

MATHEUS JOSÉ CUZATO MANCUSO

**ALÉM DO OBSERVÁVEL:
coanálise da atividade docente**

ASSIS

2018

MATHEUS JOSÉ CUZATO MANCUSO

ALÉM DO OBSERVÁVEL: coanálise da atividade docente

MATHEUS JOSÉ CUZATO MANCUSO

**ALÉM DO OBSERVÁVEL:
coanálise da atividade docente**

ASSIS

2018

MATHEUS JOSÉ CUZATO MANCUSO

**ALÉM DO OBSERVÁVEL:
coanálise da atividade docente**

Dissertação apresentada à
Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Ciências e
Letras, Assis, para a obtenção do título
de Mestre em Psicologia (Área de
Conhecimento: Psicologia e Sociedade).

Orientador: Prof. Dr. Deivis Perez Bispo
dos Santos

Bolsista: Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior (CAPES)

ASSIS

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Biblioteca da F.C.L. – Assis – Unesp

M263a

Mancuso, Matheus José Cuzato

Além do observável: coanálise da atividade docente / Matheus José Cuzato Mancuso. Assis, 2018.

200 p. : il.

Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis

Orientador: Dr Deivis Perez Bispo dos Santos

1. Professores de ensino fundamental. 2. Avaliação de comportamento. 3. Relações trabalhistas. 4. Ambiente de sala de aula. 5. Psicologia organizacional. I. Título.

CDD 372.11



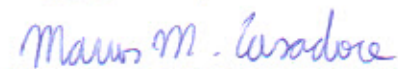
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO


TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: ALÉM DO OBSERVÁVEL: COANÁLISE DA ATIVIDADE DOCENTE

AUTOR: MATHEUS JOSÉ CUZATO MANCUSO
ORIENTADOR: DEIVIS PEREZ BISPO DOS SANTOS

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em PSICOLOGIA, área: PSICOLOGIA E SOCIEDADE pela Comissão Examinadora:


Prof. Dr. DEIVIS PEREZ BISPO DOS SANTOS
Depto. de Psicologia Social e Educacional / UNESP/Assis


Prof. Dr. MARCOS MARIANI CASADORE
Depto. de Psicologia Experimental e do Trabalho / UNESP/Assis


Prof. Dr. GUILHERME ELIAS DA SILVA
UEM / Maringá

Assis, 14 de setembro de 2018

À todas as professoras de nosso país, eu dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente, aos meus pais, Maria José e Marcos, os quais pelo suor do trabalho e o esforço empreendido diariamente, me possibilitaram obter a melhor herança que um filho pode ter, o conhecimento. Os quais me espelho e tomo como exemplos de como agir nas situações cotidianas. Os quais me deram (e ainda me dão) apoio, atenção e carinho. Os quais sempre foram (e ainda são), muito presentes, companheiros e, além de progenitores, são meus amigos.

Aos meus avós, Maria José e Seu Antônio Cuzato (*in memorian*), Joana (*in memorian*) e Maurício, os quais, em conjunto com meus pais, me possibilitaram ver o mundo com os olhos da experiência e da sabedoria, que só quem é mais velho sabe transmitir. Minha avó Maria José, professora, leitora assídua e quem me deu o primeiro livro de minha vida. Meu avô Seu Antônio, o qual foi para mim como um segundo pai, em todos os sentidos da palavra. Minha avó Joana, que pouco pude conviver, mas que nas memórias de família se faz presente com seus ensinamentos. Ao meu avô Maurício, guerreiro da vida, que com seu jeito brincalhão sabe como conquistar as pessoas ao seu redor.

Ao meu irmão Maurício, que em sua inteligência e perspicácia me espelho, fazendo com que eu continue debruçado nas leituras. Por eu saber que posso contar com ele em todos os momentos. Por seus conselhos de irmão mais velho, preocupado e atento ao meu caminhar.

À minha esposa Carolina, que é mais que uma mulher, é minha namorada, amiga e companheira, aquela com quem eu divido o pão. Aquela que me faz amadurecer ao longo do tempo. Pelas conversas e petiscos no quintal, nas sextas-feiras a noite. Pela paciência e compreensão pelo meu “sumiço” em vários momentos de dedicação aos meus estudos. Por saber lidar com minhas manias e esquisitices. Enfim, por estar ao meu lado em todos os momentos.

À minha cunhada Kathia, pela admiração e respeito que tenho. Pelo esforço em ser a melhor profissional de sua área. Pelo apoio cedido a meu irmão.

À família de minha esposa, também minha família, pela recepção calorosa de sempre, pelas histórias de vida e pela gentil maneira que me acolheram.

À minha família como um todo, base de meu viver, sentido de minha existência.

Aos meus amigos/ irmãos de eterna caminhada, Rafael e Luis Fernando.

Aos meus amigos que se tornaram família de república, João Paulo, Lourenço Queiroz e Kwame.

Aos meus amigos que se tornaram família de Assis, Matheus Viana Braz, Vinícius Xavier Cintra Marangoni, Abílio Rezende Macedo, Fernanda, Marcela e Adriana. Matheus, pelas nossas concepções de mundo discutidas frequentemente, pela admiração que tenho a respeito de seu profissionalismo e empenho, pela pessoa de bem que é. Vinícius, que não é dez, mas é mil! Abílio, que com seu jeito maroto sabe como nos fazer sorrir.

Ao meu amigo Brunão Seabra, pelas horas e horas de discussões profissionais, políticas e pessoais. Por sua excepcional inteligência e excentricidade.

Ao meu amigo Reinaldo Pereira, que com sua paz e tranquilidade sabe como lidar com a vida.

Ao meu amigo Pedro Henrique Marangoni, pelas constatações que a vida, independente de como está, tem que ser vivida.

Ao meu amigo Maico Fernando Costa, pelas discussões que me fazem refletir.

Ao casal Paula e Renato, pela alegria nos olhos e no coração, que me entusiasma. À filha Olívia, com seu sorriso sem dentes que alegra cada dia.

Aos meus amigos da Escola de Música ASCABAMA, pelo amparo que me é concedido.

Ao meu orientador Deivis Perez, que com sua fundamental contribuição, dedicação e esforço me fez amadurecer e enxergar possibilidades onde parecia improvável. Pelo auxílio prestado para que eu pudesse desenvolver meus conhecimentos, minhas maneiras de pensar e minha escrita acadêmica. Pela admiração e respeito que tenho por seu trabalho e exímia colaboração para o aprimoramento do ensino e pesquisa de nosso país.

Aos Professores e também amigos Guilherme Elias Silva e Marcos Mariani Casadore, pelos apontamentos e discussões de suprema magnitude na banca de qualificação. A contribuição deles neste trabalho é inestimável.

Ao professor Francisco Hashimoto, mais que um docente, um amigo, que com seus ensinamentos me faz reavivar.

Às professoras e aos professores, responsáveis pela minha formação desde o ensino básico a pós graduação, ilustres, célebres e memoráveis, a quem eu dedico

este estudo e aplaudo em pé pelo respeito, consideração e deferência que possuo devido a importância, valor e notoriedade que assenhoreiam.

Aos companheiros do grupo de pesquisa em Teoria Sócio-Histórica-Cultural, Naeli Simoni Castro, Mônica Alves Verlings e Talita Machado Vieira, pelos debates construídos na tentativa de esclarecermos os conceitos.

À Danielle Freitas e Talita Machado Vieira, com as quais compartilhei minhas dúvidas e angústias.

À todas e todos os funcionários da biblioteca, em especial ao Auro Sakuraba, pelo suporte contínuo oferecido.

Ao secretário do Departamento de Psicologia Social e Educacional, Diego Costa, por sempre estar disponível e se dedicar com muito afinco ao seu trabalho.

À todas e todos os funcionários da Seção Técnica de Pós-Graduação, em especial ao Marcos Francisco D'Andrea, pela assistência contínua e atenciosa.

À todas e todos os servidores técnico-administrativos da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, sem os quais esta pesquisa não seria viável.

À Escola, sua gestão e as professoras que se disponibilizaram para fazerem parte da pesquisa. Este ato de colaboração é incomensurável.

Aos mais de 200 milhões de brasileiros que, de alguma maneira, com o suor de seu trabalho, subsidiaram esta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela concessão da bolsa de estudos, possibilitando a dedicação integral e exclusiva à esta pesquisa.

À todas as pessoas com quem eu pude conviver neste período de mestrado, que não citei os nomes, mas que guardo na memória de nossas construções teóricas e práticas.

O auxílio de todas essas pessoas, a quem sou muito grato, fez com que meu desenvolvimento acadêmico-científico e pessoal fosse mais agradável e edificante. Obrigado!

MANCUSO, MATHEUS JOSÉ CUZATO. **Além do observável: coanálise da atividade docente**. 2018. 200 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2018.

RESUMO

Esta pesquisa propôs o exame das percepções, acerca da própria atividade ocupacional, de professoras que atuam no ensino fundamental de uma escola pública municipal do interior do Estado de São Paulo. Com a intenção de ir além do comportamento observável da atividade docente foi necessário nos atentarmos ao esforço explicativo sobre o próprio trabalho. Para tanto, foi utilizada a coanálise dessa atividade, que, em síntese, é a análise em conjunto com o pesquisador da atividade do profissional em questão, por meio do diálogo e da autoconfrontação simples. Esta, por sua vez, sendo um aporte da clínica da atividade, desenvolvida principalmente por Yves Clot, se caracteriza por ser um instrumento no qual há a possibilidade de produzir dados utilizando gravação audiovisual, mas, além disso, há também a possibilidade de coanálise do trabalho pelos próprios trabalhadores, mediados pelo pesquisador, ao passo que cada profissional assiste a gravação das suas sequências de trabalho, fazendo com que haja a reflexão sobre sua própria atividade. Dessa maneira, o objetivo desse estudo foi identificar e analisar quais são os elementos concretos e semióticos constituintes do trabalho das professoras na perspectiva das próprias profissionais, os principais aspectos potencializadores e dificultadores da atividade laboral docente e o sentido atribuído a eles. Portanto, esta pesquisa possui importância acadêmico-científica e social na medida em que propôs um estudo que vai além do comportamento docente que possa ser observado em sala de aula, utilizando a autoconfrontação para a coanálise da atividade das professoras. Entendemos que a proposta de contemplar o trabalho pela visão de quem realmente compreende os detalhes, os vieses laborais, possa vir a contribuir para o desenvolvimento e o aumento do poder de ação dos profissionais. Acreditamos que foi possível pontuar aspectos provindos da visão do próprio profissional em questão, contribuindo, de certa maneira, para a compreensão e entendimento do contexto de trabalho docente. Acreditamos, também, que isso possa vir a contribuir para o movimento de criação de protocolos de aprimoramento na área, e, para além disso, ultrapassar a onda de pessimismo que incorre nos ambientes de educação.

Palavras-chave: Professores de ensino fundamental. Avaliação de comportamento. Relações trabalhistas. Ambiente de sala de aula. Psicologia organizacional.

MANCUSO, MATHEUS JOSÉ CUZATO. **Beyond the observable: coanalysis of teaching activity.** 2018. 200 p. Dissertation (Master in Psychology). – São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2018.

ABSTRACT

This research proposed the examination of the perceptions about the occupational activity itself of teachers who work in the basic education of a municipal public school in the interior of the State of São Paulo. With the intention of going beyond the observable behavior of the teaching activity, it was necessary to pay attention to the explanatory effort about the work itself. In order to do so, we used the co-analysis of this activity, which, in synthesis, is the analysis together with the researcher of the activity of the professional in question, through dialogue and simple selfconfrontation. This, in turn, being a contribution of the Clinic of Activity, developed mainly by Yves Clot, is characterized by being an instrument in which there is the possibility of producing data using audiovisual recording, but, in addition, there is also the possibility of coanalysis of the work by the workers themselves, mediated by the researcher, while each professional watches the recording of their sequences of work, causing reflection on their own activity. Thus, the objective of this study was to identify and analyze what are the concrete and semiotic constituent elements of the work of the teachers in the perspective of the professionals themselves, the main potential aspects and difficulties of the teaching work activity and the meaning attributed to them. Therefore, this research has academic-scientific and social importance in that it proposed a study that goes beyond the teaching behavior that can be observed in the classroom, using autoconfrontation for the co-analysis of the activity of the teachers. We understand that the proposal to contemplate work by the vision of who really understands the details, the labor biases, can contribute to the development and increase the power of action of professionals. We believe that it was possible to punctuate aspects from the vision of the professional in question, contributing, in a certain way, to the understanding and understanding of the teaching work context. We also believe that this may contribute to the movement to create improvement protocols in the area, and, moreover, overcome the wave of pessimism that affects education environments.

Keywords: Elementary school teachers. Behavior evaluation. Working relationships. Classroom environment. Organizational psychology.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	11
1. TRABALHO: O CONCEITO E O MUNDO DA LABORALIDADE	20
1.1 - <i>Cenário histórico do conceito de trabalho</i>	17
1.2 - <i>Mudanças recentes no mundo do trabalho e seus desdobramentos</i>	34
1.3 - <i>Por que estudar o trabalho docente?</i>	50
2. DOCÊNCIA: ESTEIOS E DESDOBRAMENTOS	52
2.1 - <i>Docência no Brasil</i>	52
2.2 - <i>O trabalho da professora e sua atuação profissional</i>	92
3. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: CLÍNICA DA ATIVIDADE E COANÁLISE	110
3.1 - <i>Histórico</i>	110
3.2 - <i>Além do observável: visão do próprio profissional em questão</i>	115
3.3 - <i>Dispositivos metodológicos da clínica da atividade</i>	125
4. COANÁLISE DOS DADOS	131
4.1 - <i>Contexto de coleta de dados</i>	131
4.2 - <i>Aplicação da autoconfrontação simples</i>	134
4.3 - <i>Análise e resultados</i>	137
4.3.1 – <i>Professora A (Prof. A)</i>	141
4.3.2 – <i>Professora B (Prof. B)</i>	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	185
ANEXOS	198

APRESENTAÇÃO

Este estudo foi dedicado ao exame das percepções de professoras¹ do ensino fundamental acerca da própria atividade ocupacional. A proposta da pesquisa foi de mobilizar esforços que permitissem ir além do comportamento observável, conferindo ênfase ao esforço explicativo das profissionais em relação à própria atividade. Dessa maneira, a temática geral enunciada foi estudada por meio da coanálise com foco na investigação do trabalho de duas professoras de uma escola pública municipal situada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo² que atuavam em atendimento a crianças que frequentavam entre o 1º e o 5º ano do ensino fundamental I. Os processos de coleta e discussão dos dados foram realizados considerando os aportes teóricos e metodológicos da clínica da atividade (CLOT, 2007; 2010), vertente da psicologia do trabalho que tem as suas raízes epistemológicas na psicologia histórica-cultural Vigotskiana e nos estudos sobre o mundo do trabalho.

