 2013, CAROLY & CLOT, 2004).

Para a realização de nosso propósito, dividimos este artigo em cinco seções. Na primeira, discutimos a relação entre o agir humano e a linguagem, bem como o quadro teórico metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (MACHADO & BRONCKART, 2009). Na segunda, tratamos dos conceitos relativos ao trabalho e ao papel do coletivo. Na terceira, destacamos nossos aportes sobre o trabalho docente. Na quarta, apresentamos os resultados das análises, para, finalmente, na última seção, traçar nossas considerações finais.

1. A relação entre o agir humano e a linguagem

Para discutirmos a relação entre o agir humano e a linguagem, o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) é crucial, pois o mesmo consiste numa vertente da Psicologia Histórico-cultural que abrange uma rede complexa de estudos oriundos das ciências humanas (filosofia, sociologia, psicologia, linguística, etc.). Por meio desses estudos, o ISD assume o objetivo de compreender o papel da linguagem no processo de desenvolvimento humano a partir da “interface dialética entre dimensões histórico-sociais dos gêneros, dimensões semânticas das línguas naturais e dimensões sincrônicas das representações sobre as situações de ação” (BRONCKART, 1999, p. 109-110). Trata-se, portanto, de uma teoria preocupada com o papel central e decisivo da linguagem na formação e no desenvolvimento humano, conforme defendido pela abordagem vigotskiana e reafirmada pela bronckartiana.

Em relação ao papel da linguagem, Habermas (1984) defende que ela “não é o espelho do mundo, mas nos oferece acesso ao mundo. Com isso, ela sempre orienta nosso olhar sobre o mundo [...]. Nela se encontra inscrito algo como uma visão de mundo” (op. cit., 1984, p. 20). Para Habermas (1984), a representação (visão) não é fixa, pois “podemos sempre revisar o significado de predicados ou de conceitos à luz das experiências que tivemos e por seu intermédio” (op. cit., 1984, p. 20). Braga (2010) defende que não vivemos em um mundo físico,

bruto, sólido, mas sim num mundo “interpretado pelos outros” (op. cit., 2010, p. 29). Vivemos em um mundo onde objetos, atividades, imagens são abstraídos e interpretados pela sua significação e não pela sua materialidade. Em outras palavras, o que “é internalizado é a significação da ação, não a ação ou o objeto em si mesmo, mas a significação que tem para as pessoas e que emerge nas relações” (BRAGA, 2010, p. 29).

Bronckart (2006) esclarece que o agir humano é como uma “**obra aberta**”³, um fenômeno cuja significação continua suspensa e que se torna, portanto, necessariamente, objeto de interpretações” (op. cit. 2006, p.70). Com a linguagem, problematizamos e transformamos a herança representativa que recebemos ao longo de nossa formação, o que contribui não só com nosso desenvolvimento, mas também com o da sociedade na qual estamos inseridos. Isso é possível, porque, segundo Voloshinov (1999), “tudo é ideológico, possui um significado” dentro de uma instância social, histórica e cultural, tudo “está sempre carregado de um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial” (VOLOSHINOV, 1999, p. 95). Logo, a linguagem além de constituir nossa realidade, ela também a explica, a contesta, a distorce, ou mesmo, a contrapõe, pois, ao definir o que é, aponta para o que não é, aquilo que não pertence, estabelecendo parâmetros entre uma realidade e outra.

O agir comunicacional “não é outra coisa que a linguagem” (BRONCKART, 2008, p. 24), seja oral seja escrita e visa a estabelecer um acordo sobre os meios e os modos do agir humano num dado contexto sócio-histórico e cultural. É, então, a partir de um acordo estabelecido por meio da linguagem, que regulamos o agir praxiológico, o agir prático, que está “destinado a criar as condições indispensáveis à existência da sociedade” (BUENO, 2007, p. 58). Por meio do agir comunicacional, imprimimos, às condutas humanas, significados, tornando-as ações significantes, isto é, interpretando-as, atribuindo a elas motivos, intenções e recursos ao se realizarem.

Para isso, o falante recorre a parâmetros ou representações que são “sistemas de coordenadas formais” a partir das quais o agir pode ser situado e avaliado (BRONCKART, 2006, p. 70). Esse sistema consiste num quadro social gerador de convenções e de comportamentos em que as modalidades do agir se inscrevem e se validam, em que o indivíduo busca “ornar” sua ação de características singulares” aos traços do coletivo (BRONCKART, 2006, p. 70). Entre as características singulares e os traços do coletivo, institui-se uma tensão mais ou menos conflitante que pode promover a transformação e o desenvolvimento humano. Daí a importância de analisar textos (orais ou escritos), que são os correspondentes empíricos da atividade de linguagem (BRONCKART, 1999), sobre as representações e o agir do professor, uma vez que podemos identificar os parâmetros consolidados, refutados, almejados, idealizados, bem como as representações das condutas singulares e coletivas conforme expresso pelos professores participantes dessa pesquisa.

Para analisarmos os textos deles, recorreremos ao quadro teórico-metodológico do ISD, conforme Bronckart (1999), Bronckart & Machado (2004) e Machado & Bronckart (2009). Particularmente, neste artigo, centramo-nos nos aspectos contextuais, organizacionais, enunciativos e semânticos dos textos. Os aspectos contextuais são importantes já que compreendemos os contextos (sócio-histórico, físico e sociossubjetivo) como elementos que influenciam diretamente na produção textual (MACHADO & BRONCKART, 2009). Os aspectos organizacionais revelam o plano, o encadeamento dos temas, o tipo discursivo e as sequências textuais que estruturam, organizam o texto. Segundo Machado & Bronckart (2009), esses elementos, ainda que parciais, podem nos oferecer informações sobre como a figura do protagonista da ação (o professor temporário) e aspectos de seu agir (o trabalho docente) estão sendo construídos nos textos. Os aspectos enunciativos oferecem recursos para investigarmos “os mecanismos de responsabilização enunciativa em geral, cujo grau é marcado por um número

³ Grifo do autor

grande de unidades linguísticas” (MACHADO & BRONCKART, 2009, p. 58) e de posicionamentos do enunciador. Dentre eles, por meio da gestão de vozes introduzidas no texto e pelas modalizações. Por fim, o nível semântico fornece condições de se produzir uma análise mais micro sobre as representações configuradas nos textos (MACHADO & BRONCKART, 2009). Trata-se da análise de verbos e de nominalizações que se referem ao agir (trabalho do professor), em prol das representações acerca do agir do professor e de seu papel conforme configuradas no texto.

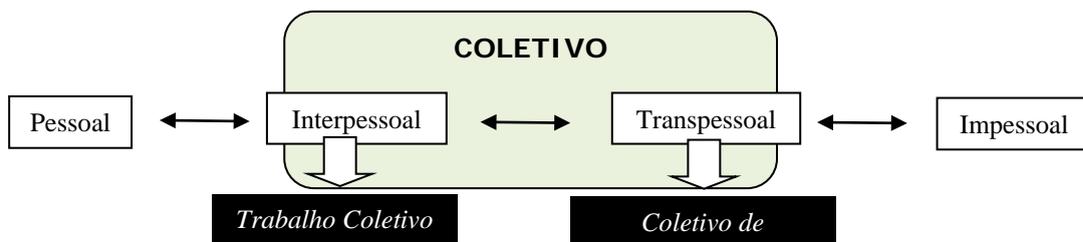
Embora o quadro teórico-metodológico do ISD sustente nossas análises, buscamos também os aportes da Clínica da Atividade, do Grupo ERGAPE e das características de vitalidade do coletivo para melhor apreensão da atividade de trabalho do professor temporário e do papel do coletivo, conforme apresentamos a seguir.

