

Conferências

O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Lisboa, 13 de Fevereiro de 2009
(XVII Colóquio Afirse — Secção Portuguesa, “A escola e o mundo do trabalho”)

INTRODUÇÃO

Os sociólogos da educação, munidos das categorias analíticas oriundas da sociologia do trabalho, resolveram, no decurso das últimas décadas, estudar o trabalho docente. Esta iniciativa adquiria sentido nas evoluções intrínsecas da disciplina bem como em evoluções sociais significativas. Recordar-se-á a rejeição do estruturo-funcionalismo e o esgotamento do paradigma crítico da reprodução, ambos tidos como demasiado deterministas e fechados, e o apelo que então se ouviu para que os investigadores penetrassem naquilo a que na época se chamava a “caixa negra” da escola (e da aula), para que nela observassem de perto e mais abrangentemente as dinâmicas de trabalho e as suas construções, operadas pelos actores *in situ*. As abordagens sistémicas, pertinentes quanto ao desenvolvimento do pensamento e da prática tecnocrática, planificadora dos grandes conjuntos escolares em crise de crescimento e de democratização, deram então lugar a abordagens mais institucionais ou organizacionais e a análises das lógicas de acções locais.

Nesta perspectiva, os docentes e os administradores deixaram de ser agentes de um sistema todo-poderoso, desempenhando através deles funções e objectivos que os ultrapassavam e com efeitos inesperados de que não tinham mais que uma vaga consciência. Tornaram-se actores dotados de recursos cognitivos e sociais, inseridos em sistemas de acção que lhes outorgavam uma autonomia relativa, munidos de ferramentas de trabalho colectivas, institucionalizadas ou preparadas individualmente, e confrontados com situações de trabalho que, como qualquer situação de trabalho, os interpelavam individual e colectivamente, e às quais tinham de se adaptar (tendo este último verbo um sentido positivo). Ao deixarem de ser “idiotas culturais”, dotados de uma consciência ao mesmo tempo discursiva e prática (Giddens, 1987), vão surgir doravante como os actores centrais da missão

institucional, aqueles que em última instância dariam a aperceber ao observador a verdadeira natureza desta missão, os seus defensores e os seus frutos. Constatando a ambiguidade e o carácter geral das finalidades da educação, e mesmo a ligação frouxa (“*loose coupling*”, Weick, 1976) dos escalões do sistema educativo, concluíram os sociólogos que se não poderia conhecer com verdade o que a escola realiza, senão observando em contexto real o trabalho dos actores “de base” (aqueles a quem Lip-sky (1985) chamava de “burocratas do nível da rua”), e trocando ideias com eles a propósito do que realizavam, do que tentavam realizar com os seus alunos, do que não podiam fazer, embora o desejassem, ou decidiam não fazer por razões que o diálogo com o investigador permitiria vir a elucidar.

No quadro deste artigo, quereria fazer uma panorâmica geral dos trabalhos recentes sobre o trabalho do professor, adoptando uma perspectiva desse tipo, dita pela base (Bidet, 2006). Esta panorâmica não pretende ser exaustiva. É selectiva e interdisciplinar. Aborda esses textos sob o ângulo do estatuto que concedem ao sujeito e à acção. Para um sociólogo, tal não é usual, tendo o sujeito a tendência de ser afogado ou liquidado no social. Tentarei integrar as contribuições de outras disciplinas e outros horizontes, pois quanto mais nos aproximamos de uma escala de contexto próxima do sujeito da sua actividade, tanto maior o número de outras disciplinas para lá da sociologia que se perfilarão como contribuintes. O trabalho é um tema multidimensional que necessita de abordagens interdisciplinares. O que permite sublinhar que a sociologia não tem resposta para tudo, que ela tem interesse em dialogar com outras disciplinas, designadamente com as que se afastam de uma visão atomista do indivíduo e que procuram levar em linha de conta o social (como a psicologia histórico-cultural, a cognição situada e outras correntes identificadas mais à frente).

A ACTIVIDADE OU O TRABALHO EM CURSO E O SUJEITO ACTUANTE

Foram os ergónimos da língua francesa quem primeiro abriu a brecha e traçou o caminho de uma abordagem centrada na actividade. Com efeito, eles (Leplat, 1991) estudaram a distância entre o trabalho prescrito e a actividade real, e procuraram nesse espaço um sujeito individual e colectivo no trabalho. Esta admiração pela actividade não está circunscrita nem à ergonomia nem à França. Vai ao encontro de desenvolvimentos teóricos e metodológicos da psicologia histórico-cultural, da psicologia do trabalho e de uma aproximação clínica da actividade, das tradições etnometodológicas já bem estabelecidas nos Estados Unidos, da cognição situada (Lave, 1988) e das comunidades de prática (Wenger, 1998), e da corrente pragmática na linguística. Existe uma zona nebulosa teórica e metodológica no seio da qual investigadores discutem e tentam tecer uma perspectiva que privilegie o trabalho “real”, o trabalho como investimento da subjectividade do actor, e como junção do sujeito e da situação. Esta zona nebulosa rica e variada tenta compreender como situação os gestos e as palavras dos actores, em presença do outro, e como elo com uma intencionalidade normativa que se constrói na acção e que não é dada antecipadamente pelo contexto. Ela fornece a imagem de um actor singular, fazendo face à contingência da acção, à incerteza e à ambiguidade das situações, consertando equilíbrios frágeis e instáveis, descobrindo o caminho enquanto vai andando. Ela revela quão “extraordinário” e inteligente é o cumprimento ordinário do trabalho, deixa implicitamente fortalecer uma visão senão conservadora do exercício da profissão, pelo menos difícil de fazer evoluir ou de transformar por “fora”, sem passar pelo “dentro”, revelado pela análise da actividade coconstruída pelos actores no quotidiano.