O dispositivo metodológico adotado neste estudo é denominado autoconfrontação simples, o qual se insere nesta perspectiva da clínica da atividade e se caracteriza por ser em um instrumento que abrange a coleta e a coanálise dos dados sobre atividades laborais. É aplicado por meio de uma câmera apropriada que possibilita a gravação audiovisual da atividade laboral dos profissionais para, posteriormente, por intermédio da exibição de trechos do vídeo ao trabalhador se fazer a autoconfrontação (confrontação com sua própria atividade) e do diálogo entre pesquisador e trabalhador, provocar a coanálise do trabalho (análise em conjunto). Em outras palavras, a autoconfrontação é uma estratégia metodológica que busca instalar um movimento que se propõe, primeiramente, ao estímulo dos processos de desenvolvimento e transformação dos indivíduos e coletividades humanas, associado à coanálise, reflexão e ressignificação da atividade laboral, por

¹ Neste estudo foi adotado o termo *professoras* para fazer referência ao coletivo de profissionais aqui citado devido ao número de docentes do ensino fundamental I ser predominantemente feminino. Daremos mais detalhes ao longo do exposto. Para mais informações sobre a divisão por gênero do trabalho docente no Brasil, acessar: <<http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor>>.

Para mais informações sobre o perfil das professoras da educação básica, sugerimos a leitura do estudo realizado pelo INEP, o qual sinaliza que 81% dos educadores brasileiros são do sexo feminino, acessar: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkV1/document/id/1473981>

² Em respeito ao sigilo ético evitamos mencionar dados que permitissem identificar as voluntárias da pesquisa, como, por exemplo, o nome da cidade onde o estudo foi realizado.

trabalhadores mediados por um psicólogo, pesquisador ou analista do trabalho e, em outro momento, para ser uma ferramenta do campo acadêmico, que visa a recolha e exame de dados sobre o processo de desenvolvimento em situação de trabalho de indivíduos e grupos, em prol da produção de saberes (PEREZ, 2016).

No estudo que se realizou, a coanálise dos dados privilegiou a identificação, o registro e a examinação dos sentidos atribuídos às múltiplas dimensões da laboralidade docente pelas próprias professoras voluntárias da pesquisa. O termo *sentido* é aqui compreendido conforme a psicologia³ histórica-cultural de Vigotski, como a formação dinâmica, fluida e complexa, associada a todos os fatos psicológicos que uma palavra desperta na consciência do sujeito, baseando-se no entendimento do mundo e no conjunto da estrutura interior do indivíduo (VIGOTSKI, 2000). Logo, para que pudéssemos alcançar mais do que apenas possa ser observado, o *além do observável*, visando à busca das percepções e sentidos pessoais atribuídos, nos foi necessário, por meio da autoconfrontação simples, provocar o diálogo entre pesquisador e docente, fazendo com que emergisse o real da atividade⁴ (o qual está no interior do diálogo realizado), tornando-se possível a coanálise da atividade de trabalho (CLOT, 2010). Neste contexto é que se pretendeu explorar o além do observável, ou seja, o real da atividade, por meio da coanálise e reflexão da atividade das educadoras.

É relevante destacar também que este estudo está inserido no quadro investigativo do grupo de pesquisa em psicologia sócio-histórica-cultural, certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vinculado ao programa de Pós-graduação em psicologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus Assis. Desde meados de 2011 investigadores que atualmente integram este grupo tem se dedicado à produção e difusão de dois conjuntos articulados e complementares de pesquisas que adotaram os aportes teóricos e os dispositivos metodológicos da clínica da atividade. O primeiro agrupamento de estudos, no qual o presente estudo se insere, é composto por pesquisas de campo que têm feito uso da autoconfrontação para examinar a atividade laboral de profissionais de diversas áreas, como os psicólogos que atuam

³ Ao longo do texto utilizamos o termo *psicologia* com letra inicial minúscula, seguindo os padrões do Manual do Editorial do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Mais informações em: <<http://www.ipea.gov.br/sites/manualeditorial/padroes-editoriais/padronizacoes-textuais/maiusculas-e-minusculas>>

⁴ Aspectos suspensos, não realizados, não ditos, entre outros (CLOT, 2010).

em Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) e Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), os jogadores de futebol e as mulheres que trabalham em Empreendimentos de Economia Solidária. Já o segundo conjunto de pesquisas, que conta com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), dedica-se à análise e contextualização para o Brasil da autoconfrontação (PEREZ; MESSIAS, 2013a; 2015; PEREZ, 2016) e da instrução ao sócia, que são dispositivos metodológicos, científicos e interventivos apropriados por pesquisadores da clínica da atividade.

Objetivos

Os objetivos desta pesquisa foram identificar e analisar:

- a) os elementos concretos e semióticos constituintes do trabalho das professoras na perspectiva das próprias profissionais;
- b) os principais aspectos potencializadores e dificultadores da atividade laboral docente;
- c) as percepções pessoais e o sentido atribuído ao trabalho pelas educadoras, de forma a fazer emergir o real da atividade, conforme a delimitação deste conceito elaborada por Clot.

Dito de outro modo, em consonância com os objetivos propostos, o que se pretendeu foi alcançar três pontos centrais, via autoconfrontação e coanálise. O primeiro se refere aos aspectos ferramentais do trabalho docente, a partir da identificação das ferramentas concretas e semióticas mobilizadas e utilizadas pelas profissionais, que são os elementos constituintes do trabalho. O segundo se deu por meio da identificação dos principais aspectos potencializadores e dificultadores da atividade laboral. E o terceiro ponto focalizou o trabalho realizado e refletido, no qual as percepções pessoais e o sentido atribuído ao trabalho pelas educadoras foram colocados em questão, de forma a fazer emergir o que estamos chamando de além do observável, o real da atividade para Clot.

INTRODUÇÃO

A opção pela investigação da temática geral *trabalho das professoras* se justifica em função do caráter estratégico que a atividade profissional daquelas que se dedicam à docência possui nos contextos econômico, sociopolítico e cultural contemporâneos, marcados por uma crescente complexidade das relações que são estabelecidas entre pessoas, instituições e países, as quais têm demandado, por parte dos indivíduos e grupos sociais, a construção de “[...] uma cultura da compreensão, da análise crítica, da reflexão sobre o que fazemos e acreditamos [...]” (POZO, 2002, p. 40).

Essa complexidade da vida contemporânea tem afetado e imposto desafios significativos a todas as dimensões do campo da educação, com particular ênfase aos seus profissionais e organizações. Neste cenário, o ofício docente tem assumido centralidade nas sociedades da atualidade, na medida em que esses profissionais estão sendo convocados a assumir parte relevante da responsabilidade de preparar as novas gerações para o domínio dos instrumentos capazes de auxiliar as pessoas a compreender criticamente o mundo que as cercam e, ainda, a construir e renovar constantemente os saberes e práticas.

O trabalho educativo profissional, que caracteriza a atividade das professoras, passou a ser concebido apenas recentemente como objeto legítimo de estudos, já que antes só se considerava o trabalho produtor de bens materiais como “verdadeiro” campo de análises. A partir deste momento, então, iniciou-se uma série de investigações científicas relacionadas e direcionadas a aspectos relevantes, desde fatos históricos a reflexos das metamorfoses sociais nessa profissão (MACHADO, 2007).

No mesmo sentido que divisamos o crescente interesse do poder público em educação até 2016, manifestado pela ampliação de investimentos governamentais em formação e qualificação da docência, nos últimos anos vimos também o ambiente acadêmico voltar suas preocupações para temas relacionados à atividade docente e seus desdobramentos sociais, conforme apontam os Estudos do Conhecimento sobre o campo educativo elaborados e tornados disponíveis pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Considerando isto, e com o objetivo de explorar as investigações acadêmicas que foram produzidas recentemente sobre o universo educacional em nosso país e, ainda, para apoiar o embasamento teórico desta proposta, foi feito um levantamento das investigações sobre o trabalho e a formação dos docentes, que foram concluídas em Programas de Pós-Graduação brasileiros. Foram realizadas consultas aos bancos digitais da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Virtual de Saúde (BVS-Psi). Utilizamos as palavras-chave: “trabalho professor”, “trabalho docente”, “clínica da atividade”, “autoconfrontação”, “instrumentos potencializadores professor”, “instrumentos dificultadores professor”, “itens potencializadores professor”, “itens dificultadores professor”, “dificultadores professor”, “potencializadores professor”. Assim, neste levantamento, realizado em março do ano de 2016, foram identificados quarenta e quatro (44) trabalhos acadêmicos de inúmeras áreas, concluídos em programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Ao analisarmos estas pesquisas foi possível observar eixos de análise predominantemente focados no: adoecimento; estresse; processo saúde-doença; problemas/transtornos psicológicos; precarização, intensificação e condições do trabalho docente; desafios da profissão; representações sociais e representações dos profissionais da área vistos por eles mesmos; diretrizes que regem o ensino no país; aspectos que dificultam o trabalho; valores e saberes docentes; e nos processos de formação e aprimoramento. A tabela a seguir demonstra as dissertações e teses encontradas, sendo referenciadas de acordo com os temas-alvo de cada pesquisa.

Tabela Demonstrativo Levantamento Bibliográfico

TEMAS	DISSERTAÇÕES	TESES	REFERÊNCIAS
Processo saúde-doença/ Estresse e Adoecimento/ Problemas ou Transtornos Psicológicos	7	2	(ZACCHI, 2004); (AMADO, 2000); (GOMES, 2002); (MARCHIORI, 2004); (MARQUES, 2015); (VALLE, 2011); (PAPARELLI, 2009); (RIBEIRO, 2013);

			(MARIANO, 2003)
Condições, Intensificação e Precarização do Trabalho	5	1	(FARIA, 2010); (CZEKSTER, 2007); (MOURA, 2013); (BARBOSA, 2009); (SOARES, 2012); (BORGHI, 2006)
Desafios da Profissão/ Aspectos que dificultam o trabalho	4	2	(PELUFFO, 2014); (CHAVES, 2010); (FERREIRA, 2005); (RODRIGUES, 2010); (AMADO, 2006); (MARIANI, 2005)
Representação de si e Representação Social	6	1	(FONTANA, 2005); (DUARTE, 2011); (DREY, 2008); (FERNANDEZ, 2009); (CORRAL-MULATO, 2008); (FIGLIUOLO, 2010); (BUZZO, 2008)
Diretrizes do Ensino no Brasil	--	2	(BUSQUINI, 2013); (FACCO, 2013)
Valores e Saberes Docentes	4	6	(ROSEMBERG, 2011); (SILVA, 2015); (GIRÃO, 2011); (ALVES, 2009); (AUAREK, 2012); (SILVEIRA, 2013); (ALVES, 2009); (RETZ, 2012); (RODRIGUES, 2010); (BRANDO, 2012)
Processos de Formação e Aprimoramento	2	2	(MENDONÇA, 2013); (GAMA, 2014); (ALTHAUS, 2013); (FOGAÇA, 2010)

Cabe ressaltar que não registramos um número expressivo de pesquisas desenvolvidas com o objetivo de estudar os aspectos dificultadores e

potencializadores da atividade, nem mesmo o sentido atribuído pelos próprios profissionais da área, da maneira como foi proposto neste estudo. Porém, mesmo sem um número expressivo, encontramos pesquisas que se assemelham ao que pretendemos estudar. Duas pesquisas foram voltadas à docentes do ensino superior e as outras voltaram-se às professoras do ensino básico da educação.

Vale notar que identificamos pesquisas acerca da atividade de professoras universitárias, conforme segue: *O trabalho docente universitário em análise do ponto de vista da atividade: tessituras de vidas em uma universidade federal de Brasília* (ROSEMBERG, 2011), a qual propôs colocar em análise o trabalho docente universitário do ponto de vista da atividade laboral, analisar as relações que emergem do e no desenvolvimento das atividades de trabalho, colocar em discussão os sentidos que as professoras atribuem à sua atividade de trabalho. *O docente universitário em Enfermagem e a Síndrome de Burnout: uma questão de educação para a saúde* (CORRAL, 2008), a qual pretendeu levantar com os docentes de uma faculdade estadual de enfermagem, o significado que eles atribuem à sua profissão, relacionando os elementos facilitadores e dificultadores da sua atuação profissional, considerando a sua visão da enfermagem - tradicional, atual e do futuro.

Já as pesquisas realizadas com docentes da educação básica são: *Trabalho docente em tempos de neoliberalismo* (DUARTE, 2011), a qual objetivou sistematizar as concepções de trabalho e trabalho docente de professoras do ensino fundamental em escolas públicas, analisar as características definidoras deste trabalho, a partir da visão das próprias professoras, e identificar o que as professoras consideram como sendo sua principal função. *No pulsar da atividade: uma análise do trabalho e da saúde dos professores numa escola municipal de Vitória/ES* (MARCHIORI, 2004), a qual buscou compreender o trabalho das professoras na escola pública e seus efeitos na produção de saúde e doença, contando com a participação das professoras no processo investigativo. *A atividade de trabalho docente em uma escola privada: usos de si e circulações de valores, saberes e competências* (ALVES, 2009), a qual objetivou a realização de uma análise situada da atividade de trabalho docente em uma escola privada. *Atividade docente em uma escola pública paulista de ensino fundamental I: análise da apropriação e do emprego das propostas do Programa Ler e Escrever em sala de aula* (FACCO, 2013), a qual buscou analisar como se dá a apropriação das diretrizes de um programa educacional, o Programa Ler e Escrever (oferecido pela Secretaria

de Estado da Educação de São Paulo), verificando se e como esse aprendizado era incorporado à atividade profissional de uma professora de ensino fundamental I, também se buscou apreender os sentidos e significados atribuídos à atividade docente. *Análise da atividade docente: em busca dos sentidos e significados constituídos pelo professor acerca das dificuldades de aprendizagem* (BRANDO, 2012), a qual objetivou investigar os sentidos e os significados constituídos por uma professora acerca das dificuldades de aprendizagem.

À vista do levantamento exploratório realizado e com vistas à apoiar o preenchimento de lacuna nos estudos especializados, esta investigação procurou estudar a temática *trabalho das professoras do ensino fundamental I*, com uso de um dispositivo de coleta, coanálise e examinação dos dados, a autoconfrontação simples. O que se pretendeu foi contribuir para o incremento dos estudos sobre a docência no campo da psicologia do trabalho. Sendo assim, a relevância acadêmico-científica e social desta pesquisa reside justamente no estudo dos aspectos ocupacionais próprios do trabalho docente que vão além do comportamento típico dos profissionais, observados em sala de aula ou nas tarefas de gabinete, como planejamento dos processos educativos.

