

ALGUMAS QUESTÕES SOBRE A SUBJETIVIDADE SOCIAL NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORES: O COLETIVO DA ESCOLA.¹

Myrtes Dias da Cunha

RESUMO

No presente artigo, apresentamos e discutimos um conceito de subjetividade social, também apresentamos uma análise que realizamos numa escola pública das relações de professores e estudantes. Nesta análise, destacamos o funcionamento cotidiano da instituição pesquisada e os desdobramentos desse movimento na constituição do coletivo da escola.

Palavras-chave: subjetividade, cotidiano escolar , formação de professores

ABSTRACT

This paper presents a concept of social subjectivity wich is discussed by analyzing the relationships between teachers and students. In this analysis, it is pointed out the daily finctionig of the school in wich this research was carried out and its changes in the (dis) organization of the group of subjects from this school, especially the teachers.

Key-words: subjectivity, school daily activities, teacher training

¹ Este faz parte da pesquisa de doutorado, concluída em 2000 e contou com o financiamento da CAPES.

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

A escola onde realizamos o presente estudo situa-se num bairro residencial da cidade de Uberlândia e funcionava, no momento da pesquisa, em três turnos. Pela manhã e à tarde, eram oferecidas as oito séries do ensino fundamental; no período da noite, dois cursos médios e profissionalizantes: Magistério e Secretário Escolar. Trata-se de uma instituição pública inaugurada em 1992, num momento de expansão da rede física das escolas municipais. Inicialmente, funcionaram, no período da manhã e da tarde, as séries iniciais do primeiro grau e, gradativamente, o ensino de quinta à oitava série. O ensino médio começou a funcionar em 1994. No período da noite, as aulas iniciavam-se às 18 horas e 20 minutos e terminavam às 22 horas e 30 minutos. Esse período era dividido entre seis aulas de 40 minutos e um intervalo de 10 minutos para o lanche, entre o final do terceiro horário (às 20 horas e 20 minutos) e o começo do quarto (às 20 horas e 30 minutos). Em 1997, a escola contava com quatro turmas de primeiro ano (básico), seis turmas de segundo ano e quatro turmas de terceiro ano do curso de Magistério.

O quadro de funcionários da escola no período da noite era formado pelos seguintes profissionais:

- 1 diretora;
- 2 vice-diretoras;
- 2 supervisoras de ensino;
- 3 secretários;
- 1 porteiro;
- 3 auxiliares de limpeza e merendeiras.
- 22 professores.

Na presente pesquisa, no decorrer de um ano letivo, acompanhamos intensivamente o trabalho de duas professoras de Psicologia Educacional e também observamos a participação de outros professores no grupo da escola. Durante o tempo em que estivemos na escola, passamos a conhecer o trabalho que eles estavam realizando, e este conhecimento ajudou-nos a compreender a produção e organização cotidiana da escola em questão.

Quando chegamos à escola, no início do ano, ela nos pareceu igual a muitas outras. Na convivência é que fomos conhecendo as diferenças e as especificidades da escola pesquisada. Nesse processo,

uma das questões que mais despertaram nosso interesse foi o tipo especial de organização e funcionamento observado; ou seja, o que chamou nossa atenção foi a subjetividade social da instituição, seu jeito diferente e particular de funcionar. Consideramos que o trabalho dos professores na escola está diretamente relacionado com esse contexto subjetivo da instituição.

Como nos lembra REY (1998a), a subjetividade é um termo normalmente utilizado para designar o mundo interno do indivíduo; entretanto, não podemos nos esquecer de que a subjetividade é um produto da cultura, é constitutiva da cultura, enfim, é *“uma expressão objetiva de uma realidade subjetivada”* (p. 32).

REY (1998a) esclarece que o social e o individual são dois momentos do processo de constituição da subjetividade:

“as subjetividades social e individual constituem dois níveis que se integram na definição qualitativa do subjetivo e, ao mesmo tempo, representam momentos constantes de tensão e contradição que atuam como força motriz do desenvolvimento em ambas instâncias da subjetividade” (p. 33).

Podemos entender melhor o que significa falar de subjetividade a partir da definição que se segue:

“a subjetividade representa um complexo sistema de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana, e ela se define ontologicamente como diferente dos elementos sociais, biológicos, ecológicos e de qualquer outro tipo, relacionados entre si de uma forma ou de outra no complexo processo de seu desenvolvimento” (Idem, ibidem).

O que se pretende enfatizar na citação anterior é que a origem da subjetividade está colocada na história e que ela é manifestação de cultura. Portanto, prestar atenção na subjetividade implica admitir que a história e a cultura constituem lugares e matéria-prima da constituição dos homens e dos artefatos por eles produzidos; implica também em não considerar a história e a cultura como imposições definitivas, pois o acesso à história e à cultura se dá por meio dos

sujeitos, dos grupos e de suas produções; que, por sua vez, subjetivizam as influências recebidas, por isso, consideramos que

“a subjetividade individual é determinada socialmente, porém não em forma de um determinismo linear externo, desde o social para dentro, para o subjetivo, mas em um processo de constituição que integra de forma simultânea as subjetividades social e, simultaneamente, se constitui nela” (Idem).