Barbier e Durand apresentam 7 elementos de convergência entre estas correntes, característicos daquilo a que chamaram de limiar da actividade (2003, p. 103):

- 1) uma concepção holística da actividade, a qual enuncia uma indissociabilidade da acção, da cognição e da emoção;
- 2) uma concepção situada da actividade, centrada sobre as situações e as interacções locais, reconhecendo aos actores uma margem de manobra importante, e insistindo na especificidade dos conhecimentos e dos raciocínios segundo os contextos;
- 3) uma concepção incarnada da actividade, a de um corpo que habita e se move num contexto físico;
- 4) a afirmação da continuidade da actividade e da sua inscrição no tempo, a qual se exprime numa “posição construtivista (Le Moigne, 2001), numa definição da actividade individual como fundamentalmente social(...), numa visão desenvolvimental da actividade

(Clot, 1999), numa insistência em analisar decursos de actividade ininterruptos e não espaços-tempos delimitados de modo extrínseco por estímulos ou tarefas (Theureau, 1992)”;

- 5) a afirmação do carácter negociado da actividade social (pela obliquidade dos conceitos de co-determinação e de co-construção do sentido nas actividades linguísticas);
- 6) o interesse pelos fenómenos de autonomia da actividade, mais susceptíveis de dar conta do seu carácter burilado, emergente, inovador, criativo;
- 7) o interesse pela construção de significações no âmago da actividade, que se exprime designadamente pela focalização nos processos narrativos e na elucidação da experiência vivida pelos actores.

Abordemos as principais proposições teóricas desta abordagem pela actividade.

1) A focalização na actividade é importante, fundamental. No acto profissional, atribuímos-lhe o lugar decisivo: é ela que dá vida a uma profissão e lhe permite evoluir, é nela que se exprime o papel do sujeito, é graças a ela que a acção é eficaz e adaptada. Se esta foi inicialmente tomada em relação com a tarefa ou a prescrição, foi para mostrar que o trabalho real é a realização de uma pessoa numa situação que vai sempre para além da prescrição. A actividade não se reduz nunca à simples execução da tarefa: ela possui uma dimensão adaptativa ou criativa. O que faz com que os defensores da análise do trabalho real digam que há mais na actividade, que na tarefa prescrita. E este mais terá muito a ver com o papel do sujeito, individual e colectivo, o que ele leva de si mesmo para o trabalho. Se à partida era importante mostrar o afastamento entre o trabalho prescrito e o trabalho real, os investigadores desta corrente, mais recentemente, centram-se quase exclusivamente na análise da actividade, o que foi prescrito não sendo senão um referente entre outros.

2) Assim concebida, a actividade organiza-se sob a forma de uma ligação entre o sujeito cognoscente e a situação que lhe fornece recursos e constricções. A actividade tem uma forte componente cognitiva: à luz dos dados contextuais que toma em linha de conta, o sujeito cognoscente define a situação que por sua vez volta a ter, de algum modo, novos desenvolvimentos na actividade. Assim sendo, para retomar a terminologia de Lave, é que uma “arena” se torna num “*setting*”, que um contexto se torna numa situação e que a actividade é indissociável desta. A situação influi no curso da actividade ao mesmo tempo que esta modifica a situação.

Esta cognição é situada, tal como Lave (1988) demonstrou no seu notável livro sobre o pensamento matemático “natural” de mulheres americanas que respondem a um teste matemático escolar, fazendo compras

numa grande superfície, e assistindo a uma sessão de Weight Watchers! Estas mulheres fazem operações matemáticas em situações diferentes, com as ferramentas disponíveis na situação.

O sujeito e a situação são colocados em simultâneo, mas distintamente. A este respeito, a metáfora do timoneiro do veleiro, de que Clot (1998, p. 149) se serve, é bastante sugestiva. O timoneiro actua, limita-se a agir, e, ao actuar, modifica a situação. As forças externas, os ventos e marés, são reais e terrivelmente eficazes. Navegar no mar implica, pois, que o timoneiro entre nesse mundo marinho e nele procure a sua rota. O seu barco e os elementos que o compõem, as cartas e conhecimentos, são as ferramentas: foram-lhe simultaneamente oferecidas pela cultura e ele utiliza-as, adapta-as ou modifica-as, de acordo com a situação. O timoneiro define a situação, determina para um determinado período de tempo a sua conduta e a do barco, usa de astúcia com os seus elementos e “põe-nos à prova”, i.e., mede a sua “realidade”, a força, o movimento e os efeitos. Nesta metáfora, “o timoneiro não sofre a situação. Contribui até para a definir. Contudo, ele deixou de ser senhor das suas iniciativas” (1998, p. 154). A sua acção está sempre e invariavelmente situada. Não pode ser separada ou estar fora da situação. Tal constituiria um *non sense* antropológico.

3) O sujeito não é senão cognoscente: ele tem sensações, emoções. Ou melhor, acção, cognição e emoção são indissociáveis. Numerosos escritos sobre o mal-estar do ensino e sobre o sofrimento no trabalho dão para perceber não somente a importância do rendimento no trabalho e o seu carácter problemático, mas igualmente a variedade das respostas individuais a este mal-estar e a este sofrimento. É verdade que o trabalho de ensinar é um trabalho emocional (“*emotional labor*”), no sentido de que o professor gere as emoções que se exprimem na aula na relação pedagógica, e na relação dos alunos com as aprendizagens exigidas e com a sua avaliação. Porém, o trabalho também exige um investimento emocional da parte do professor, investimento que numa dessas formas socialmente valorizadas, nos devolve a imagem e o modelo do professor “apaixonado” que entra no jogo como pessoa num esforço de mobilização dos alunos. Enfim, o ensino produz no professor emoções positivas ou negativas. Há pois emoções simultaneamente investidas no trabalho e também por ele geradas.