A autoconfrontação foi utilizada para a coanálise da atividade das professoras também com o objetivo de buscar identificar o que potencializa e/ou o que dificulta o exercício de sua profissão. Partindo da visão de quem está inserido no contexto, ou seja, do próprio profissional em questão, contemplamos ainda as percepções pessoais e o sentido atribuído ao trabalho pelas educadoras, de forma a fazer emergir o real da atividade.

Esta pesquisa pode ainda ser considerada relevante no cenário acadêmico, na medida em que procurou identificar e registrar os aspectos potencializadores do trabalho docente, o que não costuma ser objeto dos trabalhos acadêmicos realizados no Brasil sobre a temática. É uma pesquisa que pode vir a apresentar enfoque inovador, pelos motivos supracitados e também por valorizar o ponto de vista do profissional que está sendo pesquisado, podendo futuramente contribuir também para o movimento de criação de protocolos de aprimoramento na área.

Portanto, as demandas colocadas pela sociedade atual às docentes, bem como a visibilidade e relevância que esta profissão possui em nosso país, nos fez pensar e propor o estudo dos aspectos que constituem a atividade, os seus modos de atuação profissional, juntamente com seus aspectos potencializadores e

dificultadores, buscando a percepção das professoras e o sentido que atribuem, fazendo o exercício de coanálise, com a intenção de promover uma reflexão do trabalho, pelas próprias trabalhadoras.

Estruturalmente, além da Introdução e das Considerações Finais, esta dissertação está dividida em quatro capítulos.

No Capítulo 1 são apresentadas as principais definições do termo trabalho, com base em pesquisas realizadas em dicionários etimológicos da língua portuguesa, revisão da literatura pertinente à historicização do trabalho e das transformações recentes no mundo laboral e seus desdobramentos.

No capítulo seguinte realizamos um levantamento histórico da educação brasileira, ressaltando momentos importantes e leis educacionais que influenciaram e influenciam o cotidiano laboral docente. Ao mesmo tempo, dissertamos sobre aspectos referentes ao trabalho e a atuação profissional das professoras, com dados estatísticos relevantes que possibilitam a visualização do cenário educacional em nosso país.

O terceiro capítulo foi dedicado à apresentação e discussão da abordagem teórico-metodológica da clínica da atividade, a qual inclui um levantamento histórico das origens dessa teoria/metodologia, o estudo dos dispositivos metodológicos apropriados pelos teóricos da área e a correlação entre esta linha de pesquisa proposta por Clot e nosso estudo.

No Capítulo 4 foi descrito o contexto de coleta de dados, juntamente com a análise e descrição dos resultados alcançados, com base na aplicação da autoconfrontação e a relação obtida entre os dados empíricos e a bibliografia levantada.

Para concluir, temos as Considerações Finais, com notas e reflexões a respeito do processo de pesquisa, os achados do campo e seus nexos com os referenciais teóricos adotados, além de ponderações sobre o método da autoconfrontação simples e do contexto de trabalho docente.

1. TRABALHO: O CONCEITO E O MUNDO DA LABORALIDADE

O exame dos sentidos atribuídos à própria laboralidade por professoras ensejaram, neste primeiro capítulo, o estudo inicial das definições, conceitos e da história geral do trabalho. Buscamos tecer ponderações tanto sobre a construção social e teórica da noção de trabalho quanto acerca das transformações sociais e tecnológicas observadas nos processos e ambientes laborais.

1.1 - *Cenário histórico do conceito de trabalho*

O trabalho tem sido historicamente definido de inúmeras maneiras, com predominância para o sentido dado pelas pessoas no momento histórico em que vivem. Isto é, a definição de trabalho tem se vinculado essencialmente ao modo como é realizado e que meios de produção são utilizados para tal fim numa determinada época. Ademais, é objeto de múltiplos significados. Podemos considerar que a história do trabalho começa quando o homem buscou os meios de satisfazer suas necessidades – a produção da vida material. Essa busca se reproduz historicamente em toda a ação humana para que o homem possa continuar sobrevivendo. Na medida em que a satisfação é atingida, ampliam-se as necessidades a outros homens e criam-se as relações sociais que determinam a condição histórica do trabalho (OLIVEIRA, 2003).

Como afirma Borges e Yamamoto (2007), além da variedade de critérios que podemos utilizar para classificar o trabalho, também podemos complicar tais classificações, variando o seu nível de sofisticação através da combinação de critérios e/ou do aumento dos níveis utilizados em cada classificação. Dessa maneira, quando utilizamos a palavra *trabalho* não estamos necessariamente falando do mesmo objeto, principalmente na psicologia do trabalho, na qual referimos a construtos como: aprendizagem no trabalho, socialização no trabalho, satisfação no trabalho, treinamento em trabalho, estresse, qualidade de vida no trabalho e assim por diante.

Para a definição de tal termo, que possui certa complexidade, é preciso tomar alguns cuidados, pois depende de muitos aspectos, a saber: condições sócio-

históricas, políticas, econômicas, entre outras. Para tanto, nesta seção trazemos o resultado do esforço realizado para a identificação das visões de trabalho e assinalamos definições do termo, com ênfase para aquelas mais usualmente adotadas entre os estudiosos da área, bem como as vicissitudes deste conceito, com base em pesquisas realizadas em dicionários etimológicos da língua portuguesa e em obras de teóricos que fazem parte deste âmbito.

A princípio, devemos nos lembrar que o trabalho, embora seja ineliminável da própria condição humana, não é objeto natural, mas uma ação essencial para estabelecer a relação entre o homem e a natureza e entre a sociedade e a natureza. Na sua condição originária deriva de necessidades naturais (fome, sede, etc.), mas realiza-se na interação entre os homens ou entre os homens e a natureza. Assim, o trabalho – e a forma de pensar sobre ele – seguirá, principalmente, as condições sócio-históricas do momento (ANTUNES, 2000).

Sabemos também que é desafiador ou ainda improvável encontrar uma conceitualização universal que abarque todas as formas de agir humano. Até mesmo porque, em cada momento da história o trabalho possui uma maneira de ser visto e compreendido. Assim, na Bíblia era visto como um agir humano sobre a natureza, visando à subsistência física da espécie, como consequência do pecado de Adão e Eva e da sua condenação; na Grécia e em Roma, as atividades econômicas de subsistência e de produção de bens materiais eram reservadas apenas aos escravos e não aos cidadãos livres, a quem caberiam as produções de espírito, mantendo-se valoração social negativa sobre esse tipo de atividades, tanto que o termo “trabalho” só apareceu nas línguas românicas a partir do começo do século XVI, derivando-se de *tripalium*, o instrumento de tortura destinado a punir os escravos romanos (MACHADO, 2007).

Nessa perspectiva que Pierre Jaccard (1974) cita alguns conceitos que possuem relação com o termo trabalho, os quais ainda são usualmente utilizados. Ele diz que as palavras *besogne* (trabalho), que vem de *besoin* (necessidade), *labor* (em latim, *labore*, que quer dizer cambaleiar sob uma carga muito pesada) e *laborare* (que significa pensar, fazer esforço), exprimem bem a ideia de constrangimento, de sofrimento imposto. Estes termos foram substituídos pela palavra *travail* (trabalho) que serve, então, para designar tanto a peça de madeira que amarrava os animais, como o aparelho de três estacas utilizado para tortura, como já dito anteriormente.

Nessa mesma linha de raciocínio, notamos a diversidade de sinônimos que são atribuídos ao conceito de trabalho, ou seja, o conceito é confundido com outros termos como emprego, ocupação, profissão, serviço, ofício, cargo, função, entre outros. Afinal, qual a diferença entre estes conceitos?

Sabemos que são utilizados, na maioria das vezes, com o objetivo de se referir ao trabalho em que se exerce ou a profissão de cada pessoa. Na verdade, todos possuem intimidade ou ligação com o conceito de trabalho, podendo ocorrer dificuldades na diferenciação entre eles. Em pesquisas realizadas em dicionários etimológicos da língua portuguesa (FONTINHA, 19--; MACHADO, 1967) e em autores da área, tivemos a oportunidade de explorar minuciosamente a definição de cada termo, com o propósito de conhecer as semelhanças entre ambos.

Fizemos referências às palavras mais comumente utilizadas, entre elas: *emprego, ocupação, ofício, serviço, cargo, função, profissão e trabalho*. Dessa maneira, a palavra *emprego/empregar* vem do latim *implicare*, dobrar em volta de, envolver, enrolar; enredar, emaranhar; enlaçar; embaraçar, complicar, embrulhar; é, portanto, divergente de implicar, forma culta. Geralmente, o trabalho é associado às atividades remuneradas sob a denominação de emprego. É firmado um contrato jurídico que assinala o trabalho como um vínculo legal entre empregado e empregador, pressupondo sua remuneração, fazendo com que o trabalho se reduza a um valor de troca, uma mercadoria ou mais precisamente na venda de força do trabalhador - venda da força de trabalho (ZANELLI, 2010). Dito de outra forma, os empresários gostam de falar de oferta de emprego, como se o emprego fosse alguma dívida que a firma faz ao empregado. Na realidade, é o contrário: é o trabalhador que oferece, ele que é o vendedor, e a mercadoria não é o emprego mas a capacidade de produzir do trabalhador. A firma empregadora é o comprador, o demandante e, como tal, paga o preço da mercadoria - o salário (SINGER, 1999).

Já *ocupação*, que vem do latim *occupatione*, é uma ação ou resultado da ação de ocupar, ou de se apoderar duma coisa; o emprego do tempo; o trabalho de cada um; profissão; ofício; modo de vida. Compreende toda atividade que proporciona sustento a quem a exerce. Emprego assalariado é um tipo de ocupação - nos países capitalistas o mais frequente, mas não o único (SINGER, 1999).

O *ofício* deriva do latim *officiu(m)*, que significa dever, obrigação, profissão duma arte mecânica, cargo, ministério, ocupação habitual, assistência, ajuda,

auxílio; o dever que impende sobre quem exerce certas funções (essas mesmas funções podem ser serviços prestados ou a prestar).

Outro termo, o *serviço*, deriva do latim *servitiu(m)*, e faz referência à ação ou resultado da ação de servir; o estado de quem é servo, doméstico ou criado; o trabalho que este presta; desempenho efetivo de funções públicas; favor; obséquio; fineza; proveito; utilidade; conjunto de funções inerentes a qualquer ramo de administração pública, ato útil e conveniente; serventia.

A *função*, do latim *functione*; exercício de qualquer emprego, profissão ou arte, pode ser compreendida, no âmbito da administração, como um conjunto de tarefas ou de atribuições exercido de maneira sistemática e reiterada por um ocupante de cargo. Para que um conjunto de atribuições constitua uma função é necessário que haja reiteração em seu desempenho.

Já o *cargo* (encargo; emprego; incumbência; obrigação) é um conjunto de funções (conjuntos de tarefas ou de atribuições) com uma posição definida na estrutura organizacional de uma empresa (organograma), servindo para estabelecer as relações entre o cargo e os demais outros cargos da organização. Em outras palavras, para desempenhar suas atividades, a pessoa que ocupa um cargo deve ter uma posição definida no organograma de uma empresa, sendo que um cargo constitui uma unidade da organização e consiste em um conjunto de deveres e responsabilidades que o tornam separado e distinto dos demais cargos (CHIAVENATO, 2000).

Em seguida temos o termo *profissão*, que deriva do latim *professione*, e quer dizer ação ou resultado da ação de professar (ensinar como professor); modo de vida em que o homem se exercita; ofício; condição que cada um tem na sociedade.

E, ainda, o termo *trabalho*, que deriva do latim *tripaliu (m)*; *tripaliare*, torturar com o *tripaliu*, este de *tripalis*, derivado de *tres* + *palus*, pois aquele instrumento de tortura era formado por três paus. É usado também para indicar a ação ou resultado da ação de trabalhar; ocupação; serviço; ofício; cuidado; esforço; aplicação da atividade humana a qualquer exercício de caráter físico ou intelectual; qualquer discurso ou escrito sobre um assunto, tese ou matéria; dificuldade; impedimento; prejuízo; incômodo; infortúnio; desgraça; o esforço do homem aplicado à produção de utilidades; o fruto ou efeito dessa aplicação; obra artística, literária ou científica; a realização duma obra; a obra realizada; labutação.

É compreensível, então, que haja imprecisão na utilização dos termos, já que pela definição deles é possível observar semelhança, proximidade, citação em tom de igualdade ou até mesmo repetição dos mesmos. À vista disso, como exemplo, pudemos averiguar que na definição do termo *ocupação* aparece o emprego do tempo, o trabalho de cada um, profissão, ofício; na definição do termo *ofício* aparece cargo; na definição do termo *função* aparece exercício de qualquer emprego, profissão; na definição do termo *cargo* aparece emprego ou conjunto de funções; na definição do termo *profissão* aparece ofício e na definição do termo *trabalho* aparece ocupação, serviço, ofício. Isto acaba por justificar a confusão ou imprecisão do uso destes termos para fazer referência ao trabalho, até mesmo porque estamos nos referindo à linguagem coloquial, cotidiana, já que costumeiramente em documentos oficiais a utilização destes termos vai variar de acordo com o contexto. Por esta razão que ouvimos cotidianamente: “seria bom arranjar um emprego melhor”; “a minha ocupação é...”; “o ofício de artesão é interessante...”; “minha profissão é...”; “estou indo para o serviço...”; assim por diante.

Já que as definições do termo trabalho estão atreladas ao contexto histórico em que vivemos, isto é, a determinação de um conceito como sendo reflexo dos âmbitos político, social, econômico e cultural de determinado momento da história, é notável que a realidade em que estamos vivendo hoje, com características de uma sociedade chamada moderna e sua radicalização atual, contribui para a definição do conceito de trabalho, tendo como uma das principais referências autorais Karl Marx. Mas para que pudéssemos nos apropriar de algumas características da sociedade moderna e da modernidade ocidental⁵, nos foi necessário assimilar o que Anthony Giddens e Marshall Berman propõem.

Pontuando os principais registros destes autores, foi possível compreender o contexto histórico social vivido por Marx e o motivo pelo qual Lev Semionovich Vigotski e Yves Clot⁶, considerados como os seus seguidores, o adotaram como referência histórica-metodológica-teórica. Além disso, pudemos, em conjunto com o que os estudiosos da teoria histórica-cultural e a da clínica da atividade defendem, inserir nosso contexto histórico atual (moderno) do trabalho, suas condições e vicissitudes, com a finalidade de ter uma base teórico-comparativa para a possibilidade de uma futura análise dos dados de nossa pesquisa de campo.

⁵ Ao longo do texto quando ler *Modernidade*, compreenda-se *Modernidade Ocidental*.

⁶ Yves Clot é a principal referência adotada neste estudo.

Dentre várias reflexões que perpassam este momento, a questão da modernidade vem a tona constantemente. Dessa maneira, Anthony Giddens traz em seus escritos uma definição inicial de modernidade:

O que é modernidade? Como uma primeira aproximação, digamos simplesmente o seguinte: "modernidade" refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência (GIDDENS, 1991, p. 8).