2. O trabalho e o coletivo

Nesta seção, com o propósito de apresentar as concepções sobre trabalho e o papel do coletivo, recorreremos aos referenciais da Clínica da Atividade (CLOT, 2006; 2010), aos aportes do grupo ERGAPE (AMIGUES, 2004; FAÏTA, 2005; SAUJAT, 2004) e às características de vitalidade do coletivo (CAROLY, 2010; CAROLY & BARCELLINI, 2013), à luz dos estudos desenvolvidos pelo grupo ALTER⁴/CNPq.

Para compreendermos o trabalho educacional, é importante discutir também a concepção de trabalho que assumimos e sua relação com desenvolvimento humano. Santos (2013), parafraseando Marx, afirma que o trabalho “abarca ontologicamente o todo da existência do homem” (op. cit., 2013, p. 28), pois “nele estão conjugados diversos aspectos da existência humana, como a História, as condições materiais da vida, as ideologias e até mesmo a religião” (op. cit., 2013, p. 26). Trabalho é, então, um processo e um produto do desenvolvimento humano. Em outros termos, é “condição básica e fundamental de qualquer vida humana, fundadora do humano e do social, como atividade universal criativa, de expressão e de realização do ser humano” (MACHADO, 2007, p. 7).

Em prol dessa condição criativa e vital de expressão e realização do humano, é preciso compreender as instâncias da atividade de trabalho, a saber: a pessoal, a interpessoal, a transpessoal e a impessoal (CLOT, 2015). A instância pessoal é singular, é o aspecto individual na realização da atividade de trabalho. A interpessoal ocorre nas relações com outrem, quando um grupo de profissionais reúne esforços para a realização de alguma atividade e é denominado de trabalho coletivo. A transpessoal é a memória coletiva, é o gênero profissional da atividade (CLOT & FAÏTA, 2000; CLOT, 2015), é o coletivo de trabalho. E a impessoal consiste nas regras, nas normas que prescrevem a atividade, conforme detalhado no esquema abaixo⁵.



⁴ Grupo ALTER - Análise da Linguagem, trabalho educacional e suas relações, conforme idealizado e desenvolvido por Anna Rachel Machado.

⁵ Esquema apresentado durante aula no curso PST 106 – Psychologie du travail et clinique de l'activité, coordenado por Yves Clot, no Conservatoire des Arts et Métier em Paris, no período de fevereiro a junho de 2015.

1: Esquema explicativo das instâncias da atividade de trabalho. Cf. Clot, 2015, em curso.

Todas as instâncias (que não têm ordem hierárquica) relacionam-se, atuando conjunta e dinamicamente em prol do desenvolvimento da atividade. Particularmente, podemos dizer que elas “estão estruturalmente ligadas, em tensão, em conflito, e da fluidez da relação entre elas dependem as questões de saúde e da eficiência do trabalho: tudo está ligado; ou ao menos deveria estar para que a vitalidade profissional não se dissipe” (KOSTULSKI, et.all. 2011, p.134, tradução nossa⁶).

O jogo entre essas instâncias nutre a criatividade na atividade de trabalho, mas o excesso da instância impessoal ou a necrose da inter e transpessoal conduzem o indivíduo ao isolamento profissional num conflito direto com as normas, com as regras (KOSTULSKI, et.all, 2011). Com isso, a atividade de trabalho torna-se muito mais individual (instância pessoal) e muito mais regulada por excessivas normas (instância impessoal), o que continuamente desvitaliza o coletivo (interpessoal e transpessoal). Logo, quanto menor for a participação do coletivo no jogo entre as instâncias, maior será o isolamento do profissional e a imposição de normas, num embate direto entre as instâncias pessoal e impessoal, reduzindo a capacidade criativa e transformadora da atividade. Daí a importância em identificar o papel (vital ou não) do coletivo na relação entre as instâncias. Para isso, Caroly & Barcellini (2013) esclarecem que devemos nos ater sobre as diferenças entre os termos *trabalho coletivo* e *coletivo de trabalho*.

Coletivo não consiste na simples coleção ou agrupamento de pessoas, de profissionais. É, na verdade, a “articulação do *trabalho coletivo*, no qual os operadores/as se engajam, e do *coletivo de trabalho* do qual eles/elas compartilham” (CAROLY & BARCELLINI, 2013, p. 01, tradução e grifo nosso⁷), sendo que o *coletivo de trabalho* funciona como recurso para a saúde e para o desenvolvimento do *trabalho coletivo*. Trata-se da relação entre duas instâncias (interpessoal e transpessoal) que medeiam o intercâmbio entre as instâncias pessoal e impessoal, em prol seja da legitimidade de estilos seja do uso e da transformação das regras, favorecendo, assim, a reunião e divisão de esforços (instância interpessoal) e o desenvolvimento dos modos, do gênero da atividade (instância transpessoal). Reforçamos que a instância interpessoal refere-se ao *trabalho coletivo* e a transpessoal, ao *coletivo de trabalho*.

O *trabalho coletivo* consiste no modo como os trabalhadores mais ou menos cooperam entre si, organizam-se de maneira eficiente nas diferentes situações de trabalho (CAROLY & BARCELLINI, 2013) o que implica a repartição de tarefas e as trocas de saberes em benefício da regulação da atividade. Em outras palavras, é o trabalho realizado em grupo, é o fazer com outro, ou pelo outro, se assim for o propósito dos membros. É o agir coletivo em prol de soluções que aliviem esforços e que realizem objetivos comuns. Trata-se da união de estilos individuais atuando com objetivos comuns, num dado momento, num dado contexto e situação, em prol do desenvolvimento da atividade.

O *coletivo de trabalho* institui-se entre os trabalhadores com a função de reenviar, de nutrir um trabalho de qualidade, conforme os sentidos compartilhados pelos profissionais. Essa função protege o trabalhador que, engajado, implicado nos sentidos atribuídos ao próprio trabalho, junto e por meio do *trabalho coletivo*, pode elaborar e reelaborar as normas e as regras que enquadram sua ação, bem como validar seu estilo, contribuindo, assim, com a transformação e o desenvolvimento do *métier*.

⁶ « Ces quatre instances sont structurellement liées, en tension, en conflit, et de la fluidité de leurs rapports dépendent les questions de santé et d'efficacité au travail : tout est lié ; ou du moins devrait l'être pour que la vitalité professionnelle ne se dissipe pas » (KOSTULSKI, et.all., 2011, p.134, tradução e adaptação nossa).

⁷ « Une articulation du travail collectif dans lequel les opérateurs/trices sont engagé/s et du collectif de travail auquel ils/elles appartiennent » In : Caroly & Barcellini (2013, p. 01)

O enfraquecimento do coletivo leva o profissional a um desgaste contínuo de seu estilo em virtude do conflito direto com as prescrições, o que significa isolamento profissional, doenças, transgressões de normas, enfraquecimento da criatividade propulsora do desenvolvimento da profissão. Por isso, identificar se o papel do coletivo está sendo atuante, vital ou não. Para Caroly (2010), as características de vitalidade do coletivo marcam, sinalizam e orientam quanto ao papel do coletivo numa dada atividade de trabalho, como, a do professor.

As características são:

- 1 Capacidade do grupo de se ajustar às dificuldades;
- 2 Manutenção e preservação da estabilidade dos membros do grupo para estar em harmonia com o trabalho;
- 3 Surgimento de regras comuns, gestão coletiva no lugar de gestão individual;
- 4 Apoio ou assistência (ajuda) a um membro do grupo;
- 5 Momento de compartilhar pontos de vista e divergências;
- 6 Equilíbrio dos esforços individuais;
- 7 Desenvolvimento das capacidades de cada um do grupo;
- 8 Conhecimento dos membros do grupo sobre o funcionamento da instituição;
- 9 Compartilhamento de ações significativas sobre conflitos e habilidades de reorganização do trabalho;
- 10 Confiança mútua no que o outro faz;
- 11 Construção de um gênero profissional autorizando os estilos individuais;
- 12 Bom acolhimento e recepção do novato;
- 13 Transmissão dos conhecimentos relativos ao *métier*;
- 14 Entre outras possibilidades⁸.