Poder-se-ia chamar à colação os trabalhos de inspiração psicanalítica. Vou prescindir deles: parecem-me abordar a situação do ensino como a arena de um jogo ou de um drama com origem algures, na história pessoal, no inconsciente de uns e de outros, resumidamente, num conjunto de forças, de tensões e de conflitos que os actores trazem consigo do exterior, mas que não são específicos desta situação. Neste sentido, não falam ou pouco falam do ensino, mas do que nele se joga e que

lhe não pertence. É verdade que a subjectividade é reconhecida e está presente, mas é dominada por categorias que transcendem a situação e dão a esta o estatuto de epifenómeno ou melhor de gatilho de uma dinâmica cuja lógica ultrapassa o ensino. No limiar da actividade, permanecemos decididamente na situação e na ligação sujeito-situação.

Hélou e Lantheaume (2008), adoptando uma perspectiva inspirada ao mesmo tempo na sociologia pragmática (Nachi, 2006), e na clínica da actividade de Clot (1998), insistiram nas dificuldades ordinárias da profissão de professor, aos seus olhos próprias de todos os contextos e situações de ensino. Elas não seriam excepcionais, como no caso de certas pessoas menos bem ajustadas à situação ou ligadas a certas situações extremas. Seriam antes uma parte constitutiva da profissão. A sua investigação permitiu identificar três dessas dificuldades, enunciadas pelos próprios professores : 1) a dificuldade de mobilizar os alunos que resistem à influência da escola, dos saberes e do professor, e de os envolver na actividade da aprendizagem; 2) a dificuldade de separar a vida pessoal e a vida profissional, a pressão permanente do trabalho, a sua ocupação progressiva, e a dificuldade de fixar um limite ao investimento de si próprio no trabalho; e 3) a dificuldade individual e colectiva de definir aquilo que constitui um “bom” trabalho. Neste último caso, para chegar a esta definição de bom trabalho, seria preciso tempo e o envolvimento dos professores em debates profissionais, pois esta definição deverá ser elaborada e promovida pelo colectivo profissional. Segundo estes investigadores, nem uma nem outra destas condições existe presentemente, e este vazio deixa os professores num estado vulnerável, marcado por um individualismo defensivo mal adaptado às actuais formas das experiências da profissão.

Para Hélou e Lantheaume, “tudo passa pelo prisma da gestão das dificuldades ordinárias da profissão, visa a sua antecipação, a sua resolução” (2008, p. 71). Certos professores optarão por uma visão distanciada, uma relativização e um descomprometimento, numa palavra, por uma forma de afastamento do trabalho; outros, pelo contrário, investirão mais num aspecto do trabalho (a pedagogia, a vida do estabelecimento, a disciplina, a vida sindical), a fim de encontrar prazer no trabalho ou de fugir da origem do seu sofrimento. Hélou e Lantheaume retomam as célebres categorias de Hirschman : a “*exit*”, a “*loyalty*” e a “*voice*” (1983). Os seus trabalhos vão ao encontro dos de Robitaille e Maheu (1993) sobre os professores de Cégeps do Quebec e que, a partir da relação com o utilizador, identificavam três identidades profissionais, ditas de afastamento, autónomo ou ambivalente.

Hélou e Lantheaume acrescentam uma quarta opção: a adaptação, i.e., a capacidade dos docentes de “adaptar a regra, de a contornar, de a relativizar, de usar de astúcia, de produzir uma regra alternativa, quer dizer, negociar

as situações e as normas numa intenção pragmática, permitindo durar na profissão, doseando o prazer e o interesse” (2008, p. 75). Uma “postura da resistência” veria o dia, “quando os actores nem se comprometem com a situação, sem para tanto dela sair, nem se munem de crítica para alterar a situação, antes a transformam de modo prático, ao renegociá-la sem cessar na realidade. Chegam então a produzir uma realidade alternativa ou quase alternativa à que se encontra construída nos discursos de justificação, os seus inclusive” (2008, p. 76).

Lantheaume (2007) explorou recentemente mais esta forma de adaptação que manifesta um ajustamento criativo e engenhoso à situação e que analisa a partir da noção de astúcia. Embora reconhecendo que há astúcia e astúcia, i.e. adaptações mais ou menos conseguidas, a astúcia surge-lhe como uma capacidade pessoal de sair de uma situação espinhosa, como uma tensão produtiva ligada à confrontação entre o compromisso da pessoa e a dinâmica do trabalho, e da instituição, a qual pode por vezes, mas nem sempre, assegurar simultaneamente o desenvolvimento da pessoa e a eficácia do trabalho. Forma de inteligência prática, a astúcia permite fazer face ao inesperado. Vivida como transgressão de uma prescrição e das regras, no momento em que tem sucesso, permite aguentar a situação e torna possível a actividade profissional do professor. Assim, nos afastamos da sobrevivência (Woods, 1977) ou da conservação da face (Goffman, 1961).

Coisa interessante, Lantheaume defende que mesmo se, em geral, a astúcia é uma forma de compromisso particular no trabalho, próprio de cada um, se tornada pública e estabilizada (pelo intercâmbio informal entre professores, ou no quadro da análise da actividade), contribui não só para o desenvolvimento da actividade individual, mas igualmente para robustecer a profissão e, quem sabe (como?), poderá eventualmente inserir-se no património profissional.

4) O sujeito raramente actua sozinho, pois se insere em ligações de interdependência com o outro. Em conjunto, os sujeitos estão comprometidos na construção de um mundo próprio, para eles significativo. A actividade do sujeito assenta sempre num processo de construção ou de atribuição de significações, negociadas e objecto de acordos provisórios. A construção destas significações é um acto de conhecimento, já que este é adaptação ao mundo, isto é uma acção sobre o mundo. Pastré (2007) avança a ideia de “conceitos em actos” ou de “conceitos pragmáticos”, que permitem a um docente, numa determinada situação, por exemplo, ver, interpretar, diagnosticar. Retoma a distinção de Vygotski entre conceitos “quotidianos” (resultantes da experiência) e conceitos “científicos”, só se interessando pelos primeiros. Como sublinham Samurçay e Vergnaud (2000), a propósito do docente: “um professor muitas vezes improvisa e não pode recolher a experiência de todos os casos tal como

puderam apresentar-se; por outro lado, ele não está em condições, tantas vezes, de discorrer sobre os fenómenos que se reproduzem, mesmo actuando de maneira adaptada. A forma operacional do conhecimento é sempre mais rica e mais subtil que a forma predicativa, nas competências do professor, como nas outras” (pp. 59-60). Talvez que a forma operacional do conhecimento baste para assegurar uma acção razoavelmente eficaz numa dada situação, mas arrisca-se a encerrar o sujeito na experiência e pouco lhe permite desenvolver a sua actividade. É por esta razão que Vygotski insistia na necessidade do diálogo e da confrontação entre os conceitos quotidianos e os conceitos científicos, o que a clínica da actividade ou outras formas de análise ou de relatos de experiências permitem instituir — um diálogo e uma confrontação que podem, em certas condições, desenvolver não só a experiência, como também a sua representação científica.