Para trazermos uma ideia mais consistente, em outro momento de sua colocação, Giddens afirma que os modos de vida produzidos pela modernidade nos desvencilharam de todos os tipos tradicionais de ordem social. Tanto em sua extensibilidade quanto em sua intencionalidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas que a maioria dos tipos de mudança característicos dos períodos precedentes (GIDDENS, 1991). A partir dessas colocações ele afirma que existem certas descontinuidades históricas que vão diferenciar a modernidade da pré-modernidade, as quais são exacerbadas mais adiante, isto é, nos tempos atuais:

Uma descontinuidade é o *ritmo de mudança* nítido que a era da modernidade põe em movimento. As civilizações tradicionais podem ter sido consideravelmente mais dinâmicas que outros sistemas pré-modernos, mas a rapidez da mudança em condições de modernidade é extrema. Se isto é talvez mais óbvio no que toca à tecnologia, permeia também todas as outras esferas. Uma segunda descontinuidade é o *escopo da mudança*. Conforme diferentes áreas do globo são postas em interconexão, ondas de transformação social penetram através de virtualmente toda a superfície da Terra. Uma terceira característica diz respeito à *natureza intrínseca das instituições modernas*. Algumas formas sociais modernas simplesmente não se encontram em períodos históricos precedentes — tais como o sistema político do Estado-nação, a dependência por atacado da produção de fontes de energia inanimadas, ou a completa transformação em mercadoria de produtos e trabalho assalariado (GIDDENS, 1991, p. 12).

Nessa mesma linha de raciocínio, Berman descreve e contextualiza o período de eclosões da modernidade, momento esse vivido por Marx, época em que fez ruir o que provinha da tradição, os costumes e valores tradicionais, para abrir caminho ao que estava por vir. Este “por vir” era incômodo, por suas contradições, sua instabilidade, seu mal estar gerado nas pessoas, porém, como já estava além de somente vir a ser, ou seja, já estava acontecendo progressivamente, dava esteio para que os pensadores pudessem elaborar suas ideias, conceitos e teses, sobre as questões emergentes desse contexto.

Na modernidade do século XIX, a primeira coisa que observaremos será a nova paisagem, altamente desenvolvida, diferenciada e dinâmica, na qual tem lugar a experiência moderna. Trata-se de uma paisagem de engenhos a vapor, fábricas automatizadas, ferrovias, amplas novas zonas industriais; prolíficas cidades que cresceram do dia para a noite, quase sempre com aterradoras consequências para o ser humano; jornais diários, telégrafos, telefones e outros instrumentos de *media*, que se comunicam em escala cada vez maior; Estados nacionais cada vez mais fortes e conglomerados multinacionais de capital; movimentos sociais de massa, que lutam contra essas modernizações de cima para baixo, contando só com seus próprios meios de modernização de baixo para cima; um mercado mundial que a tudo abarca, em crescente expansão, capaz de um estarrecedor desperdício e devastação, capaz de tudo exceto solidez e estabilidade (BERMAN, 1986, p. 97).

Logo, a ideia de contradição na vida moderna, colocada por Marx, faz muito sentido nesse processo, sendo que o fato básico é a presença de uma contradição radical na sua base: de um lado, tiveram acesso à vida forças industriais e científicas que nenhuma época anterior na história da humanidade chegara a suspeitar. De outro lado, estamos diante de sintomas de decadência que ultrapassam em muito os horrores dos últimos tempos do Império Romano.

Resultado do desenvolvimento tecnológico de maquinarias que possibilitavam um aumento extraordinário na produção, as fábricas emergentes que chegavam para substituir os trabalhos de artesãos e manufatores deslocavam comunidades rurais inteiras até as cidades, na busca por emprego. O crescimento urbano era descontrolado, devido ao êxito repentino dos novos empregados das fábricas. Nesse momento, o controle do trabalho passa a ser dos burgueses, capitalistas, detentores dos meios de produção. A força de trabalho dos trabalhadores transforma-se em mercadoria e é apropriada pelo salário; o ideal capitalista de acumulação monetária e promessas de melhoria de condições de vida também toma conta dos novos trabalhadores industriais que vendem sua força de trabalho às fábricas (CASADORE, 2010, p. 32).

Tudo parece estar impregnado do seu contrário. Um exemplo disso é o maquinado, dotado do maravilhoso poder de amenizar e aperfeiçoar o trabalho humano, só faz, como se observa, sacrificá-lo e sobrecarregá-lo. Na mesma instância em que a humanidade domina a natureza, o homem parece escravizar outros homens ou à sua própria infâmia. Todas as nossas invenções e progressos parecem dotar de vida intelectual às forças materiais, estupidificando a vida humana ao nível da força material (BERMAN, 1986).

À vista disso, Marx construiu suas obras de maneira consistente, trazendo contribuições aos modos de compreender o funcionamento do processo de trabalho

inserido na sociedade capitalista, produzindo também subsídios à construção do conceito de trabalho.

Se Marx não estava, no mínimo, embaraçado pelo intercâmbio de papéis entre formas sociais, de um lado, e processos de produção material de outro, mas, pelo contrário, movia-se comodamente entre eles, isto se devia – à parte seu gênio no emprego da dialética – a que jamais adotou fórmulas em História, nunca jogou com correlatos estéreis e infelizes, nem com “relacionamentos um a um” e outras tolas tentativas de dominar a História por meio de simplificações forçadas. Os determinantes sociais não possuem a fixidez de uma reação química, mas são um *processo histórico*. As formas concretas e determinadas de sociedade são, de fato, “determinadas”, e não acidentais, mas se trata do determinante da tecelagem fio por fio da tessitura da História, jamais a imposição de fórmulas externas [...] o feito de nossa sociedade, a forma de qualquer sociedade, não é uma criação instantânea de “leis” que geram aquela sociedade num lugar e diante de nossos olhos. Toda sociedade é um momento no processo histórico, e só pode ser apreendida como parte daquele processo. O capitalismo, que é uma forma social, quando existe no tempo, no espaço, na população e na História, tece uma teia de milhões de fios; as condições de sua existência constituem uma complexa rede cujos fios pressupõem muitos outros (BRAVERMAN, 1981, p. 29).

O método marxiano, denominado materialismo histórico dialético, foi utilizado pelo autor para analisar a situação social vivida naquele momento, tendo seus fundamentos no materialismo filosófico, o qual considera que a matéria é o aspecto primordial e o espírito seria o aspecto secundário. A concepção materialista do mundo reconhece que a realidade existe independentemente da consciência. Esta, por sua vez, é um produto da matéria e permite que o mundo reflita nela, o que assegura a possibilidade que tem o homem de conhecer o universo⁷.

O alicerce filosófico do marxismo, o materialismo dialético, realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Visto como uma concepção científica da realidade, tem como base de seus princípios a matéria, a dialética e a prática social da humanidade. Através do enfoque dialético da realidade mostra como se transforma a matéria, superando a concepção metafísica e idealista, considerando que os fenômenos materiais são processos e que o pensar sobre a realidade tem como principal objetivo o estudo das leis mais gerais que regem a natureza, a sociedade e o pensamento e, também, como esta realidade objetiva se reflete na consciência.

⁷ A grande propriedade da consciência é a de refletir a realidade objetiva.

As ações da realidade estão em constante relação recíproca, sendo que nenhum fenômeno da natureza ou do pensamento pode ser compreendido isoladamente fora dos fenômenos que o rodeiam. Logo, os fatos pertencem a um todo dialético, fazendo parte de uma estrutura; por isso que a teoria marxiana considera a consciência como reflexo da matéria, já que parte do princípio que esta última serve de fonte para a primeira. Outra questão é que o materialismo dialético estuda o conhecimento e a teoria do conhecimento como expressões históricas. Isto quer dizer que o mundo da natureza, da história e do espírito está sempre em constante movimento, transformação e desenvolvimento, o movimento de desenvolvimento.

Dessa maneira, o materialismo histórico entra em cena, na medida em que é a ciência filosófica que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social das pessoas, no desenvolvimento da humanidade. Propõe a busca dos fundamentos das sociedades nas formações socioeconômicas e nas relações de produção que são estabelecidas. Assim, para estudar a sociedade se deve partir do modo pelo qual as pessoas produzem os bens materiais necessários à sua vida, já que analisando o contato que tais pessoas estabelecem com a natureza para transformá-la por meio do trabalho e as relações entre elas é que se descobre como produzem sua vida e suas ideias. Dito de outro modo, fundamentalmente o que caracteriza os seres humanos é o modo pelo qual reproduzem suas condições de existência. À vista disso, a teoria marxiana acredita que o ser humano se autoproduz à medida que transforma a natureza pelo trabalho, pois o existir decorre da ação do homem na natureza (TRIVINOS, 1987).

Marx propõe, então, uma definição do conceito de trabalho que em sua época já fazia sentido e atualmente vem se tornando utilizada por ser abrangente em sua visão da relação do homem com a natureza e suas vicissitudes.

O trabalho é um processo entre o Homem e a Natureza, um processo em que o Homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 1867/2013, p. 202).

Essa é uma conceitualização inicial do processo de trabalho, a qual esse é considerado, em princípio, independentemente de qualquer forma social determinada. Posteriormente, trazendo a possibilidade de trabalho para além da intervenção na natureza pelo homem, ou seja, como forma especificamente humana, ele acaba por diferenciar o trabalho humano do trabalho animal, já que a capacidade de transformar o meio em que vive, de mudar as coisas, de construir objetos, mediante um projeto preconcebido, acaba por diferenciar este daquele:

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente (MARX, 1867/2013, p. 203).

Complementarmente, Braverman (1981) aponta que apenas apoderar-se dos materiais da natureza tais como são não é trabalho. Na verdade, o trabalho é uma atividade que altera o estado natural desses materiais para melhorar sua utilidade. Afirma ainda que pássaros, aranhas e abelhas, ao fazerem ninhos, teias e colméias, trabalham, por assim dizer. Neste sentido, a espécie humana partilha com as demais a atividade de atuar sobre a natureza de modo a transformá-la para melhor satisfazer suas necessidades. A diferença, entretanto, é que o trabalho humano é consciente e proposital, ao passo que o trabalho dos outros animais é instintivo.

O trabalho que ultrapassa a mera atividade instintiva é assim a força que criou a espécie humana e a força pela qual a humanidade criou o mundo como o conhecemos. A possibilidade de todas as diversas formas sociais, que surgiram e que podem ainda surgir, depende, em última análise, desta característica distintiva do trabalho humano. Onde a divisão de função no seio de outras espécies animais foi atribuída pela natureza e impressa no genótipo sob a forma de instinto, a humanidade é capaz de uma infinita variedade de funções e divisão de funções com base nas atribuições da família, do grupo e sociais. Em todas as demais espécies, a força diretriz e a atividade resultante, instinto e execução, são indivisíveis. Mas quanto a homens e mulheres, quaisquer padrões instintivos de trabalho que possam ter possuído nos inícios de sua evolução, há muito foram atrofiados ou afogados pelas formas sociais. Assim, nos seres humanos, diferentemente dos animais, não é inviolável a unidade entre a força motivadora do trabalho e o trabalho em si mesmo. A unidade de concepção e execução pode ser dissolvida (BRAVERMAN, 1981, p. 53).

Como já vimos, Marx, frequentemente em parceria com Friedrich Engels, elaborou a sua teoria baseada em uma realidade social à época em que o avanço do domínio técnico da natureza pelo homem e o desenvolvimento ligado ao progresso se misturavam, de modo contraditório, ao empobrecimento da classe operária. Se por um lado existia a burguesia que enriquecia, por outro lado existia a classe explorada por ela, a qual se denomina classe proletária.

É o modo de produção capitalista que permitia, e ainda permite atualmente à sua maneira, que essa condição de exploração da força de trabalho se torne viável e mais intensificada. O trabalhador (ou proletário), por meio de contrato de trabalho, vende sua força de trabalho aos donos dos meios de produção (instrumentos/objetos de trabalho) chamados de burgueses ou capitalistas. É então a partir desse modo de se produzir as mercadorias que se constituem as relações sociais de produção, sendo que estas revelam a maneira pela qual as pessoas se organizam por meio da divisão social do trabalho. Em outras palavras, é no modo de produção capitalista que as forças produtivas se organizam baseadas nas relações de produção num dado momento histórico. Por exemplo, se no capitalismo as forças produtivas são representadas pelas máquinas das fábricas, estas vão determinar as relações de produção na medida em que se caracterizam pela existência do dono das máquinas (ou do capital) de um lado e do operário assalariado do outro.

Além disso, dentro das relações sociais de produção que surge a divisão de cada tarefa, com o crescimento e expansão do capitalismo, caracterizando-se na especialização de funções específicas, para que cada indivíduo possa ficar treinado em apenas uma etapa do processo de fabricação de determinado produto, fazendo com que, segundo esse sistema, dinamize a produção industrial. Marx dizia:

O trabalho se organiza e se divide diferentemente conforme os instrumentos de que dispõe. O moinho manual supõe uma divisão distinta daquela requerida pelo moinho a vapor [...] as máquinas, assim como o boi que puxa o arado, não são uma categoria econômica. Elas são apenas força produtiva. A fábrica moderna, fundada na utilização de máquinas, é uma relação social de produção, uma categoria econômica (MARX, 1847/2009, p. 182).

Braverman (1981) nos alerta sobre uma confusão constante nos estudos sobre esse assunto, a qual consiste no hábito de se considerar como um único *continuum* o trabalho social e as divisões parceladas dele, como sendo um único princípio técnico abstrato. Isso se deve ao fato de que a divisão social do trabalho é

aparentemente característica do trabalho humano tão logo ele se converte em trabalho social, isto é, trabalho executado na sociedade e através dela. É nesse ponto que o autor nos adverte e esclarece seu raciocínio:

Muito contrariamente a esta divisão geral ou social do trabalho é a divisão do trabalho em pormenor, a divisão manufatureira do trabalho. Esta é o parcelamento dos processos implicados na feitura do produto em numerosas operações executadas por diferentes trabalhadores. A divisão social do trabalho divide a sociedade entre ocupações, cada qual apropriada a certo ramo de produção; a divisão pormenorizada do trabalho destrói ocupações consideradas neste sentido, e torna o trabalhador inapto a acompanhar qualquer processo completo de produção. A divisão do trabalho na sociedade é característica de todas as sociedades conhecidas; a divisão do trabalho na oficina é produto peculiar da sociedade capitalista (BRAVERMAN, 1981, p. 72).

Dessa maneira, o sistema capitalista propõe e sustenta-se pela produção de mercadorias, as quais consistem em objetos produzidos com valor de troca e não valor de uso. Isto é, o valor de uso se consiste em fabricar determinados produtos que não tem como finalidade primeira o mercado, mas a satisfação de alguma necessidade ou apetência humana. Diferentemente, o valor de troca se consiste na produção de objetos para além de somente serem utilizados para o uso próprio, sendo visado para a venda (MARX, 1867/2013).