A atenção para a subjetividade social, no âmbito de nossa pesquisa justifica-se, porque pretendemos analisar o processo de constituição das professoras no espaço-tempo da sala de aula; para isso, faz-se necessário conhecer o modo por meio do qual a escola vai produzindo suas significações e a relação destas com as ações coletivas e individuais desenvolvidas na instituição.

Sabemos que a escola não pode ser compreendida sem levar em consideração sua inserção no contexto histórico-social e seu funcionamento burocrático, suas relações com o estado e com a política na sociedade capitalista representam parte de seu movimento real; entretanto, é preciso estar atento ainda para os modos subjetivos de produção que nela se articulam. Como diz REY (1998a), *“toda situação social objetiva se expressa como sentido subjetivo nas emoções e processos de significação que aparecem nos protagonistas dessas situações”* (p. 38).

A subjetividade social refere-se às configurações que ocorrem dentro de espaços e de instituições que caracterizam a vida social do homem (TELES e LOYOLA, 1999). A subjetividade social se expressa nas idéias e nos afetos que desenvolvemos acerca dos acontecimentos, dos espaços e das instituições sociais e nas ações que realizamos no âmbito desses espaços ou instituições.

TELES e LOYOLA (1999) realizaram uma pesquisa sobre a subjetividade de uma escola e, de acordo com nossa compreensão, o que elas enfatizam nesse trabalho é a questão da singularidade. Ao analisar esse trabalho e outros de REY (1996, s/d), constatamos que a subjetividade social é definida como um produto das relações que se estabelecem em cada grupo. Este conceito pretende ressaltar que tais relações estruturam-se a partir de uma causalidade múltipla e variada; no dizer de REY (s/d),

“a subjetividade é um sistema processual, plurideterminado, contraditório, em constante desenvolvimento, sensível à qualidade de seus momentos atuais, a qual tem um papel essencial nas diferentes opções do sujeito em cada um dos momentos de desenvolvimento” (p. 33).

A subjetividade social tem um movimento próprio, que “é irredutível à soma das subjetividades individuais que a integram” (TELES e LOYOLA, 1999: 41). É importante ressaltar que a subjetividade articula-se como produto, mas também constitui-se mediação dos movimentos de instituições ou grupos. Justamente por entender a subjetividade social como mediação do trabalho cotidiano dos professores na escola, é que nos propomos a relacioná-la com o processo de constituição destes sujeitos. O que articula a heterogeneidade do trabalho cotidiano do professor é uma compreensão particular das várias demandas presentes no seu dia-a-dia, movimento que inclui sua subjetividade e as demandas subjetivas da escola.

VILLA (1998) comenta que as decisões cotidianas tomadas pelo professor no âmbito da sala de aula correspondem a uma parte importante do trabalho docente caracterizada pela imprevisibilidade dos acontecimentos, ou seja, as atividades do professor “*chocam-se com o contexto do trabalho, com a natureza interativa da relação pedagógica simultânea*” (p. 29). De acordo com este autor, constatamos que, apesar dos esforços para garantir que o professor adquira conhecimentos variados, o seu cotidiano é marcado por acontecimentos imprevisíveis, com base nos quais o professor deve agir, e ele o faz fundamentado em seus julgamentos particulares que, ao nosso ver, envolvem diretamente a subjetividade (individual e social).

Encontramos a subjetividade social configurada em grupos e ela corresponde a uma certa singularidade que cada grupo apresenta; o que se ressalta neste conceito é o entendimento de que grupos interpretam/significam as influências recebidas e que toda a ação do grupo incorpora tais significações, ao mesmo tempo, tais significados interferem no processo de produção das ações desenvolvidas.

O processo de constituição da subjetividade é extremamente dinâmico. Múltiplos e diferentes determinantes relacionam-se nesse processo, por isso, podemos buscar conhecê-lo por intermédio de relações e combinações mais visíveis e inesperadas e, também, o que é muito importante, precisamos observar os conflitos e as contradições que integram a singularidade de um grupo.

O desejo de entender melhor a escola foi se constituindo na convivência com a própria escola e seus sujeitos. Observamos o esforço de muitos profissionais para realizarem seus trabalhos da melhor forma que podiam, e convivemos com alunos cheios de alegria e vivacidade, apesar de também observarmos dificuldades que a escola vivenciava: desintegração entre o trabalho dos docentes, desinteresse dos alunos, falta de tempo das pessoas para estudar, entre outros. Desse modo, no início de nossa pesquisa, quando elaborávamos as Notas de Campo e registrávamos apenas as dificuldades e limitações da escola, alguma coisa ficava pendente e tal situação permaneceu criando em nós um certo desconforto, uma sensação de parcialidade: tratava-se de uma história incompleta, enxergávamos a escola somente com base naquilo que lhe faltava. Foi justamente essa pressão da realidade, e a conseqüente sensação de desconforto e inadequação que nos desafiaram a entender a escola e suas relações de um modo diferente do que vínhamos fazendo.

Nessa relação entre necessidades e concretização de possibilidades, obtivemos a certeza de que deveríamos falar de uma inteligência ou de um sentido particular, que articula a escola e que se articula nela. Confirmou-se, para nós, a idéia de que é sempre bom não considerar os outros como idiotas (CERTEAU, 1994) e que a escola como instituição e as relações pessoais que se estruturam no seu interior podem ser mais bem compreendidas se fundamentadas no conceito de subjetividade social (REY, 1996, s/d).