5) Numa situação em que vários actores estão presentes e interagem, como numa aula, resulta da interacção entre os actores uma actividade colectiva. Casalfiore, Bertone e Durand (2003) analisam sequências de ensino, consideram a actividade docente como um trabalho de articulação das actividades dos docentes e dos alunos; observam que esta articulação assenta numa negociação permanente, implícita ou explícita, que dá lugar a acordos provisórios, renovados sem cessar, acordos construídos pelo docente e os seus alunos. Os equilíbrios na aula são frágeis e singulares, produzidos na situação coconstruída e testemunham a sua autonomia relativa e a sua especificidade. A actividade na aula ganha, segundo os autores, em ser tomada como um curso de acção dinâmico e emergente, não totalmente premeditado mas que resulta da negociação da articulação.

6) Compreende-se igualmente a importância e a pertinência do estudo dos intercâmbios verbais na aula, como lugar de construção das significações e dos acordos, da palavra dos actores e das verbalizações. A este propósito, Pinsky sublinha que o que interessa ao investigador é o que na actividade é significativo para o ou para os actores, isto é, o que é “narrável e comentável a todo o momento por ele ou por eles” (1993, p. 107). A acção pode ser dita, inclusive, e sobretudo, num discurso privado, na primeira pessoa, a qual acompanha a acção e o intérprete. Para o investigador, os enunciados que compõem este discurso não são “verificáveis”: não há realidade por detrás, acessível ao investigador, e que serviria de referente. Só há enunciados mais ou menos sinceros, i.e., mais ou menos conformes à experiência vivida pelo actor. Este actor é o único juiz dessa conformidade.

Os intercâmbios verbais na aula constroem um “texto” comum que compreende uma “intriga” (i.e. um encadeamento de acontecimentos lógicos, articulados)

relacional e conceptual, ligada entre os interlocutores e dando à aprendizagem uma finalidade, um “episódio”, ou conjunto dos intercâmbios durante os quais os interlocutores falam da mesma coisa (por exemplo, uma tarefa, uma ordem, um saber) e dos micro ajustamentos de cada um dos interlocutores (Vinatier, 2007, p. 37).

7) Veyrunes, Gal-Petitfaux e Durand (2007) avançaram o conceito de “configurações sociais” produzidas pela actividade colectiva na aula e incorporando de uma maneira particular as preocupações dos actores. Estas remetem para processos emergentes de repartição e de equilíbrio dinâmico das tensões entre as preocupações dos actores. Pertencem ao universo das possibilidades de actualização das preocupações essenciais trazidas pelos docentes e que caracterizam o método de ensinar: manter a ordem na aula, fazer trabalhar os alunos, fazer aprender. O mesmo se passa com as preocupações dos alunos: realizar tarefas, encontrar um lugar no grupo, gerir uma boa imagem de si próprios, criar interesse pela aprendizagem. Entre estes dois tipos de preocupações, haverá mais ou menos convergências, tensões e uma procura de equilíbrio e de articulação.

FORÇAS E FRAQUEZAS DAS PERSPECTIVAS CENTRADAS NA ACTIVIDADE

Reconhecendo o carácter situado da actividade, esta perspectiva “de base” atribui uma relativa autonomia e singularidade às situações estudadas. Em vista do que avançam as perspectivas tradicionais, centradas no contexto político e na organização, esta autonomia afasta as diligências centradas na actividade e constitui uma importante achega, tornando consideravelmente complexo o estudo das ligações entre os diversos patamares da análise ou escalas de contexto. Esta perspectiva concede também um maior espaço ao sujeito.

Não se percebe bem como passar da análise de ligações locais indivíduo-outro-situação para o colectivo e institucional. Como se o institucional ou o organizacional constituíssem um nicho neutro e longínquo para as ligações ou as configurações informais, sem pressão sobre elas. Sabendo que há uma continuidade no trabalho docente entre, por exemplo, o trabalho na aula e o trabalho fora da aula, e que o colectivo disciplinar ou departamental (i. e. organizacional) exerce influência sobre o rendimento dos professores face às matérias e ao modo de ensinar. É o que McLaughlin e Talbert (2001) demonstraram ao utilizar como conceito explicativo o de comunidades de práticas profissionais. Há, pois, elementos sociais, culturais e históricos que com o seu peso influenciam a actividade na aula e que não parece estarem presentes em certas análises inventariadas.

Poder-se-á igualmente interrogar estas correntes sobre a sua capacidade de dar conta da mudança. A estas importantes questões, investigadores há que tentam responder de diversas maneiras, infelizmente nem sempre satisfatórias. Vejamos algumas.

