



O TRABALHO COLETIVO E A ATORIALIDADE DOCENTE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO EM CURSOS DE LICENCIATURA: UMA ANÁLISE À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

DOI: 10.48075/ri.v26i1.31537

Andreia Rezende Garcia-Reis¹
Andressa Barcellos Correia da Silva²
Ariane Rodrigues Gomes Leite Godoy³

RESUMO: Este artigo foi produzido a partir dos resultados de duas pesquisas de mestrado recém-defendidas no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Nelas, deparamo-nos com duas categorias do trabalho do professor no contexto universitário: o trabalho coletivo e a atorialidade docente, temáticas analisadas neste texto à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006; MACHADO; 2007) em diálogo com princípios da Clínica da Atividade (CLOT, 2010) e do campo da formação de professores (GATTI et al., 2019; NÓVOA, 2022). Os dados originam-se de entrevistas semiestruturadas com professores de cursos de licenciatura de uma universidade pública sobre o desenvolvimento de seu trabalho. Espera-se, com as reflexões apresentadas, contribuir com as práticas de formação docente e com o trabalho do professor, tanto no contexto do ensino superior quanto no contexto da escola básica, a partir da problematização das categorias de trabalho coletivo e atorialidade docente.

Palavras-chave: Trabalho docente; Formação de professores; Trabalho coletivo; Atorialidade docente.

¹ Departamento de Educação da Faculdade de Educação da UFJF. E-mail: andreiargarcia@yahoo.com.br.

² Mestre em Educação e doutoranda em Educação pelo PPGE/UFJF. E-mail: andressabcsilva@outlook.com.

³ Mestre em Educação e professora da Rede Estadual de Ensino de MG. E-mail: ariane-csc@hotmail.com.

GROUP WORK AND TEACHING ACTORSHIP OF A UNIVERSITY PROFESSOR IN LICENTIATE DEGREE COURSES: A REVIEW IN LIGHT OF SOCIODISCURSIVE INTERACTIONISM

ABSTRACT: This article was produced from the results of two recently defended Master's Degree investigations in the Post-Graduate Program in Education at the Federal University of Juiz de Fora. In these, we are faced with two categories of a teacher's work in a university context: group work and a teacher's actorship, which are themes that were analyzed in this text in the light of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2006; MACHADO; 2007) in a dialogue with the principles of the Clinic of Activity (CLOT, 2010) and the field of teacher education (GATTI et al., 2019; NÓVOA, 2022). The data originate from semi-structured interviews with professors of undergraduate courses at a public university about the development of their work. It is expected, with the reflections presented, that these may contribute to teacher education practices and to a teacher's work, both in the context of Higher Education and in the context of Basic School, from the problematization of the categories of group work and teacher's actorship.

Keywords: Teaching work; Teacher education; Group work; Teacher's actorship.

INTRODUÇÃO

Este artigo originou-se de duas pesquisas de mestrado recém finalizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora que tiveram como temática comum investigações em torno do trabalho docente no contexto universitário (SILVA, 2020; GODOY, 2020). Após a sua finalização, seguida por um diálogo a partir de seus resultados no Grupo de Pesquisa Interação, Sociedade e Educação (GISE/UFJFQCNPq), deparamo-nos com apontamentos comuns nas duas pesquisas, o que nos levou a outras leituras, debates e a uma nova análise dos dados gerados, a fim de compreender com maior profundidade aspectos relacionados ao trabalho docente em dois cursos de licenciatura: Pedagogia e Letras.

O trabalho docente na universidade tem suas especificidades se comparado ao que é exercido na Educação Básica, devido ao tripé ensino-pesquisa-extensão que é praticado nas universidades, sobretudo nas instituições públicas brasileiras, em que frequentemente atuamos tanto no ensino na graduação e na pós-graduação, quanto em atividades de extensão voltadas à comunidade e também de pesquisa – a partir de nossa inserção em programas de pós-graduação das diferentes áreas de atuação. Além desse tripé, também atuamos em muitos cargos administrativos, como em chefias de departamento, coordenações dos cursos de graduação e pós-graduação e direção de unidades, por exemplo.

Por ter um caráter diferente do trabalho exercido na Educação Básica, é igualmente relevante que sejam empreendidos estudos e pesquisas sobre o trabalho docente na Educação Superior, de modo a compreender e aperfeiçoar cada vez mais esse *métier* e estabelecer diálogos em torno das aproximações e distanciamentos entre esse trabalho e aquele exercido em outros níveis de ensino. Assim, o objetivo mais específico deste artigo é analisar duas dimensões do trabalho docente no contexto universitário que surgiram em dados de pesquisas de mestrado recentemente terminadas, quais sejam: o trabalho coletivo e a atorialidade docente. Os dados foram gerados em duas pesquisas de mestrado que realizaram entrevistas semiestruturadas com professores da Educação Superior, lotados em departamentos diferentes de uma mesma universidade pública brasileira, situada na região sudeste do país.

Pretende-se neste texto abordar questões teórico-conceituais em torno do trabalho docente, numa perspectiva sociointeracionista (BRONCKART, 2006; 2009; MACHADO, 2007), em diálogo com princípios da Clínica da Atividade (CLOT, 2007; 2010), com ênfase nos conceitos de trabalho coletivo e atorialidade docente; para, após a explanação sobre o percurso metodológico, proceder à análise dos dados gerados; seguida pelas considerações finais. Espera-se contribuir com os campos da formação de professores e do trabalho docente, numa interação contínua entre eles, na compreensão de que se retroalimentam e estão intrinsecamente relacionados.