Em relação à escola pesquisada, identificamos uma característica particular muito importante para compreendermos a sua "desorganização". Durante o ano de 1997, constituiu-se na escola um fenômeno muito interessante e que designamos agora como **personalização**: apesar de a escola ter seu quadro de funcionários completo, sua organização e suas decisões importantes estiveram sob a responsabilidade de uma única pessoa, a supervisora

educacional Carmem². De forma complementar, muitos professores, dentre os quais se destacavam as professoras da disciplina Psicologia Educacional, passaram a identificar as questões do trabalho escolar com as particularidades dessa supervisora.

Não podemos esquecer-nos de que a divisão social do trabalho faz-se presente na escola. A criação do cargo de Supervisor Educacional - profissional que se tornou responsável pelo desenvolvimento da proposta pedagógica da escola - consolida uma divisão entre aqueles que pensam o trabalho intelectual, formulam propostas e aqueles que executam o que foi pensado por outros, porém essa realidade foi vivenciada e significada na escola pesquisada e interferiu, de forma particular, no trabalho das professoras de Psicologia Educacional.

Num primeiro momento, percebemos a supervisora Carmem como uma pessoa extremamente centralizadora e onipresente na escola. Esta nossa constatação inicial pode ser exemplificada por um acontecimento que vivenciamos. Nesse dia, encontramos-nos com Laura, a vice-diretora da escola, e perguntamos se ela havia recebido nossa carta de apresentação, uma vez que, no primeiro dia do ano em que estivemos na escola, ficou acertado com a vice-diretora que a pesquisadora deveria trazer uma carta de apresentação.

Entregáramos a referida carta à supervisora Carmem no dia 04/04/1997, pois a vice-diretora não estava na escola naquele dia. Dez dias depois, no dia 14 do mesmo mês, quando perguntamos à Laura se havia visto o documento, ela respondeu que não e comentou que Carmem poderia tê-lo arquivado.

A reação da vice-diretora, em relação à situação anterior, pareceu-nos interessante. Além de não ter visto o documento, que ela mesma havia solicitado, não demonstrou estranhar a atuação de Carmem.

O acontecimento que apresentamos é corriqueiro, não produziu ganhos ou prejuízos imediatos. Talvez estivéssemos exagerando a importância do acontecido; talvez fosse resultado de um esquecimento de Carmem em comentar, com Laura, que ela pegara

² Os nomes aqui apresentados são fictícios.

a referida carta e, visto que já havíamos cumprido com a exigência burocrática de trazê-la, Laura dava-se por satisfeita e encerrava a questão sem maiores questionamentos.

Apesar da aparente banalidade do fato, começamos a atentar para o jeito de funcionar da escola. Nossa expectativa, nesse caso, era de que, por um lado, Carmem tendo recebido a carta, não deixasse de apresentá-la à vice-diretora, porque a ela se destinava e correspondia ao que ela mesma havia solicitado; por outro, esperávamos que Laura se interessasse em ler a apresentação que nos fora feita, confirmando a Universidade Federal de Uberlândia como nossa instituição de origem, e também porque o interesse pelo documento faria parte de um certo acompanhamento do trabalho da pesquisadora na escola.

Como o que esperávamos não aconteceu, começamos a prestar atenção em acontecimentos daquele tipo e tentar entender o que eles indicavam em termos do funcionamento da instituição, mesmo porque constatamos que muitas situações na escola aconteciam de forma diferente do esperado ou combinado, ou seja, determinadas coisas eram ditas ou providências eram solicitadas, mas, de antemão, sabia-se que não seria preciso efetuar-las tal como fora falado. Apresentava-se, assim, uma zona de funcionamento tácito da escola, e o desafio era apreender essa dimensão da realidade.

No centro desse processo que caracterizava o funcionamento tácito da escola, estava a supervisora Carmem e um movimento de expansão de suas atividades para muito além do que era esperado em termos de suas atribuições; por outro lado, havia uma aceitação, por parte de outros profissionais da escola da expansão de tais funções e da restrição do lugar de outros profissionais da escola. Isto nos levou a perceber que, juntamente com a divisão social do trabalho e as relações de conflito que advinham dela, existia na escola uma certa complementaridade de posições. Essas relações de complementaridade, além dos conflitos visíveis, estruturavam um funcionamento não declarado, tácito, porém vigoroso, da escola.

Ao nosso ver, este funcionamento tácito desse tipo depende de uma aprendizagem a ser construída na própria escola e envolve um tipo de sabedoria cotidiana. Essa sabedoria constitui-se como um

saber especial, pois não é acumulado para ser usado depois, é um saber que se relaciona com o que CERTEAU (1994) analisa acerca dos usos dos provérbios: cada vez que são utilizados criam um sentido novo para algo que já fora utilizado infinitas vezes antes.