Com as características de vitalidade, podemos, então, discutir em que medida o coletivo está ou não sendo vital na realização cotidiana das atividades de trabalho, bem como apontar aspectos que estejam desvitalizando-o (DIOLINA, 2016), gerando dificuldades para a ação conjunta, para a troca de conhecimentos, para a inteligência mútua, para o desenvolvimento da atividade de trabalho, como a do professor que tratamos a seguir.

3. O trabalho educacional

Nesta seção, o objetivo é defender um posicionamento filosófico, político e ideológico quanto à atividade do professor no Brasil. A proposta é arguir contra um movimento de desvalorização e de precariedade das condições de trabalho do docente que cotidianamente desvitalizam a profissão, isto é, mínguem o bem-estar dos profissionais.

Ressaltamos que desde o início dos anos 90, o *mal-estar docente* (ESTEVE, 1999, grifo nosso) é crescente devido a múltiplos papéis a cumprir; aos baixos salários; ao aumento de horas trabalhadas; ao aumento de violência; ao excesso de alunos; a alunos desmotivados etc. (MACHADO & MAGALHÃES, 2002). Além disso, com o forte impacto e expansão das reformas educacionais promulgadas pelo documento norteador de políticas públicas em educação, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que está diretamente vinculado a uma filosofia política de modernização econômica estruturada por medidas

⁸ A décima quarta característica é aquela que está para ser desvendada em um determinado momento e meio profissional. A autora faz questão de mantê-la em aberto, reforçando a ideia do quanto é importante estarmos atentos às novas características de vitalidade do coletivo estudado.

neoliberais⁹, ocorreu a supervalorização das reformas e dos conhecimentos sistemáticos e normativos. Com isso, o trabalho do professor, tal como é realizado no cotidiano, foi sendo desprestigiado, desvalorizado e, conseqüentemente, os professores passaram a ser considerados executores de materiais e projetos, técnicas e propostas, culminando na perda do seu poder simbólico e de sua valorização. Esse fato proporcionou um mal-estar docente, uma sensação de frustração, de desprofissionalização (WEBER, 2003; JEDLICKI & YANCOVIC, 2010), colaborando para a falta de sociabilidade do profissional.

Entendemos *desprofissionalização docente* (JEDLICKI & YANCOVIC, 2010, grifo dos autores) como um processo de enfraquecimento da profissão docente por meio da diminuição da qualidade de formação inicial e contínua; por meio da perda de direitos e da precariedade das condições de trabalho (a saber: redução de salários, instabilidade, deterioração dos ambientes entre outros); por meio de uma lógica avaliativa que descuida das aprendizagens e submete o professor a uma prática rotineira; e por meio da exclusão do professor no processo de construção de políticas educacionais. Enfim, o professor tornou-se muito mais um executor que um criador e transformador de sua atividade, tornou-se mais um objeto de ações alheias que um protagonista das ações planejadas, realizadas ao longo de seu trabalho, perdendo seu poder de agir.

Cunha (1999) alerta e defende que a perda de controle do professor quanto aos meios, aos objetivos e ao processo de seu trabalho fez dele um executor de materiais e projetos, de técnicas e propostas, perdendo, assim, seu poder simbólico e levando-o ao isolamento. Essa condição reforça a falta de trocas de experiências, de diálogos, de interação entre os profissionais, o que pode tornar o trabalho insuportável, pois sem o diálogo ou, nas palavras de Clot (2015, em curso¹⁰), sem o “oxigênio dialógico”, a gestão coletiva dos desafios diários da profissão fica enfraquecida, contribuindo com problemas psíquicos e físicos no professor.

Quanto aos problemas de saúde, o projeto de qualidade de vida de combate ao estresse do professor desenvolvido por Tavares e colaboradores (2007) revelam que as condições de trabalho do professor atuam de forma decisiva no desenvolvimento de doenças. Segundo os autores:

“Ser professor é uma das profissões mais estressantes na atualidade. Geralmente as jornadas de trabalhos dos professores são longas, com raras pausas de descanso e/ou refeições breves e em lugares desconfortáveis. O ritmo intenso e variável, com início muito cedo pela manhã, podendo ser estendido até à noite em função de dupla ou tripla jornada de trabalho. No corre-corre os horários são desrespeitados, perdem-se horas de sono, alimenta-se mal, e não há tempo para o lazer. São exigidos níveis de atenção e concentração para a realização das tarefas. Quando o trabalho é desprovido de significação, não é reconhecido ou é uma fonte de ameaças à integridade física e/ou psíquica acaba por determinar sofrimento ao professor” (TAVARES *et al.*, 2007, p. 19).

⁹ Destaque para a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien/Tailândia (1990), que visava reformas educacionais e que deu origem a chamada Carta de Jomtien, contendo dez artigos que trazem orientações sobre a educação básica e que colocou metas a serem atingidas até o ano 2000. A Declaração influenciou os documentos sobre educação produzidos no Brasil, como, a LDB, PCN e o PNE. Conferência preparada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento** (PNUD) e Banco Mundial. Ver https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm (OLIVEIRA, 2004).

¹⁰ Em 17/04/2015 (das 18h às 21h), Curso PST 106 – Psychologie du travail et clinique de l'activité, coordenado e realizado por Yves Clot, no *Conservatoire des Arts et Métier* em Paris.

Condições e sofrimento que podem levar a síndrome de *burnout*, termo que vem da expressão em inglês “to burn out” que significa “queimar completamente, consumir-se”, em outros termos, consiste no “esgotamento físico e mental crônico causado pelo trabalho” (TAVARES *et al.*, 2007, p. 21). Os autores reforçam que há “situações problemas” (TAVARES *et al.*, 2007, p. 21) da atividade do professor relativas ao planejamento, à orientação, às relações com o meio (comunidade, escola, rede de ensino etc.), com os recursos disponíveis ou não, com os colegas, gestores, funcionários etc. que exigem ações do professor, ou mesmo, atribuem responsabilidade a ele que estão além da sua formação e ou de seu controle profissional, gerando frustração, insegurança, fadiga excessiva etc.

Machado (2010) esclarece que a atividade de trabalho do professor é triplamente dirigida: (i) ao objeto (o ambiente), (ii) a outrem (pais, alunos, professores etc.) e (iii) ao próprio profissional. Essa tríade relação pode ser mediada por instrumentos e insere-se em um complexo contexto sócio-histórico particular e nos sistemas educacional, de ensino e didático que sustentam e orientam as ações do professor (MACHADO, 2010). Em outras palavras, a prática do ensino está inserida em uma rede de relações de alta complexidade e situa-se num amplo contexto social, cultural, político, econômico e historicamente constituído. Além de pertencer a sistemas particulares de educação (o Federal definido pelo MEC, o Estadual definido pelas secretarias, o Municipal definido pelos municípios) e de ensino (a Educação Infantil, Ensino Fundamental Básico I e II, Ensino Médio, Ensino Técnico, Ensino Superior, Ensino à distância, entre outras). O que ressaltamos aqui é essa rede de relações entre o professor e sujeitos, ambientes, culturas, prescrições (leis) originários de situações diversas e distintas, em que o professor busca adequar e readequar sua atividade, conforme os recursos disponíveis ou não.

Além disso, a atividade de trabalho do professor constitui-se também das instâncias pessoal, impessoal, interpessoal e transpessoal. Logo, os aspectos relativos à subjetividade (pessoal), às prescrições (impessoal) e ao coletivo (interpessoal e transpessoal) integram e influenciam na atividade do professor. Sabemos que o coletivo é um instrumento do desenvolvimento do *métier* e de sua sanidade, daí a importância de contribuir para tirar o professor do isolamento e renovar os meios e as formas de agir em virtude das más condições. Portanto, promover momentos de diálogo, de discussão coletivamente, como a proposta da pesquisa apresentada neste artigo e que detalhamos a seguir, pode contribuir nesse sentido.