O TRABALHO DOS PROFESSORES

A discussão sobre a definição de um conceito de trabalho é ampla e vem passando por várias redefinições ao longo da história. Em consonância com nossa filiação ao Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006; 2008), partilhamos da mesma concepção de Machado (2007), ao afirmar que

[...] a atividade do trabalho: a) é uma atividade situada, que sofre a influência do contexto mais imediato e do mais amplo; [...] b) é prefigurada pelo próprio trabalhador, na medida em que ele reelabora as prescrições, [...]; c) é mediada por instrumentos materiais ou simbólicos na medida em que o trabalhador se apropria de artefatos socialmente construídos e disponibilizados para ele pelo meio social; d) é interacional, no sentido mais pleno do termo [...]; e) é interpessoal, pois envolve interação com vários outros indivíduos presentes na situação de trabalho e até mesmo com ausentes; f) é transpessoal, no sentido de que também é guiada por 'modelos do agir' específicos de cada ofício, sociohistoricamente constituídos pelos coletivos de trabalho; g) é conflituosa, pois o trabalhador deve permanentemente fazer escolhas para (re)direcionar seu agir em diferentes situações, [...]; h) pelo

próprio fato de ser conflituosa, pode ser fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades do trabalhador, ou fonte de impedimento para essas aprendizagens e para esse desenvolvimento (MACHADO, 2007, p. 91-92).

Assim como a caracterização de trabalho acima, o conceito de trabalho docente também vem sofrendo várias redefinições ao longo do tempo, sobretudo numa sociedade capitalista e de retrocessos no campo dos direitos trabalhistas como temos presenciado nos últimos anos no Brasil (AFFONSO et. al., 2021). Saujat (2004) apresenta alguns pontos das diferentes abordagens que têm estimulado a reflexão sobre a eficácia do ensino e sobre como essas abordagens têm contribuído para o surgimento de um objeto de pesquisa: o trabalho do professor.

As primeiras pesquisas sobre o ensino foram desenvolvidas nos Estados Unidos e tinham um caráter pragmático, pois buscavam identificar indicadores da eficácia dos professores. Outros estudos destacavam o caráter multideterminado das aprendizagens escolares e ainda a importância do papel das ações dos professores. Já os estudos atuais, no que diz respeito à avaliação das práticas educacionais, afastaram-se um pouco dessas abordagens, começaram a considerar várias variáveis e inscreveram-se em uma visão interativa da eficácia dos professores (SAUJAT, 2004).

Outras investigações, ainda mais atuais, têm tido a preocupação com os trabalhadores da docência em contextos variados e em situações cada vez mais desafiadoras de formação e de exercício da docência (GATTI et al., 2019; AFFONSO et. al., 2021; NÓVOA, 2022). Neles, destacam-se, entre outros aspectos: (i) a necessidade da demarcação da dimensão profissional desta profissão, (ii) o reconhecimento dos docentes enquanto classe de trabalho diversa e plural, (iii) as interferências do mercado financeiro e do capital privado em documentos, currículos e políticas de formação docente, (iv) o anúncio de uma nova sociedade e, assim, de construção de uma nova escola e de novos modos de atuação dos professores.

Acreditamos, assim como Saujat (2004), que o ensino é um objeto de pesquisa que inspirou e continua inspirando inúmeros trabalhos. Ressaltamos que a atividade possui um caráter enigmático, logo, o trabalho é um enigma e, assim como afirma Machado (2007), o trabalho do professor carece, também, de muitos estudos, “[...] dado que não temos conceitos já prontos e definitivos, mas sim, conceitualizações provisórias que vão se construindo e desconstruindo no confronto com os dados e com os resultados das pesquisas” (MACHADO, 2007, p.91).

Baseado na concepção ergonômica de trabalho centrada na atividade, Amigues (2004) defende que a atividade do professor não se dirige somente aos alunos, mas também aos pais, à instituição que o emprega e a outros profissionais. Nas palavras do autor,

[...] a atividade não é a de um indivíduo destituído de ferramentas, socialmente isolado e dissociado da história; pelo contrário, ela é socialmente situada e constantemente mediada por objetos que constituem um sistema. Para agir, o professor deve estabelecer e coordenar relações, na forma de compromisso, entre vários objetos constitutivos de sua atividade (AMIGUES, 2004, p. 42).

Amigues (2004) defende ainda que o trabalho do professor é uma atividade coletiva, um ofício como outro qualquer. Nesse sentido, Bronckart (2009, p.162) é enfático ao afirmar que “Não, o ensino não é um sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho: não, os professores não são ‘iluminados’, dotados de um hipotético ‘dom’; ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu ‘*métier*’, de adquirir experiências sobre ele, e, assim, tornarem-se profissionais cada vez mais”. Nóvoa (2017) também argumenta em favor da profissionalidade da docência, em que a formação docente deve estar alicerçada na formação especializada para o exercício de uma profissão. Nesse sentido, formação e trabalho estão intrinsecamente ligados e um retroalimenta o outro.

A história desta profissão, os documentos que a orientam e a grande gama de pesquisas realizadas sobre o processo de aprendizagem escolar, o processo de ensino e as lutas desta profissão ao longo da formação do Estado brasileiro nos levam à defesa do ensino como trabalho (MACHADO, 2004; BRONCKART, 2006; AFFONSO et al., 2021; FRIGOTTO, 2021) e, portanto, à defesa do exercício desta profissão em ambientes escolares e não escolares, sobretudo num contexto de pós-pandemia em que as escolas permaneceram fisicamente fechadas e que muito se demandou dos trabalhadores do campo educacional (AFFONSO et al., 2021; NÓVOA, 2022).