Aprendemos, assim, que as relações entre a supervisora e os outros sujeitos da escola, principalmente com os professores, não eram apenas verticais, também se caracterizavam por uma complementaridade de posições. No caso dos professores, a aparência podia ser a de que eles simplesmente submetiam-se ao mando de uma supervisora autoritária e que demonstravam um desinteresse ou aceitação passiva do domínio exercido por aquela profissional; porém, encontramos, no fazer cotidiano dos professores, uma certa astúcia para evitar ou deslocar confrontos e tirar proveito desse procedimento. GAUTHIER (1998) afirma que *"a astúcia é consubstancial à relação pedagógica"* (p. 366); o ganho - se é que podemos falar assim - desses comportamentos astuciosos ou criativos aparece quando se mantém o funcionamento da escola de acordo com os significados produzidos e articulados pelo próprio grupo, o que representa uma certa estabilidade e segurança dentro da realidade escolar: subjetividade social do grupo, singularidade da escola.

No caso estudado, essa estabilidade constitui-se, por um lado, pelo domínio de uma pessoa e, por outro, o que parece inusitado, por pequenas e cotidianas rebeldias daqueles que aparentemente apenas se submetiam. Os ganhos advindos de uma situação como essa são constituídos no dia-a-dia e consistem em pequenos benefícios pessoais e imediatos, que não correspondem a um discurso articulado ou a assumir posturas de oposição declaradas. Podemos dizer, enfim, que o ganho está em permanecer no jogo da escola e prosseguir jogando.

Outra situação, que despertou a nossa atenção e que também exemplifica o funcionamento particular da escola, envolveu uma seqüência de acontecimentos. Primeiramente, Carmem, que era responsável pela orientação do estágio, contou-nos que não havia horários definidos para seus encontros com os alunos dos 3^{os} anos do curso de Magistério durante a semana, por isso, normalmente,

ela utilizava os módulos³ de outros professores. Posteriormente, em várias ocasiões, observamos que os módulos não eram utilizados para o trabalho com o estágio, eles eram usados para antecipar aulas. Depois, presenciamos, em outras ocasiões, Carmem andar pelas salas de aula para pedir a um ou outro professor que lhe cedesse parte de sua aula para discutir com os alunos questões referentes ao estágio.

Numa das turmas em que falou com os alunos, Carmem fez um comentário que nos chamou a atenção: ela disse às alunas para procurá-la quando surgissem dúvidas em relação ao estágio e que elas poderiam fazê-lo principalmente no período da tarde. Essa oferta de Carmem às alunas demonstrou sua disponibilidade para atendê-las, mas também exemplificou aquele tipo de situação a que nos referimos anteriormente como funcionamento tácito da instituição, pois aquelas alunas, Carmem o sabia bem, eram quase todas trabalhadoras, então, seria muito difícil para elas irem à escola no período da tarde. Também nos pareceu interessante o fato de alguns professores aceitaram ceder tempo de suas aulas para a supervisora realizar o trabalho de Prática de Ensino, aparentemente, sem reclamar.

Os alunos também não reclamaram diretamente da situação dos estágios; durante o tempo em que estivemos na escola não reivindicaram tempo regular para realizar encontros com Carmem e discutir questões relativas ao estágio, entretanto, queixavam-se, entre outras coisas, de não saber preencher as fichas de estágio. Quando precisavam obter alguma informação sobre a Prática de Ensino, eles procuravam a supervisora, sozinhos ou em pequenos grupos, no horário de aulas, o que implicava deixar de assistir a uma ou outra aula. Provavelmente, de acordo com nossa convivência na escola, os alunos não se queixavam da situação, porque, quando

³ Os módulos, como já dissemos antes, são horas de trabalho pagas que o professor pode utilizar para desenvolver outras atividades que não sejam aulas, por exemplo: corrigir provas ou trabalhos, preparar aulas etc. No caso da escola pesquisada, o módulo era computado da seguinte forma: o professor recebia um salário equivalente a 24 horas, dava 18 aulas, o tempo restante deveria ser empregado em outras atividades relacionadas com o ensino, tais como preparação de aulas e de material didático ou estudo individual ou em grupo etc.

os módulos eram utilizados para antecipar aulas, realizavam as atividades escolares mais rapidamente e iam embora para suas casas um pouco mais cedo.

Percebemos que as peculiaridades de Carmem podiam ser entendidas mediante as relações estabelecidas e estas, por sua vez, contavam-nos sobre a forma pela qual a realidade era experienciada na escola. Começamos a entender que os acontecimentos na escola não tinham a ver somente com a personalidade de Carmem, aspecto mais visível da realidade daquela escola, e mesmo em relação a ela, pudemos verificar que o seu jeito centralizador era apenas parte do que ela era; a supervisora não era apenas autoritária e nervosa. Essas eram algumas de suas características mais visíveis, portanto, mais conhecidas por serem mais utilizadas nas relações que caracterizavam a escola.

Desde o início da nossa pesquisa na escola, Carmem mostrou-se muito disposta e animada em nos ajudar; sempre nos mostrou documentos e forneceu informações sobre a escola e sobre o funcionamento do estágio sob sua responsabilidade. Algumas vezes, pediu a nossa colaboração em atividades escolares - por exemplo, para preparar a primeira reunião pedagógica da escola. Tudo aquilo de que necessitamos para nossa pesquisa e que dependia dela foi-nos colocado à disposição. Ela realmente era uma das pessoas que mais se interessavam pelas questões atinentes ao funcionamento do curso de Magistério. Por isso, podemos considerar que o papel central que Carmem ocupava no curso de Magistério tinha um significado real: do seu jeito, ela resolvia muitos e variados problemas que lhe chegavam e era para ela que os acontecimentos da escola convergiam.