Clot e Ruelland (2008) reconhecem várias vias simultâneas de exercer a profissão, que possibilitam o seu desenvolvimento: há a profissão impessoal consignada nas tarefas prescritas pela organização e a instituição; há a profissão que vive em cada modo pessoal de nela se envolver, e também entre profissionais nos seus diálogos; há enfim a história e a memória da profissão, que eles designam de “transpessoal porque não pertence a ninguém — é um recurso genérico, disponível para todos, atravessando as gerações e mesmo cada profissional” (2008, p. 52). Munidos destas distinções, Clot e Ruelland (2008) tentam dar conta das diferenças vividas por uma professora que ensina matemática no colégio e num liceu. Interpretam as dificuldades vividas, sentidas e verbalizadas na auto confrontação, em termos de desarmonia na actividade opondo certas dimensões da profissão. A profissão não é verdadeiramente “viva” e se encontra em desenvolvimento, se não houver laços entre as dimensões, de molde a facilitar a elaboração e o desenvolvimento da actividade. Se compreendermos que laços conflituais impedem a elaboração da actividade e criam sofrimento no trabalho, o conflito se for resolvido pelo menos individualmente e “interpessoalmente”, i.e., no diálogo frutuoso com os outros próximos (facilitado pela clínica da actividade), permitirá à actividade tornar-se tal como o docente pretende. Não se vê contudo como isso se integra no património profissional, nem mesmo como este existe fora da consciência dos sujeitos. Também se não vê como o prescrito poderia “aproveitar” ou ser simplesmente afectado por esta resolução da desarmonia. Não obstante, estas distinções são interessantes e fornecem ferramentas para dinamizar e socializar mais a actividade, ao alargar as esferas de referência da acção. Todavia, será preciso tornar mais operacionais certas dimensões.

Num outro texto, Roger, Ruelland e Clot (2007) propõem, numa preocupação de dar conta do desenvolvimento da actividade, uma unidade de análise mais ampla que a simples tomada em linha de conta dos actos reais. Com efeito, a acção realizada não esgota a actividade no seu todo. Esta é um “lugar de conflitos entre e no interior de diversos pólos a que aquele que actua dirige a sua actividade” (2007, p. 134). Para a actividade docente são três os pólos que estruturam os conflitos: 1) o objecto do trabalho, i.e., “simultaneamente os conhecimentos, as afinações e as práticas destinadas a fazê-los apropriar pelos alunos, as modalidades de ligação a si próprio, aos outros e ao mundo que estas práticas supõem para os alunos, e que se trata de fazer adoptar” (2007, p. 134); 2) a actividade dos outros sobre o mesmo objecto (i.e., primeiramente, a actividade dos alunos, mas igualmente

a dos que concebem programas e manuais, dos dirigentes administrativos e sociais, dos colegas, da hierarquia pedagógica e dos pais, etc.); e 3) o próprio sujeito, a sua ligação aos saberes científicos, escolares, pedagógicos, a sua ligação à escola e à sociedade. O conflito é inevitável e o docente tem de decidir sem hesitação, tem de encontrar uma solução para estes conflitos. Assim sendo, ele terá à sua disposição as soluções históricas integradas na memória da profissão e naquilo a que Clot chamou o género profissional. Bebido em Bakhtine, o género profissional é um “património colectivo, tecido de suporte incorporado como recurso e que dá resposta à actividade pessoal e permite a quem actua responder de regresso à profissão” (2007, p. 135). Este património é o “produto da história das soluções que permitiram colectivamente libertar-se dos conflitos de actividades, do *stock* de maneiras de fazer, técnicas e simbólicas, acumuladas, fossilizadas na história de uma profissão” (2007, p. 135).

Cada docente que resolve por conta própria os conflitos ligados aos três pólos da actividade (o objecto, o outro e ele próprio), reactiva e recicla o património e dá uma vida mais rica e adaptada ao género pelo desenvolvimento do seu próprio estilo. Porém, o uso que Clot faz desta noção de género fica no meu entender pouco operacional, o que torna difícil dar-se verdadeiramente conta das interações entre a actividade individual e referentes colectivos já institucionalizados.

Roger, Ruelland e Clot (2007) concluem a sua análise sublinhando a importância dos debates profissionais e da confrontação das experiências, no seio dos colectivos de docentes, para que a profissão se adapte e se desenvolva. Mas como tal é raro, sendo a gestão dos conflitos e dos dilemas ainda individual e pouco partilhada e socializada, não se percebe bem como o género poderia ser transformado pela evolução do estilo de cada um. Sobretudo se, como nos é permitido pensar, o *stock* dos modos técnicos e simbólicos acumulados, em tempos sustentado por uma instituição forte e poderosa, hoje não o é quase nada, como Dubet (2002) recorda com justeza. Por outras palavras, se há géneros em crise ou em decomposição, como podem ser úteis ao desenvolvimento da actividade? Como surge um novo género, no contexto político e organizacional actual? Não basta que indivíduos partilhem as soluções para que elas se institucionalizem. Devem ser retomadas pela instituição e pelos seus agentes prescritores. E, no regresso, serem de novo trabalhadas na actividade e no estilo dos praticantes.

Não obstante, a ideia de conflitos entre os pólos da actividade e a apropriação de Bakhtine das noções de género e de estilo são estimulantes. Dão para perceber o papel do sujeito (o seu modo de dirimir os conflitos e o seu estilo). Também, os conceitos de género e de estilo reflectem a importância dos processos de tipificação na vida social e a sua utilidade para dar conta das estabilidades ou formas socializadas, podendo ser investidas e

transformadas pelo sujeito. Porém, se ajudam a compreender a actividade do sujeito, elas colocam igualmente questões não resolvidas quanto à sua existência e dinâmica própria.

Seguem este caminho os trabalhos de Saujat (2004) e de Roustan e Saujat (s/d) sobre os docentes estreantes ou principiantes. Porém, se se percebe perfeitamente o que principiantes poderiam partilhar como modos particulares de inserção na profissão, não se compreende como isso seja criador de um género profissional próprio e estabilizado, incorporado na memória da profissão e que a esse título pudesse servir de referente para os estreantes. Antes se tem o sentimento de que estes últimos se desenvencilham como podem e sobre compensam por estarem em modo de sobrevivência. O que nos reconduz à análise clássica da socialização profissional de Lortie (1975), como experiência individual de “*sink ou swim*”, vivida na urgência e na solidão.