Ressaltamos, a partir de Machado (2007, p.93), que o trabalho docente

[...] consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação.

O trabalho docente, para Gatti et al. (2019, p. 19), precisa ser aprendido, pois é um trabalho que deixou de ser espontâneo e precisa se desenvolver “com base em fundamentos filosóficos-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas [...]”. A partir de então, as autoras defendem que neste momento de tantas mudanças sociais é necessário compreender tanto o trabalho quanto a formação docente numa perspectiva interseccional, num movimento de diálogo entre a persistência de padrões e as alterações próprias deste tempo.

Por isso é importante também considerarmos o conceito de gênero da atividade, fundamentado no conceito de gênero discursivo bakhtiniano e que tem nos levado a compreensões acerca do trabalho e suas configurações em diferentes espaços laborais. O gênero da atividade seria um

[...] conjunto de regras explícitas ou implícitas para o agir, construídas pelo próprio coletivo de trabalho, pelo próprio conjunto de trabalhadores de uma determinada profissão, ausentes ou presentes. Esse conjunto indica as formas de fazer, sentir e agir em determinado ofício ‘sancionadas’ pelo coletivo de trabalho no decorrer de sua história para a resolução dos conflitos próprios de um determinado métier (MACHADO; ABREU-TARDELLI, 2009, p. 106).

O gênero da atividade, portanto, pode ser considerado como um pré-construído humano, ou seja, podem ser criados novos gêneros e adaptações aos que já existem, a partir das necessidades dos contextos. Os gêneros da atividade são a memória de um local de trabalho, como ressalta Clot (2007).

Importa-nos também discutir sobre os conceitos de coletivo de trabalho e trabalho coletivo, como os trata Clot (2010). O autor, amparado em Cru (1995), considera que para haver o coletivo de trabalho são necessários vários trabalhadores, uma obra e uma linguagem comuns, regras e o respeito a elas por cada um dos trabalhadores. Poderíamos afirmar que o coletivo de trabalho é uma reunião de indivíduos. No entanto, somente o coletivo de trabalho não garante o trabalho coletivo, pois os indivíduos postos ao isolamento estarão privados de um trabalho coletivo. É preciso que haja uma história comum de reorganização do trabalho, uma construção de repertórios de agir e regras comuns, desenvolvidos historicamente e transferíveis de um trabalhador a outro. Há, portanto, na atividade coletiva de trabalho, uma relação entre a atividade individual e a atividade coletiva desenvolvida no meio profissional.

A defesa de um trabalho coletivo desenvolvido por um coletivo de trabalho no ambiente escolar também é tratada em Nóvoa (2022). O autor, ao apostar na transformação da escola, em sua forma e em outras dimensões educacionais, argumenta em favor de ambientes propícios ao estudo e ao trabalho conjunto, ao trabalho cooperativo e colaborativo entre os professores, na construção de uma escola em que haja diálogo, pesquisa e maior interação entre todos que ali frequentam.

Nesse sentido, assim como Magalhães (2021), defendemos a docência como uma profissão de participação, de engajamento, de tomada de decisões políticas e pedagógicas contextualizadas em respeito a cada trabalhador, ao coletivo de trabalho e aos estudantes. Por isso, torna-se relevante que a dimensão do trabalho coletivo seja estudada e pesquisada no contexto da formação docente, contrariando inclusive os que defendem e pensam na desintegração da escola e em sua capacidade formativa e política, de construção de identidades profissionais.

Medrado e Costa (2020) em pesquisa sobre a formação docente com ênfase na constituição dos coletivos de trabalho, revelam o potencial formativo que os coletivos têm na graduação inicial e no desenvolvimento do trabalho docente, algo possível por meio da imersão na escola de graduandos das licenciaturas de Letras-Ingês e Letras-Espanhol da Universidade Federal da Paraíba, no contexto do Projeto de Residência Pedagógica⁴. Segundo os autores, os residentes graduandos foram construindo laços e vínculos uns com os outros e com os demais profissionais que atuam na escola, possibilitando a construção de coletivos de trabalho que atuaram no fortalecimento das experiências docentes e, nesse sentido, ampliaram o poder de agir profissional (CLOT, 2010) de todos.

Sobretudo num cenário de ataques à educação e à educação pública de modo particular (AFFONSO, C. et. al., 2021), fortalecer os coletivos de trabalho é fundamental, pois eles terão condições de debater a profissão docente e trazê-la para ser igualmente repensada pelas instituições formativas e sociedade de modo mais amplo e respeitoso. A necessidade de afirmar a profissão docente, como defende Nóvoa (2017), passa pela constituição dos coletivos de trabalho e pela formação de identidade docente, que não se projeta fora de um coletivo denso e coeso.

⁴ “O Programa Residência Pedagógica é um programa de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior – CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.” <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> Acesso em 09 de novembro de 2022.

Sobre a condição de atorialidade docente, nos apoiaremos nos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2005; BRONCKART, 2006) para discutir o estatuto do trabalho do professor, comentado por cada docente do ensino superior, durante as conversas empreendidas em situação de pesquisa. Utilizamos o termo ator, para caracterizar a atividade ou ação desenvolvida pelos trabalhadores ou prescrita a eles, ao designarmos uma pessoa implicada no agir, como fonte de um processo, com capacidades, motivos e intenções para agir. Essa caracterização ajuda-nos a discutir as escolhas feitas pelos professores, suas intenções ao fazê-las e a condição de ator de seu próprio trabalho, a partir das prescrições que lhes são dadas.