Daí que surge o conceito de mais-valia, que se define pelo valor que o trabalhador cria além do valor de sua força de trabalho, por meio do trabalho excedente, o que acaba sendo apropriado pelo capitalista, gerando-lhe lucros. Disso resulta que o trabalhador, ao vender sua força de trabalho em troca de pagamento de salário, também acaba por transformar-se em mercadoria, ocorrendo o que Marx chama de reificação (ou coisificação) do trabalhador.

O dono do capital, primeiro, quer produzir um valor de uso que seja um valor de troca, o artigo destinado a venda, uma mercadoria. E segundo, quer produzir uma mercadoria de valor mais elevado que o valor do conjunto das mercadorias necessárias para produzi-la, isto é, a soma dos valores dos meios de produção e força de trabalho, pelos quais antecipou seu bom dinheiro no mercado. Além de um valor de uso, quer produzir mercadoria; além de valor de uso, valor de troca, e não só valor de troca, mas também valor excedente (mais-valia) (MARX, 1867/2013, p. 226).

Enfático observar que a força de trabalho convertida em mercadoria, faz com que suas utilidades não mais sejam organizadas de acordo com as necessidades e desejos dos que a vendem, mas antes de acordo com as necessidades de seus

compradores que são, em primeiro lugar, empregadores à procura de ampliar o valor de seu capital (BRAVERMAN, 1981). Engels, em sua obra intitulada *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* (1845/2008), faz uma descrição da classe burguesa inglesa, o que nos permite ter um panorama de como se dão os modos de pensar da classe dominante do sistema capitalista:

Para ela (burguesia inglesa), o mundo (inclusive ela mesma) só existe em função do dinheiro; sua vida se reduz a conseguir dinheiro; a única felicidade de que desfruta é ganhar dinheiro rapidamente e o único sofrimento que pode experimentar é perdê-lo. Essa avidez, essa sede de dinheiro impede a existência de quaisquer manifestações do espírito humano que não estejam maculadas por ela. [...] ao burguês da Inglaterra não lhe causa mocha que seus operários morram ou não de fome, desde que ganhe dinheiro. Todas as relações humanas são subordinadas ao imperativo do lucro e aquilo que não propicia ganhos é visto como algo insensato, inoportuno e irrealista. A relação entre o industrial e o operário não é uma relação humana: é uma relação puramente econômica – o industrial é o “capital”, o operário é o “trabalho”. E quando o operário se recusa a enquadrar-se nessa abstração, quando afirma que não é apenas “trabalho”, mas um homem que, entre outras faculdades, dispõe da capacidade de trabalhar, quando se convence que não deve ser comprado e vendido enquanto “trabalho” como qualquer outra mercadoria no mercado, então o burguês se assombra. Ele não pode conceber uma relação com o operário que não seja a da compra-venda; não vê no operário um homem, vê mãos (*hands*), qualificação que lhe atribui sistematicamente (ENGELS, 1845/2008, p. 308).

No ambiente em que Marx e Engels viviam surgiam variados instrumentos incomuns até alguns anos antes, sendo que com a invenção de tais meios, a vida e as relações humanas passaram a se modificar no mesmo ritmo em que se ditava o ritmo das tecnologias. Isto se torna perceptível, por exemplo, na medida em que as pessoas passam a trabalhar por mais tempo devido a aquisição da energia elétrica, a qual fez com que as rotinas diárias e o tempo de sono fossem modificadas. Se, ao criar meios que pudessem amenizar o esforço humano, o homem se depara com uma relação ao mesmo tempo de mutualismo, ao passo que em partes há um relacionamento benéfico entre homem e máquina, em que nenhum dos dois conseguem mais viver sem o outro, por outro lado, há a escravização do homem pela máquina, já que existe certa dependência e submissão à esta.

Diante disso, no período em que vivemos há também a percepção e constatação – já que ainda estamos vivenciando esse tempo e não podemos afirmar

com solidez histórica – dessas transformações e, ainda, que a modernização torna-se cada vez mais incisiva.

Considerando o final do século XX e início do XXI, diferentemente dos primórdios dessa era (da modernidade), atravessamos um momento que está presente uma constante dinamização e radicalização de seus fundamentos. Muitos autores se propõem a esta reflexão, porém aqui tomamos como base o que defende Anthony Giddens, em sua obra *As Consequências da Modernidade* (1991).

Segundo esse pensador “nós não nos deslocamos para além da modernidade, porém estamos vivendo precisamente através de uma fase de sua radicalização” (GIDDENS, 1991, p. 51). Ou seja, ele defende uma tese básica, a qual diz que a modernidade ainda está ditando o modo de vida da contemporaneidade, não havendo razão para se falar em nova era, mas de sua exacerbação.

Embasado no pensamento de viés marxista, Marshall Berman também faz algumas considerações a respeito da modernidade. Desse modo, o autor preconiza suas ideias no âmbito da experiência de vida, que vai para além das mudanças propriamente ditas, fazendo referência a como essas mudanças perpassam nossas vidas e suas possibilidades de vir a ser.

Existe um tipo de experiência vital — experiência de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida — que é compartilhada por homens e mulheres em todo o mundo, hoje. Designarei esse conjunto de experiências como “modernidade”. Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor — mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia. Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx, “tudo o que é sólido desmancha no ar” (BERMAN, 1986, p. 120).

Berman aponta também as características essenciais desse processo definido por ele como processo de modernização, tendo como pano de fundo as contradições e incertezas que permeiam este momento.

O turbilhão da vida moderna tem sido alimentado por muitas fontes: grandes descobertas nas ciências físicas, com a mudança da nossa imagem do universo e do lugar que ocupamos nele; a industrialização da produção, que

transforma conhecimento científico em tecnologia, cria novos ambientes humanos e destrói os antigos, acelera o próprio ritmo de vida, gera novas formas de poder corporativo e de luta de classes; descomunal explosão demográfica, que penaliza milhões de pessoas arrancadas de seu habitat ancestral, empurrando-as pelos caminhos do mundo em direção a novas vidas; rápido e muitas vezes catastrófico crescimento urbano; sistemas de comunicação de massa, dinâmicos em seu desenvolvimento, que embrulham e amarram, no mesmo pacote, os mais variados indivíduos e sociedades; Estados nacionais cada vez mais poderosos, burocraticamente estruturados e geridos, que lutam com obstinação para expandir seu poder; movimentos sociais de massa e de nações, desafiando seus governantes políticos ou econômicos, lutando por obter algum controle sobre suas vidas; enfim, dirigindo e manipulando todas as pessoas e instituições, um mercado capitalista mundial, drasticamente flutuante, em permanente expansão. No século XX, os processos sociais que dão vida a esse turbilhão, mantendo-o num perpétuo estado de vir-a-ser, vêm a chamar-se “modernização” (BERMAN, 1986, p. 122).

Ao mesmo tempo, interessante notar que, na sociedade em que “tudo que é sólido desmancha no ar”, as pessoas precisam assumir a fluidez e a forma aberta que é exigida para que possam sobreviver, necessitando se desvencilhar de relações fixas ou imóveis. Precisam, mais ainda, estarem prontas para mudanças recorrentes, ir atrás dessas mudanças, desejarem mudar, de maneira ativa (BERMAN, 1986).

Um aspecto relevante a ser ressaltado é que o trabalho, tão desvalorizado nas sociedades antigas, vai ganhando espaço ao longo desse momento histórico. Na sociedade medieval ele nem era cogitado, já que um nobre não deveria trabalhar. Ao passar a ser um símbolo de liberdade do homem, para transformar a natureza, as coisas e a sociedade, o trabalho torna-se intensamente valorizado. Desse modo, é perceptível que este vem sendo considerado como um elemento fundamentalmente integrador da sociedade, ou seja, permite efetivamente a uma sociedade engendrar ou reforçar os laços sociais (ENRIQUEZ, 1999).

O trabalho humano, por ser uma atividade que na maior parte do tempo exige uma interação entre as pessoas, para que seja possível, dentre outros fatores, a comunicação e o planejamento, exige também uma disposição individual. Em outras palavras, os seres humanos podem ter a possibilidade de encontrar no trabalho um lugar privilegiado para o seu desenvolvimento, na medida em que, a partir da relação interpessoal os trabalhadores estabelecem, ao mesmo tempo, uma relação intrapessoal, fazendo com que suas capacidades sejam aprimoradas. Entrando em contato com outras pessoas, culturas e modos de fazer, o trabalhador pode encontrar um meio pelo qual suas habilidades sejam desenvolvidas. Sendo assim, o

trabalho possui fundamental relevância no desenvolvimento humano. Isto é, ao passo que se constitui como uma atividade em que o homem transforma a natureza, este também vai sendo transformado. Concomitantemente, o trabalho se solidifica como função social, por se constituir como uma atividade que exige, na maior parte do tempo, a interrelação.

Para a psicologia histórica-cultural de Vigotski o desenvolvimento psicossocial humano ocorre por meio do contato de cada sujeito com outras pessoas e grupos e do estabelecimento de processos colaborativos na mediação da transmissão dos saberes socialmente construídos (PEREZ, 2016). O ser humano, por sua origem e natureza, não pode nem existir nem conhecer o desenvolvimento próprio de sua espécie como se fosse um átomo isolado: ele tem, necessariamente, seu prolongamento nos outros; tomado em si, ele não é um ser completo. Dessa forma, Vigotski desenvolve seu estudo analisando o papel da cultura no desenvolvimento individual. No conjunto das aquisições da cultura, centraliza sua análise sobre aquelas que são destinadas a comandar os processos mentais e o comportamento do homem (IVIC, 2010).

Ivic, ainda nesta exposição, faz um comparativo pertinente entre o que ele chama de “fenômeno do interpsiquismo” de Vigotski e a cultura, referenciada por Marx como o “corpo não orgânico”, para elucidar o funcionamento do processo de desenvolvimento humano, com destaque aos instrumentos exteriores, os quais, ao serem orientados para a pessoa, podem ser utilizados para transformações psicológicas:

Vigotski aponta para o fenômeno do interpsiquismo: do ponto de vista psicológico, o indivíduo tem seus prolongamentos, de uma parte, nos outros, e de outra, nas suas obras e na sua cultura que, segundo Marx, é seu “corpo não orgânico”. Essa expressão de Marx é muito pertinente: a cultura é parte integrante do indivíduo, mas ela lhe é exterior. Visto desta maneira, o desenvolvimento humano não se reduz somente às mudanças no interior do indivíduo, mas se traduz, também, como um desenvolvimento alomórfico que poderia adotar duas formas diferentes: produção de auxiliares externos enquanto tais e criação de instrumentos exteriores que podem ser utilizados para a produção de mudanças internas (psicológicas). Assim, excetuando os instrumentos criados pelo homem ao longo de sua história e que servem para dominar os objetos (a realidade exterior), existe toda uma gama de instrumentos que, orientados ao próprio homem, podem ser utilizados para controlar, coordenar, desenvolver suas próprias capacidades (IVIC, 2010, p. 56).

Neste sentido, é notável a influência das obras de Vigotski na clínica da atividade, abordagem adotada neste estudo, ao passo que considera que na perspectiva Vigotskiana o sujeito se constrói apenas quando começa a empregar, a seu respeito e à sua maneira, as formas de condutas que os outros haviam utilizado, previamente, em relação a ele para agir sobre o objeto (CLOT, 2010).

Assim, para a clínica da atividade é de extrema relevância a busca de instrumentos que viabilizem a compreensão da situação de trabalho real para aumentar o poder de agir sobre o mundo e sobre si mesmo, coletivamente e individualmente, considerando o trabalho como uma atividade permanente de recriação de novas formas de viver, e não apenas como tarefa, mas como atividade dirigida, histórica e processual (CLOT, 2007). Logo, o trabalho é considerado como um dos gêneros principais da vida social em seu conjunto, um gênero de situação do qual uma sociedade dificilmente pode abstrair-se sem comprometer sua perenidade; e da qual um sujeito dificilmente pode afastar-se sem perder o sentimento de utilidade social a ele vinculado, sentimento vital de contribuir para essa perenidade, em nível pessoal (CLOT, 2007).

Nessa linha de raciocínio que observamos que a abordagem desenvolvimentista vigotskiana norteia a clínica da atividade, de acordo com Clot (2010; 2007), na compreensão do trabalho, definido como experiência que permite ao homem, de modo “privilegiado, desenvolver a si mesmo e, concomitantemente, alterar o seu meio, em função do estímulo que o trabalho oferece à articulação entre a ação individual e a atividade coletiva, o que faz emergir e consolidar as capacidades de uma pessoa e do grupo” (CLOT apud PEREZ, 2016, p. 307).

À vista disso, a abordagem clotiana considera o trabalho como uma atividade dirigida em situação real, que é composta pelo comportamento observável e pela subjetividade do trabalhador, pelo objeto do labor, pela tarefa objetiva a ser realizada e pelo coletivo de trabalho, que são os colegas, chefes, entre outros (PEREZ, 2016).

Aponta ainda que a atividade deva ser o elemento fundamental de análise da psicologia do trabalho, ao passo que os atos profissionais são incessantemente orientados para objetivos e executados em uma conjuntura social específica e não como tarefas meramente prescritas, descontextualizadas socialmente e desprovidas de sentido para o trabalhador, e que, a despeito disso, por ele devem ser realizadas (CLOT, 2007).

Portanto, uma clínica da atividade vai interessar-se, em primeiro lugar, pela organização dos deslocamentos (sociais) na ação individual e coletiva realizada em situação de trabalho, além dessas realizações, para outras realizações. Em poucas palavras, pela história e pelo desenvolvimento da sociedade em cada sujeito; com e contra a sociedade, para além dela, na e pela atividade (CLOT, 2010).

Desenvolveremos com mais detalhes a questão da atividade no capítulo que trata da metodologia proposta pela clínica da atividade, fazendo as considerações pertinentes sobre os instrumentos metodológicos e a atividade dirigida. Explicitaremos os usos destes instrumentos e as modificações que podem vir a gerar nos modos de agir dos profissionais, no objeto de trabalho e no ambiente laboral, com destaque à autoconfrontação simples, que é o dispositivo utilizado nesta pesquisa. Vejamos a seguir algumas das principais transformações recentes no mundo do trabalho e seus desdobramentos.

1.2 - Mudanças recentes no mundo do trabalho e seus desdobramentos

O conceito de trabalho e suas mudanças ao longo da história se torna cada vez mais alvo de reflexões acadêmicas (e até mesmo do senso comum). Com as transformações em ritmo e velocidade aumentados ultimamente, as preocupações dos pesquisadores vem se ampliando consideravelmente. Dessa maneira, é certo que podemos falar de trabalho humano desde os primórdios da humanidade, como, por exemplo, as comunidades de caçadores e coletores 8.000 anos a.C.; a incipiente agricultura no Oriente Médio, China, Índia e norte da África; o trabalho escravo nas civilizações antigas e a relação servil na Idade Média (BORGES E YAMAMOTO, 2007).