4. Resultados e discussões de análise

Nesta seção, o objetivo é, ao mesmo tempo, detalhar aspectos da metodologia de coleta dos dados, assim como discuti-los à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006; MACHADO & BRONCKART, 2009). Particularmente, serão apresentados os resultados das análises de textos produzidos ao longo de encontros com oito professores de uma escola pública na grande São Paulo que formaram dois grupos: o Grupo I, com três professores (História, Português e Ciências) e o Grupo II com cinco (3 de Matemática, 1 de Sociologia e 1 de Artes), sendo a pesquisadora participante de ambos. Os *encontros de discussão em grupo* centraram-se, especificamente, nas discussões entre os professores sobre os desafios e as estratégias utilizadas por eles no dia a dia da profissão. Os temas das discussões em grupo foram levantados por meio da Instrução ao Sósia (CLOT, 2006) que foi desenvolvida com todos os professores dos grupos em etapa anterior¹¹. Por meio dos textos transcritos das instruções ao

¹¹ O procedimento de Instrução ao Sósia assemelha-se a uma entrevista do sósia (pesquisador) com o instrutor (profissional/professor), em que as questões são relativas ao modo de fazer determinada atividade de trabalho. As perguntas (questões do sósia/pesquisador) e as respostas (ou orientações do profissional/instrutor) visam os detalhes de como realizar a atividade de maneira que ninguém do contexto de trabalho perceba uma suposta e fictícia substituição do profissional-professor pelo sósia-pesquisador. Essa interação entre eles é gravada em áudio e,

sósia, os professores puderam ler suas instruções e selecionar trechos, temas a serem debatidos em grupo.

Ressaltamos que nas discussões em grupo, como em toda “interação face a face, o discurso é inteiramente ‘coproduzido’, é o produto de um ‘trabalho colaborativo’ incessante, é uma atividade condicionada (pelo contexto) e transformadora (desse mesmo contexto)” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 11 e 35). O que se procura evidenciar aqui é esse enfoque interacionista de dimensões tanto macro (elementos contextuais, organizacionais), quanto micro (unidades linguístico-discursivas), da relação “do contexto para unidades menores e vice-versa, em prol da detecção das representações do agir *nos* e *pelos* textos” (MACHADO & LOUSADA, 2013, p. 41), conforme já apresentado na primeira seção.

Devido ao grande volume de dados transcritos, optamos por selecionar trechos, excertos denominados de situações desafiantes que tratam de um tema, de uma situação, de uma condição embaraçosa, algo que instigue, que provoque o professor a agir conforme as possibilidades e os objetivos que se tem. Em outros termos, excertos sobre situações que exijam do professor estratégias (positivas ou negativas) para sanar os impedimentos, ou ainda, que apontem para aqueles intransponíveis na atividade de trabalho.

Os dados aqui analisados foram produzidos em 2013. Ano em que o Brasil marcou sua história político-social com as manifestações de junho, com a mobilização da população em protestos no país e no exterior contra a baixa qualidade dos serviços públicos, como, na saúde, no transporte, na segurança pública e, em especial, na **educação**.

Em relação à educação, antes mesmo das manifestações de junho/2013, os professores do estado de São Paulo junto à APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) organizaram uma greve em abril/2013. Na escola onde se deu a pesquisa, os professores participaram da greve e demonstravam certa relação estreita com o sindicato, destacando em suas conversas com os colegas seus direitos e deveres, inclusive citando leis e artigos (o que foi possível constatar durante as visitas e observações na escola).

A greve reivindicava: o aumento salarial de 36,74%; a implementação da Lei Federal¹² nº 11.738, de 16/07/2008, que institui piso salarial e prevê que 33% da jornada de trabalho dos professores sejam destinados à preparação de aulas e à formação continuada (artigo 2, inciso 4); bem como **reivindicava a revogação da lei 1.093 de 16 julho de 2009, que rege sobre a contratação de servidores em caráter temporário**.

Na educação brasileira, é comum o contrato de professores temporários (contratados). De acordo com a organização Ação Educativa¹³, entre os mais de 200 mil professores do Estado de São Paulo, 100 mil (50%) são contratados. Na escola investigada, por exemplo, o número de professores efetivos era de 22, sendo 60 contratados e 5 eventuais. Esses números foram expressivos na formação do Grupo I e, particularmente, do Grupo II. Dos oitos professores que participaram, seis eram contratados. No Grupo I, dois eram efetivos e um contratado, enquanto que no Grupo II, todos os participantes eram contratados.

posteriormente, transcrita para leitura, análise e discussões posteriores. Para maiores detalhes, ver Clot (2006, 2010), DIOLINA, 2016, p. 92 – Parte II, Cap. IV, Procedimentos de coleta, de confiabilidade e de seleção dos dados.

¹² Lei na íntegra: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111738.htm - última visita em 03/08/2014. O trabalhador temporário é aquele que firma um contrato com a empresa privada ou pública, estabelecendo tempo e condições de trabalho. Lei complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009. In: <http://apeoesprp.blogspot.com.br/p/professores-temporarios.html> E: <http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/atribuicao-de-aulas/>

¹³ Notícia na íntegra: <http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/todas-noticias/2271-sao-paulo>, última visita em 03/08/2014.

Para o professor ser contratado ou eventual, ele deve realizar um exame (prova) denominado “processo seletivo simplificado”¹⁴ e, conforme sua classificação e o número de aulas disponíveis, poderá ou não ministrar aulas durante o ano letivo.

O número de aulas disponíveis depende da atribuição, momento em que os professores efetivos e os estáveis decidem pela escola e pelo número de turmas (quantidade de aulas) que assumirão. Só, então, as 91 Diretorias Regionais de Ensino (DRE) convocam os temporários/contratados (categoria O) para assumirem, respeitando a classificação e aulas disponíveis nas diferentes escolas. As categorias de modo geral são:

- **Efetivos:** professores concursados, titulares de cargo;
- **Categoria N:** professores celetistas¹⁵, contratados pela lei 500/74 e que exerceram a atividade docente nessa condição por 10 anos consecutivos, ininterruptos, sem a perda do vínculo funcional, até junho de 2007;
- **Categoria P:** professores estáveis pela constituição de 1988, também contratados pela lei 500/74 e não perderam o vínculo até a lei de 1010/2007;
- **Categoria F:** são também contratados pela lei 500/74 e conseguiram estabilidade por meio da lei 1010/2007 com garantia de jornada de 12 horas (10 aulas + 02 ATPC);
- **Categoria O:** são professores contratados/temporários, conforme as Leis Complementares 1093 e 1094 de 2009, o prazo máximo do contrato é de um ano;
- **Eventuais:** na maioria das vezes são futuros professores, que já estão no 3º ano da faculdade e podem substituir. Caso falte um professor, o eventual substitui, mas se não houver falta, conseqüentemente, não haverá aula, não haverá trabalho, nem remuneração, apesar de muitos deles permanecerem na escola.

Sobre essa condição de trabalho, retomamos um trecho de discussão dos professores do Grupo I, em 31/10/2013, que confirma ser uma preocupação de todos. Sendo o professor de Português (P), História (H) e Ciências (C), e a pesquisadora (PESQ), conforme segue:

Grupo I

154° P: *E ela, a (Vanice) é categoria F, né?*

155° H: *É.*

156° C: *Olha quantas categorias são.*

157° P: *Categoria F.*

158° PESQ: *Por que categoria F?*

159° P: *Ela é estável, ela é estável, mas a sede dela não é mais aqui, né?*

160° H: *Os absurdos do sistema.*

161° P: *A sede dela não é mais aqui.*

162° H: *Cada categoria tem um nível de estabilidade*

163° C: *De classificação.*

164° H: *Classificação, de recebimento também, né?*

165° C: *Valores.*

166° H: *Valores. Diferentes, né?*

167° C: *De benefícios.*

168° H: *Então, o sistema quebrou a classe dos professores. Deixou essa classe toda fragmentada.*

¹⁴ A categoria F também realiza a prova somente como instrumento classificatório, não eliminatório como é o caso de contratados e eventuais.