Segundo Nóvoa (2022), a autoria docente é fundamental para pensarmos as mudanças que estamos vivenciando na educação e aquelas que estamos sendo levados a fazer num contexto de grandes desafios e rupturas sociais e educacionais como o que estamos vivendo, nesta segunda década do século XXI. Num cenário de pós-pandemia e ensino remoto a que estivemos submetidos, os professores, os estudantes e, em interface, a formação para o exercício da docência, estão construindo respostas e dinâmicas formativas para alternativas simplistas de ensino adotadas durante aquele momento, que nos privam do direito à autoria profissional e da construção de políticas de ensino e de formação docente. Por isso, fortalecer os trabalhos coletivos e a atorialidade docente revela-se fundamental neste momento pelo qual passamos.

É diante dessa perspectiva de investigação do trabalho docente que até aqui discutimos que passaremos à análise das entrevistas com os professores formadores, antecedida pela apresentação do percurso metodológico.

PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Como já anunciamos, este artigo tematiza duas dimensões do trabalho docente de professores universitários: o trabalho coletivo e a atorialidade docente, dimensões presentes em dados de duas pesquisas de mestrado recentemente defendidas no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Para a geração dos dados destas pesquisas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (MOREIRA; CALEFFE, 2008) com professores formadores dos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia desta universidade, pertencentes a departamentos e unidades acadêmicas diferentes. Cada entrevista teve duração média de 60 minutos, foram gravadas em áudio e posteriormente

transcritas para análise, realizadas pelas mestrandas, à época da inserção no campo, juntamente com a professora orientadora. Todas elas aconteceram na universidade, nas respectivas unidades nas quais os docentes são lotados. Mais detalhes sobre os professores⁵ com os quais conversamos sobre o trabalho no contexto universitário são apresentados no Quadro (1), a seguir:

Quadro (1): Professores participantes da pesquisa

Professores	Departamento ao qual pertencem	Área de atuação
Amanda ⁶	Departamento de Letras-Português	Coordenação/Linguística
Antônio	Departamento de Letras-Português	Literatura
Eduardo	Departamento de Letras-Português	Línguas Clássicas
Juliana	Departamento de Letras Estrangeiras Modernas	Línguas Estrangeiras
Lucas	Departamento de Educação	Educação/Linguística Aplicada
Rafaela	Departamento de Letras-Português	Linguística
Sandra	Departamento de Educação	Educação/Ensino de língua

Elaborado pelas autoras

Consideramos importante destacar o departamento de cada um dos entrevistados e a área em atuam como pesquisadores e professores, mas é necessário também descrever, mesmo que minimamente, a atuação deles, suas experiências e seus temas de pesquisa, uma vez que o contexto em que estão inseridos, suas vivências profissionais e acadêmicas, ou seja, seus percursos, afetam os seus discursos, produzidos na situação de interação com as pesquisadoras.⁷

Amanda era, na época das entrevistas, coordenadora do curso de Graduação em Letras/Português. Além disso, é professora do curso e tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Psicolinguística e Aquisição da Linguagem, atuando principalmente nos seguintes temas: tópicos linguísticos na interface entre língua e outros domínios cognitivos, a dimensão cognitiva da variação linguística e o processamento de linguagem não literal.

⁵ Os nomes dos professores aqui apresentados são fictícios, de modo a manter a responsabilidade ética com a pesquisa.

⁶ Amanda era coordenadora do curso de Licenciatura Letras/Português, mas também atuava como professora do curso, uma vez que a função de coordenação a desobriga a ministrar duas disciplinas na graduação e, por isso, ministra pelo menos uma disciplina na formação inicial de professores a cada semestre letivo.

⁷ Essas informações foram retiradas do Currículo Lattes de cada participante da pesquisa, consultado em novembro de 2019.

Antônio tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Cultura e Identidade, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura brasileira, poesia, cultura afro-brasileira, imagens, identidades, cultura popular, modernidade, literatura juvenil e infanto-juvenil.

Eduardo tem experiência na área de Letras e Filosofia, com ênfase em Estudos Clássicos, atuando principalmente nos seguintes temas: história e filosofia das ciências da linguagem, discurso gramatical grego e latino, Platão e ensino de línguas clássicas.

Juliana tem experiência nas áreas de Aquisição de Espanhol como L2/LE, Psicolinguística, Teoria e Análise Linguística. Na Universidade, além de ser docente da graduação, atua também como Presidente da Comissão Orientadora de Estágios (COE) das Licenciaturas em Línguas Estrangeiras da Faculdade de Letras. Além disso, tem experiência como professora da Educação Básica, pois já trabalhou como professora da Prefeitura de Juiz de Fora/MG e também em um cursinho de idiomas da mesma cidade.

Lucas tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: Análise da interação e do discurso, Estudos de Letramentos, Linguagem, Gênero e Sexualidade em contexto institucional (ênfase na saúde e na educação), Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, Formação de Professores/as de Línguas. Além disso, também tem experiência como professor da Educação Básica, pois atuou como professor do Estado do Rio de Janeiro e como professor da Rede Municipal do Rio de Janeiro.

Rafaela tem experiência na área de Teorias da Linguagem e Ensino. Na Universidade, além de ser docente da graduação em Letras/Português, é professora do PROFLETRAS/UFJF e atua como pesquisadora no laboratório FrameNet Brasil⁸. Além disso, é autora de coleções de livros didáticos de língua portuguesa destinadas ao Ensino Fundamental e também tem experiência como professora da Educação Básica, pois já atuou em escolas particulares de Juiz de Fora/MG e como professora substituta do Colégio de Aplicação João XXIII.