Todavia, mesmo tendo consciência de que é inexequível fazer uma divisão exata e determinista dos períodos históricos, já que algumas variações ocorrem em concomitância com outras, para que se torne viável fazer uma explanação dentro de nossas possibilidades faremos um levantamento histórico mais atual, por assim dizer, partindo de acontecimentos mais recentes historicamente, que inclui a chamada reestruturação produtiva, o toyotismo, a globalização em conjunto com os ideais neoliberais, com as características e manifestações presentes que se correlacionam ao longo destes processos, para que possamos nos localizar em nosso tempo. Para concluir, relacionaremos este cenário à saúde do trabalhador,

apontando para as consequências no ritmo e modos de viver das pessoas, em decorrência das modificações no mundo do trabalho.

A reestruturação produtiva ocorre vigorosamente ao passo que vai se concretizando a chamada Terceira Revolução Industrial (Revolução Técnico-Científica-Informacional), com a presença marcante da tecnologia no mundo do trabalho, fazendo com que a flexibilidade laboral ganhe forças. Em razão disso, a partir da segunda metade do século XX, ocorre uma série de transformações jamais vistas antes, devido à intensa inserção das inovações tecnológicas nas indústrias e em outros setores, inclusive também na vida diária das pessoas.

Essa realidade pode viabilizar a reestruturação da produção de forma mais descomplicada e com considerável rapidez. Neste cenário, o modelo de produção nomeado Toyotismo teve (e ainda tem) bastante destaque, o qual é implementado ao mesmo tempo em que ocorre o processo de Globalização. Encadeado a esses processos, a reestruturação produtiva se efetiva no mundo capitalista por estar associada a um outro processo concomitante, o de implementação de um sistema econômico denominado Neoliberalismo. Então, a consolidação do toyotismo (suas reestruturações e flexibilidades), foi (e está sendo) o principal impulsor para a hegemonia do neoliberalismo atualmente. Vejamos a seguir com mais detalhes.

A partir da década de 1970, período em que se inicia o processo de reestruturação da produção e do trabalho, surgem várias modificações e a aceleração do mercado se apresenta mais incisivamente. Para mudar o cenário de crise e estagnação devido à compressão dos lucros do setor manufatureiro que se originou no excesso de capacidade e de produção fabril e para que o capital pudesse fazer a tentativa de repor os patamares de expansão que havia obtido com as indústrias de manufaturas, a reestruturação produtiva foi sendo instituída (ANTUNES, 2000). Iniciou-se, ao mesmo tempo, um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, no que se evidencia pelo advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal.

Nesse contexto, houve uma mutação no interior do padrão de acumulação passando do padrão Taylorista e Fordista para as novas formas de acumulação flexibilizada (Toyotismo). Podemos dizer, então, que da separação entre elaboração e execução, da redução a uma ação mecânica e repetitiva do trabalhador (que caracterizava o modo de produção Taylorista e Fordista), avançou-se no sentido de

não somente explorar a força de trabalho braçal dos trabalhadores, mas também a imaginação, a criatividade e as capacidades cognitivas. Fato esse que permitiu que os capitalistas percebessem a possibilidade de se lucrar ainda mais com os trabalhadores que possuíam em seu quadro (isso acaba por contribuir também para o desenvolvimento da tecnologia eletrônica).⁸

O Toyotismo propriamente dito e a era da acumulação flexível, teve propostas de instauração de uma nova forma de organização industrial e de relacionamento entre o capital e o trabalho, fazendo com que o trabalhador pudesse ser mais qualificado, participativo, multifuncional, polivalente, dotado de “maior realização no espaço do trabalho” (ANTUNES, 2000). Esse sistema industrial japonês teve alto índice de adesão no Ocidente na medida em que se mostrou como uma possibilidade para a superação capitalista da crise em que os países estavam enfrentando. Houve uma expansão da via japonesa de consolidação do capitalismo industrial, fazendo com que da indústria esse modelo fosse sendo adotado por outros setores, com as devidas ressalvas e modificações, e, em grande medida, ainda hoje tendo sua disseminação. Segundo Antunes (2000):

Ele (o Toyotismo) se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo frequentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas, etc. Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das “células de produção”, dos “times de trabalho”, dos grupos “semi-autônomos”, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o “envolvimento participativo” dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado. O “trabalho polivalente”, “multifuncional”, “qualificado”, combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho (ANTUNES, 2000, p 62).

Apesar de brilhar aos olhos e parecer ser uma promessa de desenvolvimento profissional contínuo para os trabalhadores, esse modelo nada mais é do que uma intensificação das condições de exploração da força de trabalho, mantendo um

⁸ Importante lembrar que o valor social positivo dado ao termo trabalho surgiu com a Reforma e a ética protestante, intensificando-se no século XVIII com a emergência e a organização do processo de trabalho fabril, sendo cada vez mais valorizado nas sociedades ocidentais, principalmente a época em que Taylor e Ford sistematizaram e formalizaram as formas de trabalho industrial. Dessa maneira, o controle dos movimentos e funções de cada operário passa a ser realizado minuciosamente, devendo os trabalhadores seguir à risca a prescrição, visando uma maior produtividade e maiores lucros (MACHADO, 2007).

número reduzido de trabalhadores qualificados, multifuncionais, que sentem a intensificação do ritmo produtivo dentro do mesmo tempo de trabalho ou até mesmo quando este se reduz.

Ao mesmo tempo, acentua-se um processo denominado *Globalização*⁹, o qual não é considerado como sendo um movimento recente para alguns autores. Fleury e Fleury (2012), apontam que desde o início dos tempos o homem se aventura por novos territórios, citando como exemplo historicamente simbólico as navegações portuguesas que, nos séculos XV e XVI, tiveram como resultados as descobertas do caminho para as Índias, por Vasco da Gama e a descoberta do Brasil, por Pedro Álvares Cabral. No entanto, como nossa proposta é discorrer a respeito das mudanças recentes e seus desdobramentos, nos circunscreveremos nos movimentos contemporâneos.

É sabido que como tema de estudos o fenômeno da globalização vem sendo analisado sob perspectivas antropológicas, econômicas, sociais, culturais e políticas. Globalização pode ser definida como um processo em função do qual as interconexões e interdependências nas várias áreas da atividade humana vão gradativamente aumentando, sendo que há variadas formas de se aumentar interconexões e criar interdependências. Atualmente o melhor exemplo é a internet (FLEURY; FLEURY, 2012).

Além disso, a globalização é o resultado de avanços tecnológicos e da curiosidade natural da espécie humana, alimentada por sistemas de comunicação cada vez mais acessíveis e sofisticados. É um processo complexo e multidimensional, que pode ser analisado através de uma variedade de lentes. É um processo no qual as barreiras aos fluxos transfronteiriços estão a ser reduzidas, não apenas para os fluxos financeiros, econômicos e materiais, mas também para a difusão de conhecimentos, informações, sistemas de crenças, ideias e valores (KAPLINSKY apud FLEURY; FLEURY, 2012).

Na perspectiva econômica, foi principalmente com a intensificação das trocas internacionais e a multiplicação dos fluxos de investimento estrangeiro e as novas formas de cooperação interempresas, a partir da segunda metade da década de 1980, que este processo se acentuou. Na década seguinte (1990), ocorreu uma aceleração ainda maior, pois houve um aumento do reforço da interdependência das

⁹ Décadas de 1980 e 1990.

economias através das trocas comerciais, aumentando os investimentos internacionais, contribuindo para a globalização. As empresas tornaram-se os vetores fundamentais deste processo, promovendo o fortalecimento das aquisições e fusões, constituindo-se as cadeias globais de grupos empresariais (multinacionais e transnacionais) (SANTOS, 2001).

Cada vez mais um menor número de instituições controla uma porcentagem cada vez maior do mercado, ou seja, o realinhamento de estratégias faz-se por via de uma crescente concentração (SANTOS, 2001). Desse modo, Pochmann (2001) afirma que a globalização se caracteriza por ser um movimento de reorganização da divisão internacional do trabalho, acionado em parte pelas diferenças de produtividade e de custos de produção entre países. Nota-se a ampliação das diferenças entre as nações, principalmente com a concentração dos frutos da expansão econômica em poucos países.

É interessante notar também que, nessa fase há algumas modificações extremamente características e relevantes que impactam o mundo do trabalho, como as mudanças nas noções de espaço enquanto distância, pela possibilidade de gerir eventos mesmo que distantes e pela capacidade de armazenar informações de maneira cada vez mais compacta; alta circulação do capital financeiro e tecnológico, tornando a competição entre as empresas mais intensas e globais; e aumento da imprevisibilidade dos acontecimentos políticos, sociais e culturais, dificultando a atividade de planejamento (MALVEZZI, 2000). Esse fenômeno, identificado geralmente com a maior integração das mais diferentes formas de capitais (comercial, financeira, produtiva e tecnológica), não resultou no mundo menos desigual. Isso porque, ao contrário das mais diferentes formas de capital, o trabalho não foi globalizado, permanecendo como uma questão de dimensão nacional. (POCHMANN, 2001).

A liberalização dos movimentos de capital constituiu um dos fatores mais significativos para a globalização econômica, a qual foi favorecida pela defesa generalizada da filosofia e dos princípios do liberalismo, assim como pelos desenvolvimentos verificados nas tecnologias de informação, comunicação e transportes. Como formas complementares, os processos de privatização e de desregulamentação também em muito contribuíram para a liberalização dos mercados de capitais e de bens, com profundas implicações no desenvolvimento deste processo (SANTOS, 2001).

Isto tem impactado as organizações de trabalho, no aumento das exigências na qualificação profissional, na competitividade e precarização do emprego, causando vários efeitos na saúde mental dos trabalhadores, fazendo com que o indivíduo necessite estar atento, a todo o tempo e a inúmeros detalhes, a fim de lidar e corresponder às diversas demandas presentes no processo do trabalho (FREIRE, 2014).

Na realidade, o processo de reestruturação produtiva do capital é a base material do projeto ideológico e político neoliberal, a estrutura sob a qual se erige o ideário e a pragmática neoliberal (ANTUNES, 2000). Logo, concomitantemente à globalização (também à reestruturação produtiva e ao toyotismo) se instaura os ideais neoliberais, em uma fase do capitalismo denominada Capitalismo Financeiro. Isto porque as iniciativas dos governos demonstram uma ligação “Estado-Privatista”, o que leva a crer que o neoliberalismo está realmente em pauta.

Esta etapa inicia-se, em geral, em finais da década de 1960, em alguns países um pouco mais cedo, noutros um pouco mais tarde. Alguns autores designam-no por período do capitalismo financeiro, do capitalismo monopolista de Estado, do capitalismo desorganizado ou, simplesmente, de neoliberalismo (MANCIBO, 1999). Adotamos a nomenclatura Neoliberalismo, levando em consideração que ocorre, e ainda está ocorrendo, a expansão de seus ideais.

Sendo assim, o neoliberalismo se difundiu com mais intensidade a partir da década de 1970 nos países centrais, já que o sistema capitalista passava por uma crise profunda e necessitava de mudanças. Com isto, o momento foi propício para a implementação de novas propostas de “desenvolvimento”. O Estado, através das políticas públicas de bem-estar e com grande capacidade de intervenção na economia, representava um limite à expansão do capitalismo e imprimia custos sociais ao trabalho dos quais o capitalismo pretendia livrar-se. Para tal, era necessária uma fundamentação teórica e um conjunto de medidas governamentais e empresariais que colocassem em prática essas ideias, com o objetivo de manter a hegemonia total do capital. Então, os governos conservadores e os donos do capital, avançavam como podiam para impor as políticas neoliberais e, com isso, consolidar um novo projeto de acumulação e dominação política. O pensamento neoliberal foi colocado em prática aos poucos, com uma nova visão política, econômica e social. A burguesia imperialista vislumbrou no neoliberalismo a via para aumentar significativamente a taxa de lucro que vinha decrescendo, graças à supressão de

direitos dos trabalhadores e ao retrocesso no capitalismo periférico, não medindo esforços para sua efetivação (HOBOLD, 2002).

Já no cenário brasileiro, percebemos que os ideias neoliberais passam a ser difundidos mais tardiamente se comparado aos países centrais. Implementa-se um novo padrão de desenvolvimento capitalista vinculado a um modo de inserção dependente da mundialização do capital. É um processo político que se inicia com o governo Fernando Collor, em 1990, e prossegue com o governo Itamar Franco (1993 - 1994) e, com uma eficácia jamais vista, com Fernando Henrique Cardoso (1994 - 1998 e 1999 - 2002).

As principais características da política neoliberal no Brasil foram e ainda são a liberalização comercial e o impulso no processo de privatização; reestruturação das políticas sociais; desregulamentação e flexibilização das relações e dos direitos trabalhistas; austeridade no gasto público - o “Estado Mínimo”; dentre outras (HOBOLD, 2002). Alves (2009) afirma que, na virada para a década de 1990, as reformas neoliberais implementadas a partir do governo Collor e o cenário macroeconômico – recessão ou baixo crescimento da economia num contexto de intensa reestruturação industrial, juros elevados e abertura comercial com a intensificação da concorrência intercapitalista – contribuíram para a constituição de um quadro de degradação do mercado de trabalho com alto índice de desemprego total nas regiões metropolitanas e deterioração dos contratos salariais devido à expansão da informalização e da terceirização nas grandes empresas, visando reduzir custos.

Dessa maneira, no caso brasileiro, ao aceitar passivamente a proposta neoliberal, com a abrupta e desorganizada abertura comercial, financeira, produtiva e tecnológica, os resultados vão emergindo aos poucos. Logo, a ausência de crescimento econômico sustentado, a expansão do desemprego aberto, a redução do emprego formal e da proliferação da ocupação informal e precária não são meras coincidências na história do país (POCHMANN, 2002). Uma consequência clara é o aumento de ocupações servis, constituído por pessoas com baixos níveis de escolaridade. Isto faz com que os países desenvolvidos abocanhem nossa mão de obra especializada, com formação superior, ao passo que oferecem condições e estruturas mais adequadas ao desenvolvimento.

À visto disso, nas últimas décadas, o paradigma produtivo passou a ser novamente e rapidamente alterado, com o aparecimento de novas tecnologias de

informação e conhecimento. O uso de computador e as grandes vias de informação, além dos novos materiais, sugerem o curso de uma “nova economia”: a digital (POCHMANN, 2002). Um termo um tanto quanto discutível, por se tratar de um tema muito comentado ultimamente, ponderando se ocorreu de fato uma ruptura com a velha economia ou se essa nova economia é a modernização da anterior. Todavia, esse termo é aqui adotado para fins de diferenciação e demarcação do momento em que vivemos hoje.