Podemos também interrogar-nos a propósito dessas correntes que insistem fortemente na singularidade, na contingência e na indeterminação, na sua capacidade de levar em conta regularidades, “estruturas”, invariáveis no trabalho. Os trabalhos de investigação sobre os “organizadores” da actividade docente parecem querer apontar para esta questão (ver nº56 da *Recherche et Formation*, 2007). Estes “organizadores” da prática são definidos em referência à abordagem sistémica clássica: com efeito, remetem para processos que dotam o sistema de uma estrutura e de um modo de funcionamento que ligam as suas partes e que provocam simultaneamente certas regularidades ou estabilidades e certas diferenças entre e intra-individuais. Organizadores haveria de diversas ordens e diversos níveis, que estruturam a relação do docente com o contexto e com as dificuldades institucionais e organizadores internos à actividade, que estruturam os seus diversos elementos (a tarefa, o corte da sequência de ensino), influenciam a sua dinâmica interaccional coconstruída entre o docente e os alunos, e a ligação ao saber dos alunos. Estes organizadores não são determinantes ou “causas” no sentido clássico do termo; antes, regulam a actividade numa situação que fica ao mesmo tempo estruturada e aberta, e onde o docente exerceu e deve exercer uma certa discricção e o seu julgamento.

De inspiração didáctica muitas vezes ou pelo menos preocupados em levar em linha de conta a dimensão do saber, estes trabalhos revelam a complexidade do ensino, os múltiplos registos da intervenção do docente: por exemplo, o saber e a ligação do docente e dos alunos a esse saber, o registo pragmático (a gestão do grupo), o registo relacional (o lugar e o envolvimento de cada um) (Vinatier, 2007). A acção didáctica é uma acção conjunta do professor e dos alunos, o objecto de um contrato, esperas recíprocas, um jogo de saber que tem a sua especificidade: para ganhar a este jogo, o aluno deve produzir, com o seu próprio movimento, certas estratégias esperadas pelo

professor — um comportamento esperado na situação. O aluno deve pois aceitar jogar na primeira pessoa (para retomar a expressão de Sensevy, 2007, p. 20) o jogo do saber; o diálogo didáctico necessita reticência da parte do professor (i.e. o facto de esconder uma parte do que se conhece) e a produção de enunciados, cuja finalidade é conduzir o aluno a produzir o comportamento esperado “de que ele deverá, de uma certa maneira, proibir a descrição ou a revelação (reticência)” (Sensevy, 2007, p. 21). Há pois algo de implícito no contrato didáctico, diferente do implícito inerente à comunicação “natural” ou quotidiana no mundo social. O contrato didáctico assenta também num contexto cognitivo partilhado, um *background* comum, resultado do que foi ensinado previamente, simultaneamente necessário para avançar no jogo do saber e insuficiente — esta insuficiência abrindo caminho a uma nova aprendizagem. A insuficiência pode assumir uma forma antagonista, necessitando de um importante trabalho de acomodação do *background* cognitivo. Tendo tido em atenção os jogos didácticos, o professor constrói o jogo (preparação das actividades) e faz jogar o jogo pelos alunos. Os seus gestos profissionais organizam-se ao redor de quatro acções estruturantes: 1) definir a actividade da aprendizagem e dispor no seu lugar dispositivos didácticos através de ordens e suas reformulações, 2) desenvolver, i.e., conduzir os alunos a jogar o jogo com o seu próprio movimento, 3) regular as aprendizagens, ou seja, o âmagio da actividade na aula, e 4) institucionalizar ou, seguindo a expressão de Cordeiro e Schneuwly (2007, p. 78), construir a memória didáctica do grupo no tempo. Estas grandes categorias de acção didáctica são “organizadoras” da actividade. Mas, para Sensevy, Cordeiro e Schneuwly, não são elas os únicos organizadores: são-no também o saber, o objecto do próprio ensino, historicamente constituído e prefigurando o objecto construído pelo professor e ensinado na aula, assim como a natureza hierárquica e sequencial do ensino.

Estes trabalhos reafirmam o carácter, simultaneamente estruturado e conjunto, da actividade na aula. Apreendem eles a aula como um sistema de acção relativamente autónomo onde se estruturam e se jogam jogos de saber. Estes jogos são específicos e demarcam o ensino de outras actividades e de outros trabalhos sobre o outro. Se, por exemplo, em certas situações, a enfermeira, a fim de modificar os hábitos de vida do paciente, se aproxima do docente, há menos reticência e implícito na sua comunicação com o doente. Por certo, o doente tem de consentir em deixar-se tratar e aprender novos comportamentos, mas não tem de o descobrir por si próprio, nem demonstrar que compreendeu por si próprio e sem a ajuda da enfermeira: esta comunica-lhe directamente o que deve fazer. Cabe ao paciente decidir o que é melhor para si e agir em conformidade. Estes trabalhos também recordam que o saber ensinar, objecto do trabalho, tem as suas exigências, a sua especificidade e a sua história.

Sensevy (2007) insiste na necessidade de “na descrição do trabalho professoral, de dispor de descritores que sensibilizem para as dificuldades, de natureza institucional, que pesam sobre o professor, de fazer de modo que as instituições (no sentido antropológico deste termo) sejam constituídas pela hierarquia dos corpos da inspecção, pelo chefe do estabelecimento ou o director da escola, pelo colectivo dos colegas professores, ou pelo dos pais dos alunos. Considerar a aula (...) como uma instituição (...), enquanto máquina para produzir categorias cognitivas, afectivas e perceptíveis, e, pois, um certo estilo de pensamento (...), incitará a conceber que os professores, sujeitos a várias instituições, nelas encontrem outras categorias de acção para além das produzidas pelo e no funcionamento habitual da aula” (2007, p. 37). Encontram-se aqui inseridos na análise os outros do trabalho de que falávamos acima ao discutir os pólos da actividade propostos por Clot.