Um exemplo dessa diversidade de situações que caracterizava o trabalho cotidiano de Carmem pode ser dado pelo excerto de uma Nota de Campo que realizamos, pois ele pode nos dar uma noção mais precisa de como transcorria o cotidiano dessa supervisora.

Fiquei algum tempo sozinha (na sala de supervisão). Depois Carmem chegou com uma outra moça. Pelo que entendi essa moça era estudante do curso de Pedagogia de uma faculdade particular da cidade e estava procurando um local para realizar seu estágio.

Em seguida, depois que aquela primeira pessoa saiu de sala, chegaram outras três estudantes da mesma faculdade e conversaram com a supervisora sobre estágio. Carmem também atendeu 4 alunas do 2º ano de Magistério que foram conversar com ela sobre a elaboração de um jornalzinho. Carmem sugeriu nome, formato, seções, financiamento e outras informações adicionais. Posteriormente, entrou na sala uma outra aluna que estava protestando em relação ao grupo anterior de alunas ter assumido a criação do jornal sem uma discussão maior com os outros alunos, como havia sido combinado. Carmem também atendeu: alunos que queriam comprar camisetas da escola e outros que queriam escolher modelos para confeccionar novas, alunos que queriam xerox e outros que pretendiam pegar material para ser xerocado. (...) Já no final de minha permanência na sala da supervisão (...) chegou um grupo de alunas do 3º ano do curso de Magistério, por volta de cinco alunas, e reclamou do professor de Metodologia da Língua Portuguesa.

(Nota de Campo 06, 12/04/1997).

Permanecemos em torno de uma hora na sala da supervisão e, durante esse tempo, tivemos a oportunidade de verificar a quantidade de pessoas e de assuntos que chegavam até a supervisora. O dia típico desta profissional na escola era cheio de solicitações diversas, semelhantes às apresentadas anteriormente. O dia-a-dia da supervisora indicava o seu lugar na escola, mas, à medida que soubemos existir uma complementaridade entre ela e os outros professores, também nos permitimos questionar sobre o lugar que esses outros profissionais da escola ocupavam e sobre os significados do trabalho educativo naquele contexto.

De acordo com nossas observações, os professores restringiam-se ao espaço da sala de aula, por isso, tornou-se comum que algumas atividades diretamente relacionadas com a sala de aula - por exemplo, providenciar a reprodução de textos ou auxiliar na criação de um jornal de uma determinada turma - fossem deixadas a cargo da supervisora. Assim, pudemos constatar que o trabalho educativo passou a ser vivenciado também em termos de uma divisão espacial: a sala de aula era o lugar do professor; tudo o que excedesse a esse

local deixava de ser do seu interesse e de estar ao alcance dele, ficando sob responsabilidade da supervisora.

A situação de personalização, que estamos discutindo, caracterizou-se de acordo com as relações interpessoais que foram se constituindo ao redor de Carmem e de seu destacado espaço na escola. Uma característica fundamental dessa relação é que ela instaurou um campo de duplicidade ou dubiedade: por um lado, produziu-se uma aproximação das pessoas da escola com o poder institucional, uma vez que ele passou a ser personificado por um profissional da própria escola; por outro, ocorrendo a identificação do político e do pedagógico com esse alguém, constituiu-se um certo distanciamento das pessoas da escola - principalmente de professores - de ações e significados político-institucionais presentes na escola, por exemplo, da dimensão política da educação que constitui a escola e que diz respeito à organização da sociedade como um todo.

Portanto, a personalização correspondeu a uma certa materialização das relações de poder que se instauraram naquele local específico, o que, de algum modo, explicitou a presença do poder na vida cotidiana, mas que, ao mesmo tempo, obscureceu a dimensão e a vinculação política mais ampla das relações interpessoais, uma vez que estas passaram a ser experimentadas apenas como relações pessoais.

A implicação mais imediata deste processo de personalização/personalismo é que a dimensão político-pedagógica do cotidiano da escola foi re-significada e identificada com as características pessoais de Carmem e vivida, predominantemente, como relações pessoais. Uma das maiores dificuldades que esse fenômeno produziu no cotidiano daquela escola foi a criação de um certo "descompromisso/desinteresse" de muitos professores para com as definições e opções que envolviam toda a instituição, pois esta era a forma construída por aquele grupo para negar as idéias de Carmem e de afastá-la do professor. Enquanto isso acontecia, as características centralizadoras de Carmem acentuavam-se mais e ela tornava-se cada vez mais isolada. Assim, a sala de aula desconectava-se do restante da escola, e a expectativa de muitos professores era fazer, da melhor forma possível, seu trabalho de sala de aula. Outras

atividades, até mesmo o atendimento dos alunos em função de atividades de aula, eram deixadas a cargo de Carmem, sendo realizadas, na maior parte das vezes, de acordo com a opinião pessoal desta Supervisora.