A professora Sandra é formada em Pedagogia pela UFJF, possui mestrado em Linguística Aplicada e doutorado também em Linguística Aplicada. É professora da UFJF desde 1992, com um regime de 40h em dedicação exclusiva. A formadora possui ainda ampla experiência em projetos de extensão que visam trabalhar a leitura e a escrita, incluindo o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”.

⁸ A FrameNet Brasil é um laboratório de Linguística Computacional sediado na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Após a transcrição das entrevistas, os dados foram analisados individualmente pelas duas pesquisas de mestrado em andamento, ao longo do ano de 2019, tendo sido defendidas em 2020. Após a defesa, os resultados e considerações foram discutidos no Grupo de Pesquisa GISE (UFJF/CNPq), coordenado pela orientadora dos trabalhos e líder do grupo, com a presença de outros mestrandos, doutorandos e bolsistas de iniciação científica. Ao reconhecermos aspectos comuns entre os resultados, passamos a investigar novamente os dados, a partir de uma perspectiva qualitativa, com ênfase nas duas dimensões que este artigo aborda mais diretamente: o trabalho coletivo e a atorialidade docente, temas das duas próximas seções.

TRABALHO COLETIVO

Como já mencionamos anteriormente, analisaremos as falas dos professores formadores no que diz respeito a como se sentem em relação ao trabalho com seus pares. Conforme já destacamos, a atividade de trabalho docente é também uma atividade interpessoal, pois envolve a interação com outros indivíduos presentes na situação. A partir de nossas pesquisas, verificamos que essa interação é citada pelos professores em relação aos seus alunos. Em uma de suas falas, a professora formadora Juliana destacou a importância dessa interação ao afirmar que:

Excerto 1:

“então eu sempre aprendo muito com os meus alunos nas aulas, eles trazem às vezes experiência que eu nunca havia pensado e eu acredito que a aprendizagem é uma troca, né?” (JULIANA).

Eduardo também afirmou que

Excerto 2:

“todas as vezes que eu ofereci oficinas, por exemplo, foi um momento de aprendizado coletivo com os alunos” (EDUARDO).

É importante observar que o trabalho coletivo entre os próprios professores não aparece nas falas deles, ou seja, a aprendizagem, para eles, acontece na relação com o

coletivo de alunos, o que deixa claro que há uma ausência de interação com o coletivo de trabalho. Assim, quando questionados em relação às trocas com seus pares, outros professores formadores, as respostas são diferentes, ressaltando uma ausência de trabalho coletivo.

Sandra, em uma de suas falas, ressaltou que todas as disciplinas (se referindo às disciplinas que são dadas no mesmo período em que ela leciona) possuem a mesma visão de sujeito e ensino e que ela deseja e cerca os outros professores no corredor para fazerem um trabalho interdisciplinar, mas isso ainda não foi possível. Afirmou ainda:

Excerto 3:

“Eu não sei... Às vezes e... eu me sinto muito sozinha aqui na faculdade (SANDRA).

Sandra comenta sobre o fato de se sentir só, o que evidencia a falta de um trabalho coletivo. Assim também a Rafaela se sente, pois destaca o fato de cada um ficar no seu gabinete, ou seja, há um coletivo de trabalho, mas não há evidências de um trabalho coletivo, pois este coletivo nem sempre consegue se organizar para a implementação de um trabalho em conjunto. Vejamos outro excerto:

Excerto 4:

“a gente quer ensinar aos nossos alunos uma coisa que a gente também não consegue fazer, que é criar essas redes de colaboração, cada um fica no seu gabinete, no seu projeto de pesquisa, cada um pensando muito no seu afazer e falta a gente achar esse termo comum, não estou dizendo que a gente não tente, né?” (RAFAELA).

As falas dessas docentes ratificam o que destaca Lima (2019), que entre os trabalhadores da educação, é mais comum que eles coexistam e estejam justapostos no tempo e no espaço, sem conseguirem explorar o potencial do trabalho coletivo. De acordo com ele, “nesse caso, longe de se constituírem como coletivo de trabalho, acabam por formar mera coleção de indivíduos desarticulados” (LIMA, 2019, recurso online).

Percebemos, a partir da análise dos excertos, que essas professoras se sentem sozinhas. Mas sabemos que quanto maior o número de contatos que o trabalhador possui com aqueles que também pertencem ao mesmo gênero profissional, menos “ingênuo” ele se torna em seu ofício (CLOT, 2010). É necessário ter um cuidado com o trabalho coletivo,

pois quando esse é escasso, “Cada um, individualmente, é confrontado, então, com surpresas ruins de uma organização do trabalho que o deixa ‘sem voz’ diante do real” (CLOT, 2010, p. 171).

Além disso, Clot (2010) evidencia que a falta do trabalho coletivo, marcada na fala das professoras, é uma situação muito difícil no trabalho, pois a “ausência, a falência ou, ainda, a perda dessa postura simbólica e coletiva da ação individual estão na origem da maioria das experiências penosas suportadas, atualmente, no mundo do trabalho” (CLOT, 2010, p. 88).