Estas perspectivas elaboradas à escala mais próxima do sujeito e da sua acção situada, ajudam a delimitar o que se joga no quotidiano das interacções na aula e na escola, na complexidade dos registos da acção. Elas circunscrevem melhor a especificidade do ensino e o papel do sujeito. Não se poderá dizer que “psicologiza” o estudo do trabalho docente, se por tal se compreender uma focalização no interior da acção como um em si, enrolado sobre si mesmo. Elas permanecem fundamentalmente relacionais e culturais. Neste sentido, recordam que o social não é feito senão de ligações sociais institucionalizadas, mas que está também no relacional próximo, no singular, na actividade do sujeito cognoscente, sentindo e actuando em cada situação. Procuram ainda introduzir no estudo da cognição, da percepção, da aprendizagem, a cultura, os seus objectos e as suas ferramentas. Demonstram elas também que não há solução de continuidade entre subjectividade e objectividade, mas antes processos variáveis de subjectivação e de objectivação, que o sujeito enquanto “poder actuar” não pode ser entendido senão em simultâneo com a situação que já lá existe e que modifica através da sua actividade, a qual reverte sobre a sua subjectividade. Há aqui uma importante contribuição para a compreensão da acção que não ameaça nem a sociologia, nem a psicologia de dissolução, mas que, antes pelo contrário, permite a uma e outra convergirem no aprofundamento da sua respectiva abordagem. Como sublinha Lahire (1998), existem aqui provavelmente as condições objectivas de uma autêntica interdisciplinaridade.

CONCLUSÃO

A panorâmica, parcial e selectiva, apresentada neste texto tentou colocar a questão do lugar do sujeito e da sua actividade na análise do trabalho docente. Revelou um sujeito agindo numa e sobre uma situação incerta e contingente, articulando as suas preocupações pessoais

e profissionais com as dos seus alunos e tentando desenvolver um mundo donde o sofrimento não está ausente, mas que facilita a aprendizagem por estes últimos dos saberes, saber-fazer e saber-estar legítimos. Este mundo, muitas vezes o da aula, tem uma certa autonomia auto produtora. A actividade do docente, embora sendo em parte contingente, indeterminada e imprevisível, está estruturada segundo pólos de tensão (saber, outro, ele) ou princípios organizadores. O sujeito é ao mesmo tempo cognoscente, actuante e sente.

O sujeito surge actuante (i.e., atribuindo significações, portador de intenções, construindo actividades de aprendizagem ou jogos didácticos, articulando as suas preocupações com as dos outros, desenvolvendo uma actividade orientada normativamente e específica, e lutando contra o que lhe aparece como travões ou impedimentos à sua acção). É um sujeito cognoscente, experimentando emoções e actuando numa situação que, apesar de ser estruturada e regulada por “organizadores”, permanece aberta numa parte significativa, contingente, indeterminada e imprevisível. As tarefas dos docentes têm um forte coeficiente de discrição e a actividade é criadora. O dia-a-dia do trabalho tem qualquer coisa de extraordinário. O trabalho docente surge desde logo complexo e o papel do sujeito, real e significativo. Donde, a meu ver, a importância do estudo *in situ*, do seu juízo profissional, pois isso permitiria compreender a acção e a sua direcção.

Na medida em que a sociologia não considera a análise do relacional como anedótico ou redutor, a verdadeira realidade sendo então a das ligações sociais institucionalizadas e das estruturas objectivas de domínio, e na medida em que a psicologia e as perspectivas mais próximas do sujeito não o entendem como um em si, um de dentro independente do de fora, e que colocam em simultâneo o sujeito e a situação, esta já lá existindo, social e culturalmente construída, é possível então que no seu próprio caminhar, a sociologia e a psicologia se fecundem mutuamente.

O diálogo entre as disciplinas é uma obrigação das ciências da educação, se querem ser simultaneamente interdisciplinares e “aplicadas”. O estudo do trabalho docente tem permitido às ciências da educação distanciar-se da norma e da prescrição. Ele obrigou-as a preocupar-se com o trabalho real e com as pessoas em carne e osso que o efectuam. Num campo tradicionalmente dominado por teorias pedagógicas normativas, este enfoque no trabalho é uma importante etapa do desenvolvimento das ciências da educação, contanto que estas acentuem a sua visão ecuménica e que valorizem o diálogo, o intercâmbio e o debate produtivo entre as diferentes abordagens e disciplinas.

O estudo do trabalho docente é igualmente necessário à formação inicial e contínua dos docentes. Está no âmago de qualquer projecto de profissionalização da profissão. Muito mais que as análises macroscópicas, as

da actividade têm uma grande pertinência na formação dos docentes e na construção de uma profissionalidade docente reflexiva. Neste plano, a conclusão de Casalfiore, Bertone e Durand (2003) é cheia de consequências.

Esta abordagem permite manter uma convicção quanto à possibilidade de actuar na aula, a despeito de determinantes fortes e resistentes, nomeadamente sociológicos. Ao afirmar uma autonomia (limitada mas essencial) das situações escolares, está a emitir-se implicitamente o postulado que é possível lutar contra os fracassos escolares diferenciados, formar docentes a partir da consideração das práticas reais. Enuncia-se assim que estes docentes são actores privilegiados da construção destas articulações em aula e têm pois uma responsabilidade no seu desenrolar e na sua eficácia (2003, p. 96).

Poder-se-á pensar que os dispositivos de análise das práticas, na medida em que contribuem para desenvolver entre os docentes uma melhor perspectiva sobre a realidade da aula e para melhorar a sua eficácia, aumentarão a sua capacidade de resposta às dificuldades da profissão, de a partir dela gerir de modo criativo as tensões e os dilemas, e que assim municiados permitirão autorizar-se aqueles a participar de maneira menos defensiva e mais afirmada, nas controvérsias profissionais e sociais à volta do ensino. Assim, na e pela acção, se desenvolverá a profissão.