¹⁵ No regime celetista, o empregado público é **regido pela CLT** (Consolidação das Leis Trabalhistas). Assim como um empregado da iniciativa privada, tem carteira de trabalho e direito ao Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). Esta modalidade de contratação **não contempla a estabilidade** no cargo, mas as demissões são raras e devem ser justificadas.

Esse aspecto é muito importante de ser levantado nesta análise por três razões, a saber: (i) por nos centrarmos nos desafios do professor contratado; (ii) pela característica do Grupo II de haver apenas contratados; (iii) e pela implicação direta nas relações interpessoais e, conseqüentemente, no desenvolvimento da atividade como um todo, devido à “fragmentação da classe”. Considerando as características de vitalidade do coletivo, particularmente, as características “confiança mútua” e “objetivos em comum”, como alimentá-las, se o convívio, devido à alta rotatividade dos professores, está prejudicado, enfraquecido? Para discutir essa questão, apresentamos a seguir os Grupo II e seus participantes.

	Participante (nome fictício)	Disciplina	Tempo de magistério	Tempo de trabalho na escola	Efetivo ou contratado	Número de aulas semanais	Ensino Fundamental e Ensino Médio
GRUPO II	Patrícia	Matemática	02	02	contratado	33	Médio
	Soares	Sociologia	01	01	contratado	32	Médio
	Ivair	Matemática	11	01	contratado	22	Médio
	Taffarel	Matemática	02	01	contratado	30	ambos
	Adriana	Artes	05	01	contratado	30	ambos

2. Quadro detalhado das características dos participantes do Grupo II.

O Grupo II foi constituído por professores de diferentes disciplinas (2 Matemática; 1 Artes; 1 Sociologia; e 1 Matemática/Física), com tempo de licenciatura entre 01 a 05 anos de trabalho. É interessante destacar que aquele com maior tempo de experiência é o professor de matemática Ivair (MI¹⁶) com 11 anos de atuação na docência, porém apenas 1 ano de atuação na escola investigada. Podemos, então, considerar que todos os professores são novatos, o que pode contribuir com certa aproximação, provendo uma possível cumplicidade entre os professores que tinham a tarefa de discutir as particularidades tanto da sua atividade como as do colega.

Os encontros de discussão com o Grupo II (e com o Grupo I também) ocorreram quinzenalmente durante o horário de ATPC's¹⁷ dos professores participantes, pois os mesmos eram dispensados da ATPC. No caso do Grupo II, de três ATPC's, conforme estabelecido por eles e pela gestão escolar. As ATPC's (Atividade de Trabalho Pedagógica Coletiva) ocorriam com professores de diferentes turmas, disciplinas, categorias etc., na escola, conforme também ocorria com a nossa proposta quinzenalmente. Buscamos respeitar e nos aproximar das condições concretas de trabalho dos professores da instituição.

Para os encontros de discussão em grupo, havia uma pauta com as instruções selecionadas pelos professores que servia de referência para o desenvolvimento da discussão. Entendemos a “discussão em grupo” próxima ao gênero textual “conversa (oral) em grupo”,

¹⁶ As siglas, utilizadas para identificar os participantes, fazem referência às disciplinas e aos nomes fictícios: Artes/Adriana “A”; Sociologia/Soares “S”; Matemática/Taffarel “MT”; Matemática/Patrícia “MP” e Matemática/Ivair “MI”.

¹⁷ É um tempo para atividade coletiva obrigatório a todos os professores que varia conforme a carga horária do professor (2, 5, 10, 20 horas/aula ou mais). As Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo ocorrem semanalmente no contraturno das aulas de todos os professores. Na escola, onde ocorreu a pesquisa, por exemplo, os professores do Ensino Fundamental ministravam aulas no período da tarde, sendo que em todas as quintas-feiras pela manhã tinham que participar da ATPC e vice-versa com os professores do Ensino Médio. Não há divisão dos professores quanto à disciplina, à categoria ou a qualquer outra característica. Nesses momentos, a gestão orienta atividades para a formação do professor (p. ex. metodologias, relação aluno-professor, elaboração de planejamento etc.), esclarece dúvidas, discute problemas e propostas. A proposta de discussão em grupo ocorria quinzenalmente e respeitava essa configuração das ATPC's.

ainda que tenha sido uma reunião em grupo artificial, promovida para debater as instruções dadas, os desafios identificados, as estratégias possíveis, os impedimentos intransponíveis. Por ser uma conversa em grupo, não há simetria, linearidade da progressão temática nas alternâncias de turnos entre os participantes. Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006), na interação face a face, como a conversação, pode haver interrupções, silêncios, retomadas, perdas de turnos etc. Mas não uma perda total da progressão temática, o que nos permitiu selecionar trechos, excertos temáticos denominados de situações desafiantes.

Na seleção e tratamento dos dados, optamos por trechos, segmentos de textos que abordassem temas relativos a desafios, ou mesmo, às estratégias (possíveis soluções) já que elas podem apontar determinadas ações individuais ou coletivas que foram postas em cena em razão de um dado desafio. Segmentos denominados de “situações desafiantes”. Quanto à situação desafiante escolhida para análise, a mesma foi inserida no âmbito das discussões pelo professor de Matemática, Taffarel, que atua no Ensino Fundamental e Médio, e que tinha, na época, dois anos de profissão e, na escola investigada, menos de um ano, considerando que o ano letivo iniciou em fevereiro/2013 e estávamos em outubro/2013. O trecho trata da dificuldade do professor contratado em iniciar suas atividades numa nova escola, sem conhecer o grupo de professores, alunos, regras, etc., particularmente, sobre como o coletivo recebe o professor novato e as possíveis consequências desse momento. Conforme segue:

Grupo II outubro/2013

516° MT: *Eu... quando eu cheguei (na escola), eu peguei três salas. Eu me assustei, porque... são as piores salas.*
 517° MP: *Muito ruim... 518° MT: Porque o professor efetivo não pegou. Deixou, né? Você pensa assim, infelizmente, a gente que é da categoria “O” (contratados), a gente que pega... (as salas difíceis) Aí, quando eu cheguei, aí eles (professores efetivos) falaram: “Olha...”. E uma professora sem saber meu nome pegou e (falou) assim: “Ah, seja bem-vindo e tal. Qual sala você pegou?” Respondi. E ela completou: “Nossa, você pegou a 7ª E? Desculpa a palavra, mas você está perdido”. Foi assim. 521° A: Um ânimo... 522° MT: Eu falei: “O quê?” (risos) E... aí, eu... depois conversando com alguns (outros professores): “Não. Não é bem assim, não”. Aí, outra professora me explicou: “Olha, você tem que ter cuidado assim. Eles (alunos) são assim e assim”. Mas aí, depende também muito. Alguns (professores) ajudam. Mas têm alguns (professores) que podem chegar e já ir...524° MT: Porque eu fiquei preocupado. Porque eu falei assim: “E agora?”. Mas como assim, né? E aí, outros (professores) falaram assim: “dois, três professores largaram a sala”. Eu falei, “Pronto”. (...) 527° MT: Mas, aí, depois eu... depois que entrei, aí, eu senti a sala. Aí, a gente vai procurando métodos. Agora assim, essa questão é importante, porque eu tive (ajuda). Teve esse comentário (negativo) teve, mas eu tive comentários que me ajudaram muito. Como deveria. 528° A: Que agregaram. 529° MT: Isso! 530° PESQ: E que tipos de comentários que te ajudaram mais? 531° MT: Ah, igual uma das professoras, a única professora que conseguiu dar aula para eles muito bem o ano passado. Porque é uma sala que desde o ano passado já dá problema. Então assim, o ano passado teve três professores que largaram (a sala). Esse ano, acho que já foram mais de quatro que largaram a sala. Então, assim, a única professora que realmente gosta deles chegou e falou assim: “É assim, assim. Você tem que conquistar eles”. Falou da questão dos líderes. Falou de como ela trabalha com eles em sala de aula. E sempre que ela chegava, ela falava (para os alunos): “Olha, vocês (alunos) têm o professor de Português, agora, que está querendo trabalhar com vocês (alunos). Têm professor de Matemática... e vocês não querem”. E a gente relatava para ela a dificuldade e ela chegava e conversava com eles (alunos). E... é... e foi importante, porque depois nós sentamos, a equipe de professores, eu, a Ana de Português, quem mais? A professora de Ciências, que agora está com eles, e todos os demais professores que chegaram depois. A gente (professores da turma) senta e a gente fala a mesma linguagem. Então, o que pode falar para um (aluno), não pode falar para todos. Então assim, a gente conversa, a gente fala com eles (alunos). O mesmo problema que eu tive, eu não quero que os outros tenham. Você chegar na sala e se assustar. Melhorou muito graças a Deus.*