Chama-nos a atenção que, dos sete docentes entrevistados, somente Rafaela e Sandra destacam/lamentam a ausência do trabalho coletivo na universidade, os demais não mencionam essa dimensão em sua atividade cotidiana. Assim, a partir dos excertos acima, pudemos ver que há indícios de que o coletivo de trabalho não promove ações de trabalho coletivo, o que, a nosso ver, é um obstáculo a ser enfrentado no trabalho docente do professor dos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia desta universidade. Sabemos que ações de trabalho coletivo ainda não são muitas no ofício do professor, mas, principalmente, na formação de professores, isso deveria ser mais recorrente, pois os egressos seriam formados vendo na teoria e na prática como se desenvolve um trabalho partilhado, co-planificado e com envolvimento de vários docentes em sua concepção, realização e avaliação. Acreditamos também que esse movimento formaria profissionais mais críticos e reflexivos sobre sua prática profissional e o mundo a sua volta, pois o trabalho coletivo é uma dimensão muito importante para a formação e para o trabalho docente, uma vez que é na interação com o outro que o desenvolvimento pessoal e profissional poderá ocorrer.

Entretanto, quando a perspectiva nas entrevistas muda e os professores discorrem sobre o trabalho do egresso do curso em que atuam, consideram que o trabalho coletivo existe na prática do licenciado, como aponta Rafaela:

Excerto 5:

“tem que repensar nessa relação que é a relação do professor de português com os demais professores ou mesmo do professor de português com o colega professor de português que tem que dialogar” (RAFAELA).

A professora Rafaela, docente do ensino superior, acredita que o diálogo com outros docentes existe na prática profissional do egresso, o que possibilita que haja trabalho

coletivo. Entretanto, essa interação não aparece em nenhuma fala dos entrevistados quando dizem sobre seu próprio trabalho, ou seja, na atividade dos professores universitários, há um coletivo de trabalho, mas esse coletivo não interage de modo que potencialize um trabalho coletivo e, com isso, há poucas possibilidades de ele acontecer. Dessa forma, questionamo-nos: como os profissionais que estão sendo formados sem vivenciarem ações de trabalho coletivo as desenvolverão em sua própria prática? Ou seja, como os egressos vão promover o trabalho coletivo e, conseqüentemente, práticas interdisciplinares, se não vivenciam essas ações na formação inicial?

Defendemos a prática do trabalho coletivo porque sabemos que “o trabalho coletivo tem necessidade de um coletivo de trabalho, cuja história permeia cada um e da qual cada pessoa possa sentir-se responsável” (CLOT, 2010, p.79). Essa prática, em que cada um tem o seu papel e sua responsabilidade, é muito importante para a saúde física e mental dos trabalhadores, pois os sujeitos constituem-se nele e com ele, não é só uma interação, é uma interação que promove um fortalecimento, um sentimento de pertencimento, e potencializa o trabalho realizado.

ATORIALIDADE DOCENTE

Discutiremos, a partir de agora, trechos das falas dos professores formadores em relação ao grau de atorialidade que têm na sua atividade profissional, na organização, no planejamento e nas ações e atividades desenvolvidas. O trabalho docente, como já ressaltamos, é também uma atividade conflituosa, pois o trabalhador deve sempre fazer escolhas para (re)orientar seu agir em diversos momentos. Além disso, constitui-se uma atividade de reelaboração das prescrições para planificação cotidiana, a partir das vivências e do contexto mais imediato. No entanto, a autoria desejada, a interação democrática entre pessoas (e profissionais da docência) responsáveis (BRONCKART, 2006) e a atorialidade docente têm sido cada vez mais ameaçadas por movimentos conservadores que visam limitar e impedir o poder de agir dos professores em situações de trabalho.

No diálogo empreendido com os professores universitários, verificamos o quanto eles têm consciência e prezam a condição que têm de fazer suas escolhas didático-pedagógicas, bem como suas propostas avaliativas e as de ensino, orientadas pelos documentos prescritivos dos cursos em questão. Destacamos, primeiramente, três trechos:

Excerto 6:

“E aí é toda a discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa... que já não caberia em quatro meses, então, assim, o que que acaba acontecendo? Eu sou obrigada a selecionar alguns pontos. Se eles são os pontos relevantes, eu não sei, eu não tenho certeza. Porque isso é... de certa forma, uma particularidade, já que a universidade não determina o que é que tem que ser estudado, né...” (SANDRA).

Excerto 7:

“essa questão da prescrição, eu não trabalho a partir de um modelo que esteja pré-definido, né? Eu vou montando o programa de curso, os conteúdos, né, eles vão sendo escolhidos a partir da análise prévia do contexto” (JULIANA).

Excerto 8:

“eu altero a disciplina todo período porque todo período eu vejo alguma coisa que poderia ser melhor, que eu poderia colocar mais nessa prática, que eu poderia usar exemplos diferentes, então isso faz parte de mim” (RAFAELA).

Constatamos assim, nas falas dessas professoras formadoras, como o trabalho docente universitário é uma atividade prefigurada pelos próprios trabalhadores (MACHADO, 2007), que podem avaliar o contexto, as demandas de aprendizagem dos graduandos e adequá-las aos documentos prescritivos, como o Projeto Pedagógico dos cursos, o Projeto Pedagógico Institucional para os cursos de licenciatura da UFJF e as Diretrizes Nacionais para a formação de professores em vigor; além de pautarem-se na avaliação e reflexão sobre seu próprio trabalho, vivido em semestres anteriores.