Porém, é necessário ser prudente acerca do que prometemos: as políticas educativas actuais, baseadas na autonomia dos estabelecimentos e na profissionalização do ensino, visam aumentar a eficácia da escola; são valores de forte sabor económico de *performance* e de eficiência os que fundamentam estas políticas. Tendem elas a responsabilizar os docentes e poderiam torná-los culpados dos fracassos dos sistemas educativos. Há uma dimensão política na análise do trabalho. Não é necessário ocultá-lo, o que obriga os investigadores a muito rigor nos seus propósitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBIER, J.-M. & DURAND, M. (2003). L'activité: un objet intégrateur pour les sciences sociales? *Recherche et Formation*, 42, pp. 99-117.
- BIDET, A. (2006). *Le travail et sa sociologie au prisme de l'activité*. in BIDET, A.; BORZEIX, A.; PILLON, T.; ROT, G. & VATIN, F. (sld) (2006). *Sociologie du travail et activité*. coll. Travail en débats. Toulouse: Octares éditions.
- BIDET, A.; BORZEIX, A.; PILLON, T.; ROT, G. & VATIN, F. (sld) (2006). *Sociologie du travail et activité*. coll. Travail en débats. Toulouse: Octares éditions.
- CASALFIORE, S.; BERTONE, S. & DURAND, M. (2003). *L'enseignement scolaire: une articulation signifiante*

- d'activités dans la classe. *Recherche et Formation*, 42, pp. 87-98.
- CLOT, Y. (1998). *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris: La Découverte/Poche, Sciences humaines et sociales.
- CLOT, Y. & RUELLAND-ROGER, D. (2008). Enseigner les maths au lycée et au collège: un ou deux métiers. *Recherche et Formation*, 57, pp. 51-63.
- CORDEIRO, G. S. & SCHNEUWLY, B. (2007). La construction de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant. *Recherche et Formation*, 56, pp. 67-79.
- DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil, l'épreuve des faits.
- GIDDENS, A. (1987). *La constitution de la société*. Coll. Sociologies. Paris: PUF.
- GOFFMAN, I. (1961). *Asylums, Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York: Doubleday & Company.
- HÉLOU, C. & LANTHEAUME, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants: exception ou part constitutive du métier? *Recherche et Formation*, 57, pp. 65-78.
- HIRSCHMAN, A. O. (1983). *Bonheur privé, action publique*. Paris: Fayard, l'espace du politique.
- LAHIRE, B. (1998). *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan, essais et recherches.
- LANTHEAUME, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel: ruses, petits bonheurs, souffrance. *Éducation et Sociétés*, 19, pp. 67-81.
- LAVE, J. (1988). *Cognition in Practice, Mind, Mathematic and Culture in Everyday Life*. Cambridge, UK.: Cambridge University Press.
- LEPLAT, J. (1991). Compétence et ergonomie. In R. AMALBERTI; M. DE MONTMOLLIN & J. THEUREAU, *Modèles en analyse du travail*. Liège: Madaida, pp. 263-278.
- LIPSKY, M. (1985). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage Foundation.
- LORTIE, D. C. (1975). *School Teacher, a Sociological Study*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- MCLAUGHLIN, M. & TALBERT, J. E. (2001). *Professional Communities and The Work of High School Teaching*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- NACHI, M. (2006). *Introduction à la sociologie pragmatique*. Paris: Armand Colin/cursus.
- PASTRÉ, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et Formation*, 56, pp. 81-93.
- PINSKY, L. (1993). Action et autonomie. In P. LADRIÈRE; P. PHARO & L. QUÉRÉ (sld), *La théorie de l'action, le sujet pratique en débat*. CNRS sociologie. Paris: CNRS éditions, pp. 101-110.
- ROBITAILLE, M. & MAHEU, L. (1993). Les réseaux sociaux de la pratique enseignante et l'identité professionnelle: le cas du travail enseignant au collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 19, 1, pp. 87-112.
- ROGER, J.-L.; RUELLAND, D. & CLOT, Y. (2007). De l'action à la transformation du métier : l'activité enseignante au quotidien. *Éducation et Sociétés*, 19, pp. 133-146.
- ROUSTAN, C. & SAUJAT, F. (s/d). *Enseignant novice et co-construction d'un milieu pour l'étude : le cas du football au Cours Moyen (9-10 ans)*. Document inédit.
- SAMURÇAY, R. & VERGNAUD, G. (2000). Que peut apporter l'analyse de l'activité à la formation des enseignants et des formateurs? *Carrefours de l'éducation* (juillet-décembre), pp. 49-63.
- SAUJAT, F. (2004). *Comment les enseignants débutants entrent dans le métier*. Document inédit.
- SENSEVY, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. SENSEVY & A. MERCIER (sld), *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. Paideia, pp. 13-49.
- SENSEVY, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique : une activité située? *Recherche et Formation*, 57, pp. 39-50.
- VEYRUNE, P; GAL-PETITFAUX, N. & DURAND, M. (2007). La lecture orale au cycle 2: configuration et viabilité de l'activité collective dans la classe. *Répère*, 36, pp. 59-76.
- VINATIER, I. (2007). La notion d'organisateur dans une perspective interactionniste : définition et enjeux. *Recherche et Formation*, 56, pp. 33-46.
- VINATIER, I. & PASTRÉ, P. (2007). Autour des mots « organisateurs de la pratique et /ou de l'activité enseignante ». *Recherche et Formation*, 56, pp. 95-108.
- WEICK, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (mars), pp. 1-19.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- WOODS, P. (1977). Teaching For Survival. In P. WOODS & M. HAMMERSLEY (sld), *School Experience —Exploration in the Sociology of Education*. London: Croom Helm, pp. 271-293.

Conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 13 de Fevereiro de 2009, no âmbito do XVII Colóquio Afirse — secção portuguesa, "A escola e o mundo do trabalho"

CLAUDE LESSARD

claudellessard@umontreal.ca

Universidade de Montreal

Lessard, Claude (2009). O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 13 de Fevereiro de 2009. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, pp.119-128.

Consultado em [mês, ano] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Tradução de Alves Calado