O trecho é construído de 480 palavras, numa sutil interlocução com a professora de Matemática Patrícia (MP), a de Artes, Adriana (A) e com a pesquisadora (PESQ) que somaram apenas 15 palavras. Seis palavras foram utilizadas pelas professoras Patrícia e Adriana (turnos 517; 521; e 528) que serviram como um recurso para reafirmar e para marcar a concordância

sobre o conteúdo discutido. As professoras reafirmavam o que o professor Taffarel já havia mencionado, por exemplo, no trecho: “516^o MT: *Quando eu cheguei (na escola), eu peguei três salas. Eu me assustei, porque... são as piores salas. 517^o MP: Muito ruim...*”. O reforço (muito ruim) da professora Patrícia (517^o MP) é importante porque ela é aquela que ministra aulas há mais tempo na escola investigada (dois anos, enquanto os demais um ano) e também atua no Ensino Fundamental. O que se pode inferir é que ela tenha mais informações sobre as características das turmas, no caso, a do 7^o ano, que ela atribui o predicativo de “muito ruim”, o advérbio intensificando o adjetivo modaliza de forma apreciativa a turma, legitimando os sentidos atribuídos a turma. Isso é importante, porque logo no início do trecho, Taffarel afirma que as piores classes o efetivo “...*não pega. Deixa*”, e “*a gente que é categoria O (contratado) pega*”. Isso revela e reforça o estatuto diferenciado entre professores efetivos e contratados, inclusive as implicações dessa relação de poder na profissão.

O trecho também traz o uso do pronome “eu” com 20 ocorrências e as desinências dos verbos (respondi, acho), marcando a primeira pessoa do discurso (eu). A frequência do termo “gente” também inclui o enunciador e o uso do termo “você” (p. ex.: *Você chegar na sala e se assustar*), colocando-o como um professor-interlocutor, acentuam a implicação do enunciador. Além disso, a recorrência de verbos no pretérito perfeito e imperfeito (cheguei, a gente relatava) configura o discurso relato interativo e a ação evento-passado que servem para ilustrar, explicitar uma dada situação, evento.

A sequência é dialogal, com a reprodução de vozes, trocas, citações, que articula a lógica enunciativa, isto é, o trecho é marcado por expressivos discursos diretos e indiretos, detalhando a conversa entre os professores. Apesar de o professor Taffarel contar uma história vivida por ele, os principais actantes e vozes postas em cena referem-se ao coletivo por meio de diferentes nomes e pronomes: “professor/es/a/as (12 ocorrências)”; “gente (8 ocorrências)”; “alguns (4 ocorrências)”; “outros (2 ocorrências)”; “você – com sentido ‘você que é professor’ (2 ocorrências)”; e demais ocorrências “eles, ela, nós”. Os professores do coletivo são os protagonistas da história, pois Taffarel esclarece sobre as ações deles e as possíveis consequências sobre sua atividade.

Nessa interação entre professores e Taffarel, podemos dizer que há duas avaliações distintas para as citações dos professores, para os “comentários”, segundo Taffarel. Uma avaliação negativa e outra positiva, conforme sua apreciação: “527^o MT: (...) *Teve esse comentário (negativa) teve, mas eu tive comentários que me ajudaram muito (positiva)*”.

Os comentários considerados negativos são aqueles que abordam a falta de poder de agir seja do professor Taffarel seja dos professores em geral, conforme os exemplos abaixo:

518^o MT: *E uma professora sem saber meu nome pegou e (falou) assim: “Ah, seja bem-vindo e tal. Qual sala você pegou?” Respondi. E ela completou: “Nossa, você pegou a 7^a E? Desculpa, mas você está perdido”*

524^o MT: *Eu fiquei preocupado, porque eu falei assim: “E agora? Mas como assim, né?” E aí, outros (professores) falaram assim: “dois, três professores largaram a sala”. Eu falei, “Pronto”.*

No turno 518^o, o professor Taffarel narra a sua recepção, em que, sem apresentações, uma professora afirma a falta de recursos para ministrar aula em determinada turma, enquanto no turno 524, diferentes professores confirmam a desistência de vários colegas ao tentarem ministrar aula para a classe 7^a E. Em outros termos, o impedimento da atividade de trabalho é bem marcado. Há um discurso dominante de que qualquer professor sofrerá em demasia em razão da turma, que sofre também a discriminação, o estigma de ser uma “classe ‘pior’, ‘muito ruim’”. Evidentemente, que os comentários dos professores não ajudam, pois eles se limitam a fatos (turno 524) ou avaliações (turno 518) sem discorrer sobre outras possibilidades de agir, de fazer. Sobre o fato dos professores “largarem a sala” não são apontadas as razões, os motivos

para isso, tão pouco a professora, que diz que Taffarel ficará perdido (turno 518), conhece-o, sabe seu nome, sabe sobre seus recursos, capacidades. É interessante constatar que o prof. Taffarel diante da fala negativa da professora, recorre aos demais professores que vão tranquilizá-lo: “**depois, conversando com alguns (outros professores): ‘Não. Não é bem assim, não’.** Logo, o que fica evidenciado é que não há uma organização para a recepção do novato, muitos falam, mas sem direcionamento, sem o objetivo de inseri-lo, de integrá-lo, ou ainda, de ajudá-lo em suas atribuições. Esses aspectos revelam a falta de algumas características de vitalidade do coletivo (CAROLY, 2010; 2013), como, a falta de trocas de ações significativas sobre os conflitos existentes e sobre como superá-los; e a falta do “bom” acolhimento e recepção do novato. Na verdade, os comentários negativos podem contribuir com o distanciamento do novato, com sua exclusão, com seu isolamento, ao acentuarem os conflitos sem buscar desenvolver uma capacidade conjunta de superá-los. São, então, características que mais desvitalizam o coletivo que o vitalizam.

Os comentários que ajudam o professor Taffarel estão no trecho a seguir.