A supervisora Carmem, por sua vez, reclamava o tempo todo de sua sobrecarga de trabalho e, na maioria das vezes, ficava perdida com a diversidade e quantidade de demandas cotidianas, deste modo, não conseguia pensar e articular um eixo para o seu trabalho no curso de Magistério, por isso, suas decisões, na impossibilidade de captar e constituir um significado coletivo para o trabalho, baseavam-se em critérios particulares.

No turno da noite, além de Carmem, havia Luzia, outra supervisora da escola. Apesar de ocuparem um mesmo cargo, as atividades desenvolvidas por uma e outra eram bastante distintas. Formalmente, a divisão de trabalho entre as duas caracterizava-se pelo fato de Carmem responsabilizar-se pelo curso de Magistério e à Luzia caberia o curso de Secretário Escolar. Na realidade, a divisão de trabalho entre as duas era muito imprecisa, e Luzia acabava fazendo aquilo que Carmem designava e/ou não se interessava por fazer; até mesmo a divisão dos cursos entre elas, mera formalidade, já se baseava na predileção de Carmem pelo Magistério.

A atuação de Carmem destacava-se ainda em relação à vice-diretora, que se responsabilizava pelo funcionamento administrativo da escola, pela manutenção do silêncio nos corredores e também auxiliava a supervisora em algumas de suas tarefas, tais como providenciar substituição de professores, organizar horário etc. Quanto à diretora da escola, podemos dizer que, por ela ausentar-se bastante do turno da noite, o processo de expansão de Carmem não confrontava diretamente os espaços dessa profissional.

Portanto, percebemos que o papel proeminente de Carmem não se devia apenas a características pessoais. Ela realmente se constituía na figura central da escola e, principalmente, do curso de Magistério. Esse papel que Carmem desempenhava na escola combinava características pessoais, sua história de vida pessoal e profissional, sua condição de supervisora e, especialmente, as relações que foram se estruturando ao seu redor.

As causas que explicam a personalização são complexas e

variadas; entretanto, consideramos importante ressaltar a duplicidade/dubiedade que tal fenômeno constituiu na escola, ou seja, ao mesmo tempo em que as relações de poder são identificadas com uma pessoa - o que de certo modo aproxima e materializa tais relações - descaracteriza-se a dimensão político-institucional destas, as relações interpessoais passam a ser vivenciadas apenas como simpatia ou antipatia entre pessoas.

Dentre as causas que podemos relacionar com o surgimento da personalização, gostaríamos de destacar, no interior da escola, a questão da falta de tempo e de possibilidades reais para os professores constituírem-se como grupo de trabalho. O trabalho do dia-a-dia da sala de aula envolvia e consumia quase todo o tempo dos professores na escola, assim, eram poucas as ocasiões para discutir questões mais gerais, de toda a escola. Quando isso acontecia, era a própria supervisão que organizava tais espaços e oportunidades. O problema era que a supervisora, por ser considerada por muitos professores como uma pessoa de difícil convivência, acabava ficando isolada nas suas infinitas atribuições e na sua responsabilidade de “planejar” o trabalho coletivo na escola.

Podemos dizer que a relação com a supervisora passou a ser um dos fatores mais importantes da organização cotidiana da escola durante aquele ano. O significado atribuído à supervisora colaborava para que os professores buscassem um certo afastamento dela, o que produzia também um afastamento em relação ao coletivo da escola.

Esse afastamento e a falta de investimento dos professores em relação à escola dificultavam o trabalho de Carmem, tornando-se difícil que ela pudesse entender as necessidades do grupo e trabalhar com base nelas. Assim, suas opiniões particulares acabavam por prevalecer.

Como já mencionamos anteriormente, a personalização tem seu complemento no personalismo, ou seja, o lugar das relações interpessoais é ocupado e identificado com uma pessoa, ao mesmo tempo em que essa pessoa, com suas idéias e ações, torna-se referência para o funcionamento da escola.

Percebemos que a ênfase de Carmem, numa compreensão psicológica dos acontecimentos coadunava-se com o tipo de relação

que prevaleceu na escola durante aquele ano: ênfase nos alunos, de acordo com a idéia defendida por Carmem de que eles precisavam, mais do que qualquer outra coisa, ser aceitos e compreendidos pelos professores, isto é, para ela, a característica mais importante dos alunos era a carência afetiva. Muito do poder que Carmem possuía advinha também do fato dela atender os alunos em diversos momentos e prontificar-se a ajudá-los não somente com problemas práticos: xerox, confecção de camisetas, organização de formaturas, entre outros; ela também se dispunha a resolver problemas do âmbito da relação professor-aluno.