Há, portanto, evidências da atorialidade no trabalho docente dos professores que formam outros professores, uma vez que possuem razões, motivos e intenções para agir (BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2005). A nosso ver, essa condição é devido ao fato de que eles têm mais liberdade em seu trabalho e prescrições menos impositivas para o seu agir, o que lhes oferecem maior autonomia em sua atividade profissional e, conseqüentemente, maior engajamento com as escolhas feitas, com os próprios alunos e com os artefatos utilizados. Nesse sentido, os trabalhadores são constantemente modificados pelo meio em que estão inseridos, alterando-o à medida que trabalham.

Acreditamos que o trabalho docente tem uma dimensão de liberdade, como aponta Machado (2009, p. 83): “sendo a atividade educacional constitutivamente interativa, é preciso considerar que nele emerge uma dimensão de liberdade”. Entretanto, sabemos que tal liberdade irá variar de acordo com o contexto educacional em que o profissional estará inserido (público, privado, militar, educação básica, educação superior). No caso dos professores universitários entrevistados, parece-nos que a autonomia é uma característica muito intrínseca a esse ofício.

Chama-nos a atenção que, dos sete entrevistados, cinco citam de forma direta ou indireta que as prescrições que orientam seu trabalho são vagas. Além dos três excertos acima que exemplificam isso, Eduardo e Antônio também demonstram esse movimento de elaboração e reelaboração da atividade profissional:

Excerto 9:

“então eu elaboro princípios que não são normatizados pela universidade, mas são princípios meus que eu sigo” (EDUARDO).

Excerto 10:

“o fato de ter inclusive essa relação constante com a realidade fora da universidade, me obriga muito a reelaborar os meus próprios métodos de ensino” (ANTÔNIO).

Mais uma vez, os entrevistados confirmam que são atores em suas atividades e não são meros executores das prescrições, pois eles têm razões, intenções e motivos para o seu agir, podendo, dessa forma, reelaborar seu trabalho, o que amplia o poder de agir do trabalhador.

Em relação ao trabalho prescrito – textos e normas que estão em torno do trabalho do professor, com a intenção de orientá-lo – Amigues (2004) e Bronckart (2009) ressaltam que as prescrições exercem um papel decisivo do ponto de vista da atividade e que enquanto em outros contextos de trabalho são produzidos variados textos que prefiguram, até detalhadamente, sobre os procedimentos que devem ser seguidos para realizar uma tarefa ou outra, no âmbito do trabalho do professor, essas prescrições são vagas, de caráter geral e impreciso.

Acreditamos que essas características permitem ao professor usar essas prescrições adaptando-as de acordo com seu contexto de trabalho. Isto é, assim como Clot (2007),

consideramos positivo o fato de as prescrições serem gerais, pois permitem a prefiguração do trabalho pelo professor e o torna ator, ou seja, aquele que tem o comando ou a pilotagem de sua sala de aula, “negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção, em função de critérios de avaliação dos quais só ele é senhor ou o único responsável, isto é, no quadro das ações ele é o único ator” (BRONCKART, 2006, p.226-227).

Pontuamos aqui uma ressalva com relação à vagueza e à imprecisão por vezes encontrada em textos prescritivos do trabalho docente: elas são positivas desde que sejam garantidas as condições de trabalho e de formação, para que o docente possa ter tempo em sua jornada de trabalho para dedicar-se ao planejamento, à elaboração de materiais didáticos e de instrumentos avaliativos, estudo das prescrições, interação com seus pares e participação em atividades de formação continuada, que lhes garantam prefigurar e planificar o trabalho a ser realizado e rever o que já foi feito.

O trecho da entrevista de Lucas, excerto 11, evidencia que existem prescrições no trabalho do professor universitário, mas que elas não são impositivas:

Excerto 11:

“eu entendo que nesse sentido essas prescrições, elas não são determinantes do meu trabalho, né? Elas são orientadoras e eu me sinto muito autônomo de propor ações e mudanças que em alguma medida podem até subverter esses documentos, mas, na minha perspectiva, de uma forma responsável, porque também a gente não deixa de fazer aquilo que se pretende em relação à formação docente” (LUCAS).

Dessa forma, constatamos que por mais que no trabalho dos entrevistados haja prescrições de instâncias hierarquicamente superiores, este “não é só organizado pelos projetistas, pelas diretrizes e pelo enquadramento [...] é reorganizado por aquelas e aqueles que o realizam” (CLOT, 2007, p. 18). Ou seja, não há uma ausência de prescrição, pois ela existe na atividade desses trabalhadores, mas é evidente que também há o objetivo pessoal do trabalhador, uma vez que “o agente [...] não se limita a realizar a tarefa prescrita, mas visa também, por essa realização, a objetivos de ordem pessoal” (CLOT, 2010, p. 7).

Como já afirmamos, Amanda, na época da entrevista, assumia o papel de coordenadora do curso de Letras e também de professora. Ela demarca com mais expressividade a presença das prescrições:

Excerto 12:

“Até a atividade em sala de aula, ela, a princípio, quem toma as principais decisões sou eu, como professora, mas, obviamente eu tenho que seguir algumas questões que não dependem de mim. Então tem questões do tipo ementa das disciplinas, a bibliografia prevista no projeto pedagógico do curso, é... enfim, uma série de questões que são pré-determinadas, mas a princípio, digamos que eu posso tomar várias decisões com relação a isso” (AMANDA).

Amanda é a única entrevistada que reforça a questão das restrições que existem em seu trabalho. Acreditamos que isso acontece por causa do seu papel de coordenadora, o qual, em tal cargo, é necessário prezar pelas prescrições e coordenar um coletivo de trabalho que preserve o gênero da atividade (CLOT, 2007; 2010), pelo que temos de mais estável no gênero da atividade docente e que esteja mais em diálogo com as prescrições. Talvez, se ela não estivesse exercendo essa função no momento da entrevista, teria outra concepção acerca do papel dos textos prescritivos e os compreenderia de outro modo.