Com a nova economia percebemos que as formas de trabalho estão se diversificando. Ao contrário das décadas passadas, as quais possuíam um proletariado industrial, fabril, tradicional e estável, atualmente nos deparamos com processos de desterritorialização e desproletarização. Assim, as metamorfoses no mundo do trabalho são cada vez mais intensas e as consequências são perceptíveis na expansão do trabalho precarizado, parcial, temporário, informalizado, em domicílio, entre outros. Ao mesmo tempo e nesse mesmo contexto, ainda ocorre a expansão ocidental do Toyotismo e das formas de horizontalização do capital produtivo, a flexibilização e desconcentração do espaço físico de produção, motivados pela reestruturação produtiva do capital, como já citado anteriormente.

Com o advento das tecnologias da informação e as telecomunicações, os conhecimentos técnicos exaltaram as novas relações de trabalho flexíveis emergentes. Erigiu-se a ruptura do fordismo em favor do toyotismo, o que intensificou a perda do papel central da força de trabalho física, em proveito do trabalho mental e, com efeito, o declínio do operariado na população economicamente ativa. A economia do conhecimento, dessa maneira, quando vinculada às tecnologias de comunicação globais, exacerbou o caráter volátil do capital financeiro e a busca por lucros em diversas geografias do mundo. Os ganhos de produtividade dissociaram ainda mais o crescimento econômico da geração de empregos, além de acompanhar um aumento do desemprego estrutural e da flexibilização, mediante a informalidade e o trabalho temporário (*part-time*), em tempo parcial ou eventual (VIANA BRAZ, 2018, p. 89).

Assiste-se, por isso, a uma precarização acentuada do trabalho. Mais que uma forma de desemprego, a precarização se constitui por várias características que posiciona as pessoas em situações de desolamento social, no que diz respeito à perda de emprego para máquinas ou robôs, à diminuição das vagas profissionais, à exigência de maior qualificação profissional, o declínio dos salários, o aumento do número de pessoas a procura de um mínimo de empregos, à queda de posição social, à desistência da procura de emprego formal, entre outras.

Conseqüentemente, os novos postos de trabalho, que estão surgindo em função das transformações das tecnologias e da divisão internacional do trabalho, não oferecem, em sua maioria, ao seu eventual ocupante, as compensações usuais que as leis e contratos coletivos vinham garantindo (SINGER, 1999). As empresas de grande porte, chamadas de empresas-clientes, por contratarem empresas menores para a terceirização de seus serviços, geralmente as atividades meio (limpeza, alimentação) ou até mesmo, ainda, para realizar as atividades-fim (produto final da empresa), preferem este tipo de contrato a contratar trabalhadores formais. Isso se deve ao fato de que ao contratar terceiros, a empresa-cliente não se responsabiliza diretamente (e, muitas vezes, nem indiretamente) pelos funcionários que prestarão os serviços, sendo que os direitos garantidos pela CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas), podem vir a ser menosprezados, até mesmo porque os terceiros, na maioria das vezes, trabalham por conta própria (autônomos), e quanto maior o número de clientes que possui, mais rentabilidade terá.

Dessa maneira, a flexibilização, desregulamentação ou precarização divide o montante de trabalho economicamente compensador de forma cada vez mais desigual: enquanto uma parte dos trabalhadores trabalha mais por uma remuneração horária declinante, outra parte crescente dos trabalhadores deixa de poder trabalhar. Nessa mesma linha de raciocínio que Alves comenta sobre a experiência da precarização do trabalho em nosso país:

A experiência da precarização do trabalho no Brasil decorre da síndrome objetiva da insegurança de classe (insegurança de emprego, de representação, de contrato, etc) que emerge numa textura histórica específica – a temporalidade neoliberal. Ela é elemento compositivo do novo metabolismo social que emerge a partir da constituição do Estado neoliberal. Possui como base objetiva, a intensificação (e a ampliação) da exploração (e a espoliação) da força de trabalho e o desmonte de coletivos de trabalho e de resistência sindical-corporativa; além, é claro, da fragmentação social nas cidades, em virtude do crescimento exacerbado do desemprego total e a deriva pessoal no tocante a perspectivas de carreira e de trabalho devido à ampliação de um precário mercado de trabalho (ALVES, 2009, p. 32).

Se for verdadeira a hipótese de que o capital se descentraliza ou que ele prefere cada vez mais explorar o trabalho humano mediante compra de serviços, em vez de contratar força de trabalho, as relações de produção essenciais do capitalismo estão sofrendo uma transformação radical (SINGER, 1999). A redução de custos implícita na terceirização não supõe apenas a redução de quadros, mas

também passar do contrato de trabalho para o contrato comercial. Isso implica em não assumir custos com encargos sociais e na radicalização no tratamento do trabalho como mercadoria. Sob o contrato comercial, equipara-se a comercialização do trabalho a de qualquer outra mercadoria (LEITE, 2003).

Desse modo, se dá muita ênfase hoje à terceirização dos serviços e ao empreendedorismo. Terceirização é um neologismo criado para indicar, essencialmente, que se transfere os serviços a um “terceiro”, a um “outro” (REBOUÇAS, 2011). Já o empreendedorismo é um neologismo usado para identificar um fenômeno relativo ao universo que cerca a figura do empreendedor, no contexto da sociedade atual. Empreender, vem do latim *impredere*, que significa deliberar-se a praticar, propor-se, tentar (empresa laboriosa e difícil), por em execução. Empreendedor significa aquele que empreende, ativo, arrojado, cometedor, e, empreendimento é o ato de empreender; empresa, realização; cometimento (CUNHA, 2007).

Destacamos, então, a título de elucidação e exemplo, o “Terceiro Setor” e o trabalho em domicílio (também conhecido por *Home Office*) como mecanismos resultantes dessa reestruturação produtiva. O “Terceiro Setor” abrange organizações não governamentais (ONG’s) e sem fins lucrativos, com o objetivo de promover ações sociais. Atua como um mecanismo de incorporação dos trabalhadores que foram expulsos do mercado de trabalho formal, pois ao desenvolverem atividades (mesmo que não lucrativas) acabam por socializarem-se e encontram algum sentido e aceitação no espaço social. Já o trabalho em domicílio, por ser uma atividade rentável, demonstra uma ligação direta, uma subordinação ao capital, sendo resultante da desconcentração do processo produtivo. Isso somente é possível por conta da introdução da teleinformática (conhecida por *telemática*), a qual converge os novos sistemas de telecomunicações com as tecnologias de informação e comunicação (TIC’s) e a microeletrônica. A partir disso, a sociedade passa a ser interligada via rede, pela internet. Dessa maneira, o mercado e as relações de trabalho, o emprego e a renda, passam por transformações significativas. A fase de segurança na renda e no emprego dá lugar a maior instabilidade no rendimento e insegurança nas ocupações (POCHMANN, 2002).

No momento que a sociedade se encontra, em constante transformação tecnológica e que as pessoas imaginam e esperam se libertar das formas retrógradas e não criativas, ocorre, cada vez em maior proporção, uma falta de

segurança elevada de vínculo empregatício. Isso se dá devido aos ganhos desbalanceados, que privilegiam poucos e prejudicam muitos, fazendo crescer as desigualdades entre pobres e ricos. O alto índice de desemprego e as exigências cada vez maiores jogam as pessoas de um lado para o outro da sociedade. Com a reestruturação produtiva, a permanência de um mínimo de emprego e a heterogeneidade da remuneração do trabalho estão presentes. Nesse sentido, assiste-se a expansão das contratações sem carteira assinada, as subcontratações, as terceirizações desmedidas das atividades, a ampla desregulamentação dos direitos do trabalho, o aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora, a destruição do sindicalismo de classe, entre outros fatores.

Passamos hoje por um período histórico singular, sendo que o capitalismo, sistema em que a sociedade está inserida, aponta para três características marcantes, as quais influenciam nossos modos de viver: o aprofundamento do princípio da incerteza inerente às ações capitalistas, com a expansão da concentração e centralização do capital; crescimento da insegurança no mundo do trabalho, devido à reestruturação implementada e, por último, a ampliação da instabilidade nas formas de governabilidade, seja dos países, seja das representações sociais (sindicatos¹⁰, empresas, etc.) (POCHMANN, 2002).

Além dessas características estruturais, por assim dizer, o capitalismo atual conta também com o movimento chamado de *destruição criadora*. Isto é, o capitalismo, ao invés de ser produtor de riquezas, vai se tornar, cada vez mais e rapidamente, seu destruidor, para poder construir outras riquezas. A ordem é: vamos construir para destruir e vamos destruir para construir (ENRIQUEZ, 1999). Então, cresce a noção de competitividade, tão importante e essencial para o ganho de capital, porém tão prejudicial e incongruente às pessoas.

Alves comenta sobre este momento tão exponencial, mundialmente difundido:

É por isso que, na era neoliberal, o novo complexo de reestruturação produtiva, cujo “momento predominante” é o toyotismo, pode ser considerado uma nova ofensiva do capital na produção. Ele é parte intrínseca de um processo sócio-histórico de desenvolvimento capitalista, cujo resultado é a desconstrução do mercado de trabalho urbano, por intermédio da precarização de empregos e salários e da debilitação do

¹⁰ A empresa pode funcionar com mais flexibilidade, sem se preocupar em continuamente encher sua carteira de pedidos e, sobretudo, manter o sindicato em posição de fraqueza. É difícil organizar sindicalmente os precários e a solidariedade entre o pessoal estável e eles é fraca (GORZ, 1991 apud SINGER, 1999).

operário-massa e do sindicalismo classista, tal como se constituiu sob a industrialização substitutiva. É, portanto, a desconstituição do terreno nacional-popular que tende a enfraquecer os principais obstáculos sócio-históricos postos à perversidade do capital em nosso país, tal como os sindicatos de classe, que se caracterizaram como baluartes à superexploração do trabalho, como trincheiras de resistência da democracia de massa contra as taras do capitalismo retardatário (ALVES, 2000, p. 18).

Portanto, o pensamento neoliberal que serve de base teórica para justificar as exigências impostas pelos donos do capital, sob um discurso de que todas as mudanças são necessárias e inadiáveis, e de que este é o único caminho possível para os que desejam se consagrar como vencedores nesta nova realidade de disputa que a cada dia torna-se mais acirrada, é que tenta justificar os sacrifícios que devem ser assimilados pelos trabalhadores.

Concomitantemente, permeando essas questões, podemos observar também mudanças nos discursos gerenciais/administrativos, com a adoção de um discurso de qualidade, que requer o envolvimento dos trabalhadores e que pode vir a acarretar transformações (prejudiciais ou não) significativas no ambiente de trabalho, assim como no ritmo de vida e na saúde dos trabalhadores. Para Sato (2002) surgem daí vários termos que buscam significar e designar o cenário atual do mundo do trabalho: comprometimento, *empowerment*¹¹, requalificação, qualidade total, desemprego estrutural, entre outros. São esses os termos que definem os limites e a entrega que cada trabalhador deve ter à sua ocupação.

Dessa maneira, Spink (apud SATO, 2002) afirma que há que se perguntar o que está acontecendo quando observamos uma mudança nos discursos, quando troca-se frases como “a pessoa de confiança que veste a camisa”, “quem manda aqui sou eu”, “trabalhador não tem cultura” para “envolvimento, qualidade, competitividade, participação, auto realização, produtividade”.

O aparelho produtivo exige trabalhadores instruídos, capazes de compreender os princípios de sua ação e não apenas de cumprir tarefas rotineiras, capazes de iniciativas, não só aceitando mas desejando a mudança, aderindo voluntariamente a seu trabalho e interessando-se por ele, capazes e desejosos de cooperar com os outros, não apenas com os colegas permanentes, como nas antigas oficinas, mas de adaptação rápida a equipes mutantes, e as forças-tarefa provisórias (SATO, 2002, p. 16).

¹¹ Do inglês: empoderamento.

Segundo Medeiros e Renault (2010), a sociedade dos dias atuais ainda traz outras alterações relevantes ao cotidiano da relação de emprego no que diz respeito ao ritmo de execução dos serviços, a sobrecarga de trabalho e a possibilidade de trabalhar quase em tempo integral.

Se os operários já haviam perdido a possibilidade de ditar o ritmo e forma de prestação do seu trabalho com o advento do Taylorismo e do Fordismo, com o aparecimento da tecnologia essa situação se agravou ainda mais. A *internet*, telefonia celular, computadores portáteis, rádio, satélites, GPS, e uma infinidade de tecnologias que são multiplicadas diariamente transformaram a sociedade. Ou seja, a era globalizada transforma a forma de conduzir a vida pessoal e profissional. Assim como a luz presenteou a humanidade com um número maior de horas para realizar diversas atividades, em contrapartida possibilitou que o trabalho também fosse realizado nos horários que antes eram dedicados ao descanso. Não existem mais limites para a exigência de metas, pois o empregado pode terminar o seu trabalho em sua residência, no caminho de volta para casa ou até mesmo durante as refeições (quem nunca comeu um sanduíche em frente ao computador para não “perder tempo” e conseguir concluir uma tarefa?). A concorrência e a “luta” pela permanência no mercado do trabalho fazem com que o empregado aceite esta situação e acabe legitimando-a. Nestas circunstâncias, o trabalho por produção ou metas (ou mesmo o trabalho nos moldes convencionais) pode ser a nova face da escravidão caso não sejam determinados limites para estas práticas (MEDEIROS E RENAULT, 2010, p. 45).

Além disso, com o advento da tecnologia e as transformações imediatas e quase instantâneas nos processos e formas do mundo do trabalho, são perceptíveis as mudanças que estão ocorrendo nas maneiras de se relacionar entre as pessoas na atualidade. Um exemplo simples é a redução das “prosas de calçadas” (as quais aconteciam/ acontecem principalmente nas cidades interioranas). As pessoas, ao chegarem de sua rotina laboral, exaustas e sem muito o que fazer dentro de suas casas, colocavam cadeiras nas calçadas e se reuniam com a vizinhança, trocando vivências e vendo o movimento na rua, fazendo a hora passar. Com o advento dos aparelhos eletrônicos e, principalmente, com o advento da internet, esse modo de se relacionar está se extinguindo (salvo exceções).

Esta conectividade instantânea permite que os seres humanos que possuem um “simples aparelhinho” no bolso, situados em qualquer unidade residencial ou de trabalho, em termos de informação e de comunicação, venham por primeira vez colocar à disposição de qualquer pessoa que tenha os conhecimentos e recursos necessários – e se trata aqui de uma condicionante de imensa importância – a possibilidade de se comunicar, a partir de qualquer ponto, com qualquer outro

usuário do planeta (DOWBOR, 2013). Nessa medida, a dimensão de tempo é a que mais diretamente afeta a vida emocional das pessoas fora do local de trabalho.