De acordo com a nossa experiência com a escola em questão, o poder de Carmem dependia das relações estabelecidas na escola, cuja característica mais geral era personalização. Mesmo com referência aos alunos, sua postura era bastante complexa. Afirmava que sentia “dó” desses estudantes. O que motivou este comentário foi o seguinte:

(...) Carmem veio saindo comigo da sala da vice-diretora e disse que queria conversar. Sentamo-nos numa grande ante-sala, perto da sala da diretoria e ela me contou sobre a reclamação, que eu já ouvira quando estava na sala da supervisão, a respeito do professor de Metodologia de Língua Portuguesa. Perguntou-me: - “o que eu faço?” Eu não respondi, e ela falou sobre dois lados da questão: ele é a prata da casa, muito competente, mas ruim de relacionamento com as alunas. Ela acha que é por timidez. Segundo ela, todo ano acontece esse tipo de problema, mas no final as alunas costumam agradecer ao professor; ele está na escola desde 1994. Então eu comentei que, pelo que ela estava me contando, o que estava acontecendo parecia ser um fenômeno normal de adaptação e que talvez o problema se resolveria sozinho sem interferências externas. Aí Carmem comentou que tem dó das alunas-trabalhadoras, que há casos de abandono do curso antes delas se acostumarem com o jeito do professores e comentou também que este professor costumava dar trabalhos muito pesados (...).

(Nota de Campo 06, 14/04/1997.)

Além do fato de Carmem considerar-se e atuar como defensora dos alunos em muitas ocasiões, ela sugeria que as alunas deixam o curso por não se acostumarem com os professores. A questão da evasão é interpretada de uma maneira especial na escola; aqui, a supervisora sugeria que a evasão estaria vinculada à relação entre professores e alunos, deixando de lado os fatores sociais e econômicos que se conjugam na determinação das condições que alunos-trabalhadores dispõem para estudar. Assim, com base processo de personalização centrado em Carmem, constatamos que os problemas dos alunos, inclusive a interrupção dos estudos, eram interpretados e veiculados por Carmem como problemas de relacionamento entre professores e alunos.

A relação de Carmem com os alunos não se restringia a protegê-los; ela também podia ser grosseira e dura:

(...) Na hora do recreio, permaneço na sala de professores, e Laura entrega flores para alguns professores e mensagens para todos, agradecendo pela participação na semana científica da escola (13 a 17 de outubro de 1997). Carmem fala alguma coisa sobre os dois pontos que serão atribuídos aos alunos que participaram da semana; depois percebe a presença de uma aluna que estava vendendo produtos na sala dos professores e sem cerimônia nenhuma pede para ela se retirar. A aluna sai e Carmem comenta, muito veementemente, que a sala dos professores não deve ser utilizada para realizar negócios com os alunos e nem para aplicação de provas, pois ali há atividades "sigilosas". Carmem pode ter uma certa razão no que está dizendo. Os professores ficam calados, intimidados por terem sido pegos em algo que se considera inadequado, mas a forma pela qual Carmem age é muito ruim. Parece que ela só se presta a ser brava e para denunciar as "fraquezas" dos outros, ela só pode ser assim porque encontra as pessoas com sua fragilidade em ação e como na escola, a toda hora as pessoas estão dando um jeitinho, toda hora é hora de Carmem. (Nota de Campo 49, 20/10/1997.)

A partir do excerto anterior da Nota de Campo 49, podemos entender um pouco mais sobre as relações que fundamentavam a

posição de Carmem na escola. Podemos dizer que essas relações envolvem todos os sujeitos da escola e são recolocadas a cada dia e a todo momento. Esse envolvimento entre as pessoas da escola apresenta, ao mesmo tempo, configurações que se destacam e elementos imprevistos. Na situação anterior, a ação de Carmem evidenciava o inesperado que surgia nas situações. Naquele momento, comemorava-se a participação dos professores na semana científica da escola, cujo tema escolhido pela supervisora foi "*Escola-universo dinâmico de transformação e suas manifestações afetivas e psicossociais*," que tinha acontecido em outubro daquele ano, ou seja, o dia era de comemorações por algo diferente que havia sido produzido na escola, além do que se festejava também o dia do professor, por isso, o comportamento da supervisora e a rispidez com que tratou a aluna naquele momento foram impróprios e inesperados. Quanto à questão do comércio nas dependências da escola, inclusive nas salas de aula, era uma prática comum e disseminada, então porque chamar a atenção da aluna naquela hora?

Acreditamos que, no dia em que Carmem chamou a atenção da aluna na sala dos professores, seu comportamento constituiu uma demonstração de que ela estava sempre vigilante e nunca se sabia quando e nem como ela poderia manifestar-se. Podemos entender também que esse acontecimento demonstrava uma variação no funcionamento tácito da escola, ou seja, falando contra o comportamento da aluna, a supervisora estava desaprovando o comportamento dos professores. Dessa vez, talvez eles tenham se calado porque aceitavam a inadequação de seus comportamentos ou porque desconsideravam a fala de Carmem. De qualquer forma, o silêncio do grupo manifestou-se novamente. Acontecia coisa semelhante em relação aos alunos: dizia que sentia dó deles, por isso os protegia e os defendia, mas julgava que eles não a valorizavam e nem lhe obedeciam como deveriam, então chorava.

Na escola pesquisada, os problemas, normalmente, apareciam relacionados com questões pessoais ou passavam a ter essa conotação. Nos episódios anteriores, questões importantes ficaram secundarizadas, como a falta de discussão e de consenso em relação ao trabalho na escola. Por que Carmem grita e os professores se calam? Como se articulam indivíduos e grupo no dia-a-dia da escola?

O que as ações dessa supervisora vão evidenciando sobre o envolvimento do grupo com o trabalho educativo?