Portanto, pudemos constatar que no trabalho desses professores universitários há textos que prescrevem, mesmo que de forma mais vaga, a atividade. Porém, a dimensão da atorialidade é muito presente, o que, junto a outros fatores – salário, estrutura, organização –, permite-lhes mais ampliação do seu poder de agir, uma vez que ele “se desenvolve ou se atrofia na “caixa preta” da atividade de trabalho. Ele avalia o raio de ação efetivo do sujeito ou dos sujeitos em sua esfera profissional habitual, o que se pode também designar por irradiação da atividade, seu poder de recriação” (CLOT, 2010, p.15). Assim, defendemos que o docente tenha condições de atorialidade em seu trabalho, principalmente por ser uma atividade que exige interação, criatividade, escolhas, o que acreditamos ser essencial, sobretudo nos dias atuais, mediante os muitos ataques a essa autonomia e liberdade ao trabalho dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, que partiu inicialmente de duas pesquisas de mestrado recentemente defendidas, objetivamos analisar duas dimensões de trabalho docente na atividade

profissional de professores que atuam em uma universidade pública, mais especificamente em dois cursos de graduação: Letras e Pedagogia. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cada um deles, individualmente, num diálogo sobre as dimensões que perpassam o seu trabalho e, por vezes, o trabalho do egresso cujo curso tem o objetivo de formar.

As duas dimensões analisadas foram o trabalho coletivo e a atorialidade docente. Com relação ao trabalho coletivo, observamos que ele tem sido desenvolvido pelos professores e seus alunos, mas não pelo conjunto de professores do curso ou do período em que atuam num determinado semestre letivo. Mesmo sendo o desejo de alguns professores implementar um trabalho coletivo, as entrevistas revelaram que o coletivo de trabalho não tem conseguido efetivar atividades de maior articulação e cooperação entre os docentes. Isso leva a alguns apontamentos finais para nossa reflexão: o coletivo de trabalho não estaria negligenciando a potência e a ampliação do poder de agir a partir de um trabalho coletivo que lhes imprimiriam maior pertencimento e o fortalecimento da própria profissão? A formação profissional dos egressos dos cursos de licenciatura não seria mais rica e diversa se os graduandos vivenciassem práticas de um trabalho coletivo implementadas pelos seus professores?

Sobre a atorialidade docente, há aqui aspectos muito relevantes a serem ponderados. Os entrevistados revelaram o quanto têm liberdade para atuarem como atores de seu próprio trabalho na universidade. Essa dimensão é para nós bastante importante, uma vez que a conquista da atorialidade no exercício da prática docente na universidade leva-nos a fazer escolhas conscientes e de responsabilidade enunciativa e política, contribuindo verdadeiramente com a nossa formação profissional, com a formação dos alunos da graduação e com a formação de uma sociedade mais ciente dos reais problemas atualmente e contextualmente enfrentados, a fim de atuarmos de modo mais crítico e como trabalhadores que enfrentam os desafios do tempo presente.

Por fim, cabe-nos continuar investindo nossos esforços em compreender o trabalho docente em diferentes espaços institucionais, com a intenção de fortalecer essa profissão e zelar por ela, já que acreditamos o quão importante ela é para a formação de uma sociedade que se revela cada vez mais desigual, plural e desafiadora.

REFERÊNCIAS

- AFFONSO, C. et al. *Trabalho docente sob fogo cruzado* [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.
- AFFONSO, C. Apresentação. In: AFFONSO, C. et al. *Trabalho docente sob fogo cruzado* [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p. 08-29.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.
- BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J. P. Posfácio. In: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V.L.L. (Orgs). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- CLOT, Y. *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- FRIGOTTO, G. Entrevista com Gaudêncio Frigotto. In: AFFONSO, C. et al. *Trabalho docente sob fogo cruzado* [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p. 70-83.
- GATTI, B. A. et al. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.
- GODOY, A. R. G. L. *O trabalho docente na formação inicial de professores para o ensino da leitura*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF, Juiz de Fora: 2020.
- LIMA, A. Coletivo de trabalho e coleção de indivíduos nas escolas. Blog Clínica da atividade docente. Disponível em: <https://formacaoesaudeprofessor.com/>. Acesso em 13 de agosto de 2019.
- MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.
- MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. *DELTA*. 21:2. 2005.
- MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R. *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. Capítulo 3, p. 79-99.

MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira de estresse do professor? In: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. Capítulo 4, p. 101- 116.

MAGALHÃES, J. E. P. Consciência socioprofissional e docência: a dimensão ético-política do trabalho docente no contexto da pandemia. In: AFFONSO, C. et al. *Trabalho docente sob fogo cruzado* [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p. 31-68.

MEDRADO, B. P.; COSTA, W. P. de A. O Programa de Residência Pedagógica: refletindo sobre a formação dos coletivos de trabalho. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; CARNIN, A.; LOUSADA, E. G. (orgs.) *O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento*. Araraquara: Letraria, 2020. p. 141-162.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*. Vol. 47, n. 166. 2017. p. 1106-1133.

NÓVOA, A. Colaboração de Yara Alvim. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador, SEC/IAT, 2022.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In.: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 4-34.

SILVA, A. B. C. da. *As significações de trabalho de formadores de professores*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF. Juiz de Fora: 2020.

Recebido em 23 de julho de 2023.

Aprovado em 17 de novembro de 2023.