531º MT: Ah, igual uma das professoras, a única professora que conseguiu dar aula para eles muito bem o ano passado. (...) Então, assim, a única professora que realmente gosta deles chegou e falou assim: “É assim, assim. Você tem que conquistar eles”. **Falou da questão dos líderes. Falou de como ela trabalha com eles em sala de aula. E sempre que ela chegava, ela falava (para os alunos): “Olha, vocês (alunos) têm o professor de Português, agora, que está querendo trabalhar com vocês (alunos). Têm professor de Matemática... e vocês não querem”. E a gente relatava para ela a dificuldade e ela sempre chegava e conversava com eles (alunos). E... é... e foi importante, porque depois nós sentamos, a equipe de professores, eu, a Ana de Português, quem mais? A professora de Ciências, que agora está com eles, e todos os demais professores que chegaram depois. A gente (professores da turma) senta e a gente fala a mesma linguagem.**

No excerto acima, a professora protagonista (efetiva na instituição), caracterizada como aquela que obteve sucesso com os alunos e que gosta deles, torna-se uma orientadora sobre os modos de agir tanto do professor Taffarel como dos demais. Ela, por meio de um agir linguageiro, orienta as ações dos professores. No enunciado: “*Falou da questão dos líderes. Falou de como ela trabalha com eles em sala de aula*”, fica evidenciado sobre o quê diz a professora. Diz sobre seu conhecimento em relação aos alunos e sobre o modo de fazer seu trabalho. Em outros termos, são trocas valiosas sobre a experiência profissional, sobre a expertise da professora, apesar de não ficar claro no que consiste exatamente o trabalho, que ações configuram e significam o modo de fazer. O advérbio “como” nos permite inferir que a professora deu detalhes sobre seu agir, em função de determinadas circunstâncias. Logo, são comentários que agregam (conforme Adriana, turno 528), são positivos. Podemos dizer que os conhecimentos são compartilhados, renovados, transformados por meio das trocas na interação com o outro: é o oxigênio dialógico (CLOT, 2015). Aqui se compartilha ações significativas para a resolução dos desafios (CAROLY, 2010).

Além disso, a professora intercede na relação entre alunos e professores da turma, incluindo Taffarel, a partir do agir linguageiro, da conversa, da troca com os alunos: “*E a gente relatava para ela a dificuldade e ela sempre chegava e conversava com eles (alunos)*”. Nesse exemplo, a voz da professora é retomada em relação aos alunos e a circunstância é marcada pelo advérbio “sempre” configurando a constância na ação de “conversar”. Podemos considerar a modalização pragmática marcando a responsabilidade que a professora assumiu em mediar a relação entre alunos e professores. A professora exerce um papel importante, ao intervir, ao falar com os alunos, pois ela legitima as ações dos professores. Ela torna-se um porta-voz de autoridade, um recurso para melhor interação entre os professores e os alunos. A ação da professora é, portanto, instrumento na atividade de todos os professores envolvidos com a turma, formando um grupo, um coletivo com o objetivo de melhorar a atividade em sala de aula por meio de ações, da linguagem em comum, conforme o trecho: “*A gente (professores da turma) senta e a gente fala a mesma linguagem*”. Nesse exemplo, fica claro que o grupo de

professores criou um espaço para as trocas de experiências, para o apoio ou assistência aos membros do grupo, para a manutenção da harmonia do trabalho, promovendo, assim, confiança mútua entre os professores e entre cada professor com a professora mediadora. Essas características são fundamentais para a vitalidade do coletivo, apontam para a capacidade do grupo em se ajustar e, possivelmente, em superar os impedimentos da atividade de trabalho. Existe um objetivo em comum, mas, sobretudo, modos de fazer significativos compartilhados.

A marca de pessoa “gente” configura a coletividade, o grupo que, em dificuldade, conta, narra seus desafios para a professora, o que resulta na intervenção direta dela na sala de aula (conversa com os alunos). A ideia de coletividade é reforçada pelos enunciados seguintes: “**nós sentamos, a equipe de professores, eu, a Ana de português, quem mais? A professora de ciências, que agora está com eles, e todos os demais professores que chegaram depois**”. Logo, é a “equipe”, os professores que dão aula para a turma específica que pedem orientação e colaboração da professora. As ações desenvolvidas por eles é a de “falar a mesma linguagem” (um combinado que remete a possíveis ações, estratégias implícitas), conforme o exemplo: “**A gente fala a mesma linguagem. O que pode falar para um, não pode falar para todos (alunos). Né?**”. Os professores fazem um combinado, um acordo sobre como agir, inclusive, sobre como exercer a atividade de linguagem com os alunos. Nesse momento, os professores criam regras comuns e legitimam modos de agir específicos enriquecendo e transformando o gênero de atividade.

O trabalho da professora mediadora é muito importante na atividade dos professores e para o acolhimento do novato Taffarel, o que implica melhores condições de trabalho: “**O mesmo problema que eu tive, eu não quero que os outros (professores) tenham. Melhorou muito graças a Deus**”. Por meio do verbo “não quero”, o professor marca a sua vontade, o seu desejo de que os próximos novatos (contratados) não tenham o mesmo problema que ele. Esse aspecto acentua a relevância do bom acolhimento ou de sua falta.

Em síntese pode-se dizer que o coletivo contribuiu, interveio na ação do professor Taffarel. É interessante discutir como a professora torna-se um aliado na relação dos professores com os alunos. A professora atua diretamente na aula, na ação de seus colegas, o que implica uma confiança mútua no que fazem. O papel que o coletivo pode assumir, positiva e negativamente, na recepção dos professores contratados (novos na instituição) revela-se como essencial para uma gestão mais coletiva que individual. O grupo torna-se mais forte, a ação do professor se desenvolve e, conseqüentemente, a formação dos alunos também. O conhecimento dos professores efetivos é, portanto, um grande recurso para o acolhimento do novo professor na instituição, mas quando bem orientado e com objetivos convergentes entre o conhecimento do efetivo e as necessidades do contratado, senão se torna um elemento que desvitaliza, que limita, que restringe a atividade a um insucesso qualquer.

Encerrados os resultados das análises, traçamos a seguir nossas considerações finais.

Considerações finais

Por conta dos contratos anuais, o professor temporário, na maioria das vezes, precisa, ano a ano, trocar de escola, de modo, que os vínculos com o aluno, bem como com a comunidade e colegas são prejudicados. Clot (2010) defende que o novato, ao entrar em um cenário novo de trabalho, precisa apreender os conhecimentos compartilhados pelo coletivo, porém além de faltar momentos de trocas para isso, o professor contratado faz isso anualmente, o que deve ser ainda mais desgastante. Essa condição prejudica o nível de conhecimentos mútuos que o professor contratado consegue apreender e compartilhar, levando a enfraquecer o gênero profissional.

Com a categorização, há benefícios e condições diferenciados para professores efetivos e contratados, promovendo diferenças de status. Essas diferenças acentuam a individualização, fomentando a distância entre os professores, segmentando a classe, desvitalizando-a. Em outros termos, é o esvaziamento e o enfraquecimento do envolvimento com o outro, da vitalidade do coletivo (CAROLY, 2010).

Na analogia de CLOT (2010), o *métier* é como um tecido. Quanto mais unidas as linhas, mais resistente o tecido, por isso que o autor alerta para o “esgarçamento” do *métier*, isto é, para o enfraquecimento, para a falta de união, para a fragmentação do coletivo. As trocas, as observações, as avaliações entre o indivíduo e o coletivo são essenciais para o desenvolvimento e para a transformação do gênero profissional. Quanto maior for o diálogo, “mais fecundo e flexível será o manejo das técnicas e linguagens do gênero, e menos ‘ingênuos’, mais bem preparados estarão [os profissionais]” (CLOT, 2010, p.170). É evidente que a rotatividade de professores contribui para esgarçar, enfraquecer o tecido profissional do professor. Como atenuar essa influência negativa? Os resultados permitem uma consideração fundamental: não basta interagir com o professor novato, é necessária uma atividade organizada, consciente, que agregue ao trabalho do profissional.