Depois de apresentar nossa compreensão sobre a constituição da subjetividade social no movimento cotidiano da escola - como se produz, como se organiza e os significados que articula - parece ser válido apresentar as idéias mais importantes que caracterizaram nossa análise anterior:

- 1 - na escola pesquisada, além das características comuns às instituições desse tipo, havia também um jeito tácito de funcionar, ou seja, existia na escola uma dimensão que não era falada, nem discutida e muito menos assumida, que interferia bastante no seu funcionamento geral;
- 2 - essa dimensão do não falado estava articulada pela situação de personalização. Nesta situação, enfatizou-se uma pessoa e manifestou-se o personalismo como sua parte mais visível; porém sua compreensão estava dada pelas relações experimentadas na escola. Tais relações estruturavam-se de acordo com a realidade e as determinações sociais, econômicas e políticas do contexto educacional; porém, não eram vividas exclusivamente como tal: eram significadas, poderíamos dizer, eram subjetivadas nas experiências cotidianas do grupo que compunha a escola;
- 3 - o processo de personalização implicou uma re-significação da dimensão político-pedagógica do cotidiano da escola e correspondeu a um processo de materialização das relações de poder nesse espaço-tempo; tais relações passaram a ser representadas por uma pessoa, ao mesmo tempo em que se afastou e obscureceu a dimensão e a vinculação política mais ampla das relações interpessoais. Diversas relações que caracterizavam o dia-a-dia da escola passaram a ser vivenciadas como questões pessoais;
- 4 - na presente pesquisa, a personalização desafiou-nos a entender as relações que se estabeleciam na escola como um combate cotidiano tácito, que envolvia a ampliação do espaço ocupado pela supervisora, e de um certo recuo tático (CERTEAU, 1994) de outros profissionais da escola em relação a lugares que poderiam utilizar. A situação de personalização na escola pesquisada

coloca em foco o movimento cotidiano que produz um certo tipo de complementaridade entre espaços e lugares e não apenas o domínio de uns sobre outros;

- 5 - apesar de encontrarmos configurações mais estáveis para a subjetividade social - por exemplo, a situação de personalização, ela é retomada e reorganizada todos os dias: o limite dessas configurações é a história, e a sua movimentação assemelha-se a de um caleidoscópio. A subjetividade social é produzida pelo grupo e é apreendida pelos sujeitos que o compõem; por tratar-se de um aprendizado que envolve a imprevisibilidade, coloca em foco o julgamento do professor. Entre a teoria e a prática do professor está seu julgamento. Este julgamento apresenta-se mais como um fazer tático do que um discurso sistematizado e crítico;
- 6 - à medida que a escola passou a ser identificada com uma pessoa, os professores demonstraram um certo descompromisso e desinteresse para com as definições e opções que envolviam toda a escola. Esta situação de desinteresse, além de dificultar a constituição de um sentido coletivo para o trabalho educativo, confirmava e reforçava o isolamento da supervisora que realizava seu trabalho baseando-se em critérios particulares;
- 7 - outro desdobramento importante que percebemos mediante a situação de personalização foi uma certa demarcação de espaços e lugares: todos os dias, todas as horas e quase todos os espaços da escola foram, de certa forma, apossados pela supervisora; aos professores, cabia a sala de aula, um dos poucos lugares em que poderiam trabalhar sem a interferência mais direta da supervisora;
- 8 - um professor aprende a sê-lo por meio do trabalho que realiza; este trabalho articula, entre outros elementos, o aluno, o conhecimento e o contexto subjetivo da instituição e se produz com base no julgamento do professor, que, por sua vez, envolve sua singularidade. Quando dizemos particular, geral, singular, coletivo, sujeito e sociedade não enxergamos oposição, mas ressaltamos a diferença e a inter-relação entre essas dimensões. Assim, podemos dizer que a ação cotidiana do professor está relacionada com sua interpretação de necessidades e possibilidades

que estão em jogo em cada momento de sua prática. Nossa pesquisa mostrou que, em relação a tais necessidades e possibilidades, o fazer do professor envolve um jeito de levar em conta - mediante sua subjetividade - a subjetividade da escola, em que se destacam as relações com os alunos, com o conhecimento e com a própria instituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano: 1- Artes de fazer.** Trad: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

GAUTHIER, Clemont e outros. **Por Uma Teoria da Pedagogia.** Trad: Francisco Pereira. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

REY, Fernando G. Epistemología cualitativa y subjetividad. In: **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology.** v. 32, n. 2, p. 139 - 167, 1998a.

_____. **Problemas Epistemológicos de la Psicología.** Habana: Editorial Academia, 1996.

_____. **La Investigacion Cualitativa en Psicología: Uma reflexión desde una alternativa diferente.** Texto datilografado, livro no prelo.

TELES, Ana Maria Orofino; LOYOLA, Valeska Maria Zanello. **A Subjetividade Social na Escola.** Brasília: Paralelo 15, 1999.

VILLA, Fernando Gil. O professor em face das mudanças culturais e sociais. In: Ilma P. A Veiga (org.). **Caminhos da Profissionalização do Magistério.** Campinas: Papirus, 1998. p. 27 - 47.