No caso do professor Taffarel, a interação com o coletivo não é bem conduzida, as perspectivas de trabalho do novato sofrem, desvitalizam-se por estarem diante de um contexto desconhecido e ainda mais obscuro, confuso, indigesto, enigmático. Daí a importância de ações que visem a agregar à prática, aos desafios do contexto de trabalho do novato, a fim de ajudá-lo na compreensão dos possíveis modos de fazer, de elaborar e reelaborar a atividade, conforme as condições, objetivos e recursos que se tem. Como a ação da professora efetiva que contribui, não só com Taffarel, mas também com a atividade de todos os professores da turma. A professora vitaliza seu coletivo ao: dividir esforços; ao ajustar as dificuldades; ao manter a harmonia do trabalho com a preservação da estabilidade dos membros do grupo; ao promover a gestão coletiva no lugar da individual; ao se ajudar mutuamente; ao compartilhar pontos de vistas e divergências; ao equilibrar esforços individuais; ao prover momentos de trocas de ações significativas sobre conflitos e habilidades de reorganização do trabalho; ao fortalecer a confiança mútua e ao construir e transformar o gênero profissional, em prol do bom acolhimento do novato. Praticamente, todas as características de vitalidade (CAROLY, 2010) foram contempladas na atitude da professora com os professores. O que evidencia como a ação vital do bom acolhimento é fundamental e pode ser melhor pensada de modo a se tornar efetivamente uma prática em todas as instituições em prol da coletividade, da vitalidade da profissão docente.

Cabe a nós buscarmos melhores modos de recepção do professor contratado em prol de sua atividade e de todos envolvidos, fortalecendo o tecido que integra, que unifica e que caracteriza a profissão.

The temporary teacher and the collective role: elements of the (des)vitality of the *métier*

Kátia Diolina

ABSTRACT: This article aims to present some results of a thesis (DIOLINA, 2016). It refers to the challenging situation of the temporary teacher's work and the role of the collective in this process, as revealed in group discussion. For this, we used Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2006, 2008, MACHADO & BRONCKART, 2009, as well as to the references of the Clinic of Activity (CLOT, 2006, 2010), to the ERGAPE group (AMIGUES, 2004, FAÏTA, 2005) and characteristics of the collective's vitality (CAROLY, 2010, CAROLY & BARCELLINI, 2013). The results pointed out that the role of the collective is significant, vitalizing the profession, despite the elements that devitalize it (DIOLINA, 2016).

Keywords: Temporary teacher's work; the collective role; (Dis) vitality of the profession.

Referências bibliográficas

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In A. R. Machado (Org.) *O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva*. Trad.: Anna Rachel Machado. Londrina. Eduel. 2004

BRAGA, Elizabeth dos Santos. A constituição social do desenvolvimento. In: *Revista História da Pedagogia*, número 2 – Ed. Segmento, pp. 20-29. 2010

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel. 2004

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ. 1999.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Organização e tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio: (et al); Campinas, SP.: Mercado de Letras – (coleção ideias sobre linguagem) 2006.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio (et. al); Campinas, SP.: Mercado de Letras – (coleção ideias sobre linguagem). 2008.

BRONCKART, Jean-Paul e Groupe LAF. *Agir et discours en situation de travail*. Les Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation. Pp.102. Genebra : FAPSE/UNIGE. (Pratiques et Théorie), 2004.

BUENO, LUZIA. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. Tese (doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

CAROLY, S. *Activité collective et réélaboration des règles : des enjeux pour la santé au travail : document d'habilitation à diriger des recherches en ergonomie*. Université de Bordeaux. Disponível: <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00464801/fr/> Acesso em Nov. 2015.

CAROLY, S., BARCELLINI, F. Le développement de l'activité collective In : P. Falzon (Coord.) *Ergonomie Constructive* (pp. 33-46). Paris, France :PUF. 2013

CAROLY, S, & CLOT, Y. Du travail collectif au collectif de travail. Des conditions de développement des stratégies d'expérience. Comparaison de deux bureaux. Formation et emploi. Formation et Emploi, 88, 43-55, 2004.

CLOT, Yves & FAÏTA, Daniel. Genres et styles em analyse du travail: concepts et méthod. *Révue Travailler*, n.4:7- pp 42. 2000

CLOT, Yves. *A Função Psicológica do Trabalho*. Trad. Adail Sobral – Petrópolis, RJ : Vozes, 2006.

_____. *Trabalho e poder de agir*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

_____. Curso PST 106 – *Psychologie du travail et clinique de l'activité*, coordenado por Yves Clot, Conservatoire des Arts et Métier, Paris : Em 17/Abril/2015 (das 18h às 21h), 2015.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

DIOLINA, Kátia. *Quem ensina, aprende a vencer os desafios da profissão: o papel do coletivo*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo: pp. 238, 2016.

ESTEVE, José Manuel. *O mal-estar docente – A sala de aula e a saúde dos Professores*. Bauru: EDUSC, Trad. Durley de Carvalho Cavicchia, 1999.

FAÏTA, Daniel. *Análise dialógica da Atividade Profissional*, Rio de Janeiro: pp. 150, 2005.

HABERMAS, J. *Mudança estrutural da esfera pública*. Tempo Brasileiro. 1984

JEDLICKI, L.R.; YANCOVIC, M.P. Desprofissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Análise da conversação: princípios e métodos / trad.* Carlos Piovezani Filho – São Paulo : Parábola Editorial, 2006.

KOSTULSKI, K., Clot, Y., Litim, M., & Plateau, S. (2011) *L'horizon incertain de la transformation en clinique de l'activité: une intervention dans le champ de l'éducation surveillée*. *Activités*, 8(1), pp. 129-145, <http://www.activites.org/v8n1/v8n1.pdf>. Acesso em 14 de fevereiro de 2015.

_____. *Activité conversationnelle et activité d'analyse: l'interlocution em situation de coanalyse du travail*. In: L. Filliettaz & J-P. Bronckart (sous la dir. De), *L'analyse des actions et des discours em situation de travail*. Louvain-la-Neuve: Peeters. 2005.

MACHADO, Anna Rachel & BRONCKART, Jean-Paul. (Re)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos. In: *O trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Anna Rachel Machado e colaboradores; Vera Lúcia Lopes Cristóvão, Lilia Santos Abreu-Tardelli (orgs): posfácio Jean-Paul Bronckart – Campinas, SP: Mercado de Letras (Série ideias sobre Linguagem), 2009.

MACHADO, Anna Rachel & LOUSADA, Eliane Gouvêa. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, vol. 16; no. especial 1; pp.35-46, 2013.

MACHADO, A. R. & MAGALHÃES, M. C. A assessoria a professores na universidade brasileira: a emergência de uma situação de trabalho a ser desvelada. In M. C. P. Souza-e-Silva & D. Faïta (Orgs.), *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, pp. 139-156, 2002.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Orgs: Ana Maria de Mattos Guimarães, Anna Rachel Machado e Antônia Coutinho. Campinas/SP: Mercado das Letras (coleção ideias sobre linguagem), 2007.

_____. Ensino de Gêneros Textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. In: *Letramento, discurso e trabalho docente*. Organizadora: Silvana Serrani. Vinhedo, Editora Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>. Acesso em: 08 de dezembro de 2016.

PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS.- Brasília: MEC, 1993 – versão acrescida 136 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>. Acesso em: 30 de novembro de 2016.

SANTOS, Kátia. Trabalho como conceito filosófico. In: Revista Filosofia: reflexões sobre o trabalho. No.42. pp.66. São Paulo/SP.: Escala Educacional, 2013.

TAVARES, E.D.; ALVES, F.A.; GARBIN, L.S.; SILVESTRE, M.L.C. e PACHECO, R.D. (2007). Projeto de qualidade de vida: combate ao estresse do professor. Disponível em: http://www.unicamp.br/fef/espec/hotsite/gqve/TCC_GustavoElmaLuciaCi_madon.pdf. Acesso em: 14 de dezembro de 2016.

VOLOSHINOV, Valentin N.; BAKHTIN, M. (1999) *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Prefácio de Roman Jakobson; apresentação de Marina Yaguello; tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira; colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz – 9ª. Ed. – São Paulo: Hucitec, 1999.

WEBER, S. *Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dezembro, 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 de dezembro de 2016.