As mudanças atuais levam a novas maneiras de organizar o tempo, sobretudo o tempo de trabalho. O sinal mais tangível é o lema “não há longo prazo”, fazendo com que as relações de curto prazo sejam mais intensamente valorizadas. Somado a isso temos o tempo flexível (o flexitempo), o qual nos dá a falsa noção de liberdade, devido à possibilidade de trabalharmos a qualquer hora e em qualquer local (SENNETT, 2003).

Desse modo, o movimento tecnológico está fazendo com que as pessoas, além de fazerem sua jornada diária de trabalho, levem um pouco mais (ou muito mais) o que fazer para o seu lar. Temos também como sinal deste momento, a percepção de discursos no dia a dia, das pessoas quando se encontram dizendo que estão sempre na correria, que não há tempo para nada ou quase nada, que não conseguem dar atenção aos seus familiares, que atropelam suas refeições diárias, que se utilizam de remédios em demasia, que fazem jornadas de trabalho excessivas, que deixam de se cuidar minimamente para se doar inteiramente ao trabalho. Enfim, pessoas que subjazem sua saúde ao ritmo acelerado da rotina laboral.

Ao incorporar os ditames do mecanismo produtivista, o indivíduo competitivo, imediatista, amante do supérfluo e da materialidade, produz cada vez mais, com cada vez menos e no menor tempo possível. Assim, padece um emprego que esgota, que não constrói, que não tem outro sentido que não o de ganhar dinheiro. Para sua sobrevivência, o trabalhador põe em ação o superinvestimento no trabalho com a finalidade de proteger seu cargo, ameaçado permanentemente. Aliás, é preciso investir também constantemente na “formação profissional”, com vistas à adaptação ao mercado. A competição não para! O trabalhador, agenciado e agenciador do mecanismo hegemônico – algoz multiforme –, tornou-se vítima da dinâmica com a qual compactua, voluntária ou involuntariamente. A conta a pagar envolve, entre outros fardos, sobrecarga de trabalho, esgotamento, proliferação da instabilidade, descartabilidade e insegurança, por um lado, e a coisificação das relações humanas, em que o homem é a mercadoria do negócio, por outro (MARANGONI; VIANA BRAZ; HASHIMOTO, 2016, p. 263).

O impacto das novas tecnologias nas relações interpessoais, na saúde dos trabalhadores e no mundo do trabalho como um todo, ainda continua muito questionável e vem sendo debatido constantemente. Mas Leite (2003), aponta que há vivências diferentes por parte dos trabalhadores. Para uns, significa a promessa de um futuro resplandecente, com a eliminação dos trabalhos pesados, repetitivos e

monótonos e o acesso a um trabalho mais leve, intelectualizado, de tempo reduzido e que permite o acesso ao lazer. Para outros, significa mais degradação, desqualificação e extinção de postos. Por consequência, na proporção em que as novas tecnologias permitem ganhos de produtividade, permitem também a economia de custos com pessoal diretamente da redução de quadros ou das horas de trabalho que precisa contratar. A aplicação de políticas poupadoras de mão-de-obra não decorre só da adoção de novas tecnologias, mas dos modos de gestão, que supõem mais participação e permitem, pela descentralização administrativa, eliminar níveis hierárquicos intermediários na estrutura da organização, com isto extinguindo postos de serviço.

Ainda, sabemos que a família é mediatizada pelo meio social e ao ocorrer transformações no mundo do trabalho, conseqüentemente as relações familiares se modificam. A busca do equilíbrio entre as necessidades, expectativas e recursos que o trabalhador possui e as necessidades, expectativas e demandas da organização tem sido um desafio para as pessoas. Sendo assim, as interferências do trabalho nas relações familiares é uma constante em nossos tempos, provocando desgastes e dificuldades evidentes. A esfera familiar é, muitas vezes, prejudicada no embate com as exigências de trabalho, redundando em fracassos no casamento e dificuldades nas relações entre pais e filhos. O desrespeito interpessoal e a convivência depreciativa no convívio do trabalho induzem reproduzir em casa os valores que predominam nas organizações. Por sua vez, as dificuldades na vida familiar acabam interferindo no desempenho profissional e completa-se, assim, o círculo vicioso: aumenta o nível de tensão e desgaste emocional (ZANELLI, 2010).

A apropriação intensa do trabalhador pelas organizações, aliada ao ritmo acelerado que lhe é imposto, é de extrema relevância para o capital e seu ciclo de acumulação. Todavia, até que ponto isso é relevante ao trabalhador? É relevante para a sua saúde física e emocional?

O que pode ser visto por muitos dirigentes como produtividade, para o trabalhador pode significar excesso de demandas ou pressões. Se o ambiente de trabalho é onde passamos a maior parte de nossas vidas, é da qualidade de suas condições que decorre uma vida melhor (ZANELLI, 2010). Entretanto, as condições desfavoráveis, tanto estruturais, quanto culturais e climáticas (fazendo referência aqui a clima organizacional) no local de trabalho, favorecem o desencadeamento de problemas de saúde crônicos. O desgaste físico e emocional é um processo gradual

de enfraquecimento, corroborado claramente por exigências absurdas que afetam os indivíduos.

Segundo Zanelli (2010), vários fatores localizados no ambiente de trabalho podem contribuir para o desencadeamento das doenças no trabalhador, são eles: fatores relativos à biografia pessoal e profissional (valores, carreira, papéis e outros), fatores organizacionais (estrutura, estratégia, tecnologia e outros), fatores institucionais (aspectos éticos e culturais), políticas governamentais e fatores de ordem mundial. Dessa maneira, a noção de “empresa enxuta”, que vem sendo utilizada ultimamente, pode trazer consequências inimagináveis à saúde dos trabalhadores. Na medida em que há a redução do quadro de funcionários (ou “colaboradores”) para economizar e cortar custos, há a sobrecarga/excesso de trabalho para quem fica empregado. A título de exemplo e esclarecimento, podemos citar a insônia, as dores de cabeças constantes, pressão alta, úlcera, maior suscetibilidade a gripes e resfriados, entre outros, como marcas impressas na saúde devido ao enxugamento organizacional.

Mesmo que os países possam vir a criar leis e regulamentações trabalhistas ao longo da história, com o objetivo de proteger e defender os trabalhadores, pensando em seus direitos em relação à carga horária, limite de idade para a inserção e saída no mercado, normas para proteção e prevenção de acidentes, ainda há muito o que se discutir e pensar, principalmente quando se coloca em pauta a saúde emocional das pessoas.

O estresse no trabalho, também chamado Estresse Ocupacional, que pode ser causado por alguns motivos, entre eles a sobrecarga/excesso de trabalho, como citamos anteriormente, é um exemplo notável. Observamos que as empresas exigem cada vez mais afazeres com níveis mais avançados para uma pessoa realizar. Assim, o estresse aparece em dois níveis: quantitativo e qualitativo. A sobrecarga quantitativa diz respeito ao número excessivo de tarefas a serem realizadas, isto é, a quantidade de tarefas encontra-se além da disponibilidade do trabalhador. A sobrecarga qualitativa refere-se à dificuldade do trabalho, ou seja, o indivíduo depara-se com demandas que estão além de suas habilidades ou aptidões (FREIRE, 2014).

Então, saúde e ambiente de trabalho constituem conjuntos de variáveis interdependentes. A saúde está vinculada a uma adaptação ativa à realidade e à possibilidade de apropriação das ações. Qualidade de vida implica satisfação das

necessidades e expectativas. Ambas tem bases nas relações interpessoais, no exercício do poder, no encaminhamento dos conflitos, na cooperação e nas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal (ZANELLI, 2010). Dessa maneira, observamos que, com a aceleração do ritmo de trabalho, diante dessas rápidas e constantes transformações, da insegurança no emprego e instabilidade salarial, da falta de apoio ou da não existência de sindicatos de classes, da falta de reconhecimento e assim por diante, começam a surgir indicadores de problemáticas no âmbito da saúde, incluindo-se a saúde mental, refletindo na qualidade de vida em geral e no trabalho.

Portanto, executamos nossa pesquisa baseada na identificação e análise dos elementos concretos e semióticos constituintes do trabalho das professoras na perspectiva das próprias profissionais, dos principais aspectos potencializadores e dificultadores da atividade laboral docente e das percepções pessoais e o sentido atribuído ao trabalho pelas educadoras, fazendo uma coanálise e reflexão acerca dessas questões, para que fosse possível alcançarmos o além do observável. Desse modo, o que se pretendeu com isso foi possibilitar uma análise distinta das comumente utilizadas, com o propósito de auxiliar as docentes numa possível ressignificação laboral que poderia vir a ocorrer, trazendo possíveis melhorias no ambiente de trabalho, bem como nos aspectos ligados à saúde profissional.

1.3 - Por que estudar o trabalho docente?

Em face do quadro conceitual e das definições históricas do trabalho a que nos dispusemos a dissertar anteriormente e considerando o cenário conjuntural de nosso tempo, o motivo que nos levou a estudar especificamente o ramo de atividade docente se deve ao fato de que se trata de uma profissão de extrema e inestimável importância para a formação da visão histórica, política, econômica, conceitual e social das pessoas que constituem as sociedades. Por esta razão que procuramos dar ênfase e oportunizar a escuta das vozes destas profissionais, permitindo que o mundo do trabalho educacional pudesse ser analisado pelas lentes de quem está inserido no contexto e se esforça diária e constantemente para conservá-lo.

Atualmente, as professoras do ensino básico da educação se queixam das condições do ambiente de trabalho e acabam por adoecer devido à falta de apoio e atenção dada aos problemas apresentados (ZANELLI, 2010). A literatura aponta

para a precarização e a intensificação do trabalho docente, implicando tanto o aumento das exigências e diversificação de suas atividades quanto a fragilização de suas condições de trabalho, incluindo os salários pauperizados e contratos temporários de trabalho (MOURA, 2013). Ao mesmo tempo, podemos observar que as influências do sistema capitalista e das políticas neoliberais dos últimos anos em nosso país estão se repercutindo nas escolas.

O cenário educacional que encontramos hoje e no decorrer dos últimos anos, é composto por greves de trabalhadores docentes em vários estados brasileiros, tendo como principais pautas os salários, as condições de trabalho e a qualidade da educação. É a comunidade acadêmica demandando por melhores condições, até mesmo para que seja viável realizar sua função com o mínimo de estrutura possível. Dentre outras questões, também podemos ressaltar a falta de apoio social entre os colegas da equipe, falta de reconhecimento e de sentido do trabalho realizado, a visibilidade e as crenças que se tem em relação à profissão docente na contemporaneidade, a desvalorização social, as baixas remunerações, a confusão do que deve ser ensinado pelas professoras e pelos pais (escolarização X educação).

Visto que o trabalho influencia, ao longo do tempo, as aspirações e o estilo de vida e coloca-se entre as atividades mais relevantes, firmando-se como a principal fonte de significados na constituição da vida daqueles que o exercem, qual será a percepção pessoal das docentes acerca dos elementos concretos e semióticos, dos principais aspectos potencializadores e dificultadores da atividade laboral? E o sentido atribuído ao trabalho pelas próprias profissionais em questão? Daremos mais detalhes nos próximos capítulos.

2. DOCÊNCIA: ESTEIOS E DESDOBRAMENTOS

Como se pretendeu realizar neste estudo o exame das percepções de professoras de uma escola pública municipal, que atuam em atendimento às crianças que frequentam entre o 1º e o 5º ano do ensino fundamental I, acerca da própria atividade ocupacional, por meio da coanálise com foco na investigação do trabalho, iremos discorrer neste capítulo a respeito da docência no Brasil, partindo do levantamento histórico sobre a educação brasileira, discorrendo também sobre a importância da categoria profissional “professora” e sua atuação ocupacional.

2.1 - Docência no Brasil

Para melhor compreensão do trabalho das professoras no Brasil faremos uma exposição sobre pontos importantes e essenciais da história da educação no país, com o propósito de elucidar os caminhos percorridos até os dias atuais. Para tanto, como as professoras atuam no âmbito da educação, discorreremos sobre esta com nossos olhares voltados para o processo histórico em nosso país, pela via das políticas e leis educacionais e suas nuances, por acreditarmos que estes documentos oficiais influenciam direta e indiretamente no cotidiano escolar e laboral educativo. Em outras palavras, ao longo do exposto ao tratarmos no interior da história da educação brasileira principalmente sobre as políticas educativas, perceberemos que estas se colocam em estreita simbiose com a história dos Estados e dos movimentos políticos, que acabam por influenciar em profundidade os processos de socialização e de formação dos indivíduos no país, além de influenciar também na atuação do profissional da educação (CAMBI, 1999).

Historicamente é sabido que a forma como foi feita a colonização das terras brasileiras, via colônia de exploração, a evolução da distribuição do solo, da estratificação social, do controle do poder político, aliadas ao uso de modelos importados da Europa, o modelo europeu de cultura letrada, condicionaram a evolução da educação escolar brasileira (ROMANELLI, 2000).

No Brasil Colônia, foi com os Jesuítas que a obra educativa se deu inicialmente. Em 1540, fundou-se a Companhia de Jesus, para evangelizar e divulgar os princípios da fé católica conjugada com preceitos pedagógicos. A intenção era reagir à reforma protestante para que a mesma não se expandisse,

mantendo a Igreja Católica em posição central. O projeto estruturava-se em valores morais e espirituais, consagrando a fé católica, que se encontrava ameaçada por tal reforma (AZEVEDO, 1971). Surgiram assim as instituições mantidas pelos jesuítas, os chamados Colégios, nos quais os ensinamentos elementar e secundário eram desenvolvidos¹².

O trabalho desses missionários tinha por objetivo o recrutamento de fiéis e servidores, desenvolvendo em seus discípulos as atividades literárias e acadêmicas que correspondiam aos ideais de “homem culto” em Portugal. Tinha como características – que modelavam as bases da educação no país, tendo como fonte inspiradora a Metrópole – o apego ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas.

Quando assumiram a educação no Brasil do século XVI visavam a colonização, a dominação e a permanência do Estado Português como autoridade maior. Evangelizar os indígenas, civilizando-os para integrá-los ao mundo da produção era uma das características mais marcantes. “São tão íntimas e constantes as relações entre o desenvolvimento da religião, no Brasil, e o da vida intelectual, nos três primeiros séculos, que não se podem, durante esse largo período, separar um de outro” (AZEVEDO, 1971, p. 243). Segundo Saviani (2008), é notória a presença de outras instituições religiosas com funções educativas no período colonial brasileiro, mas, entre elas, os jesuítas ocupam posto de destaque.

Em face do ingresso cada vez mais significativo de alunos externos e da falta de experiência dos professores, fez-se sentir a necessidade de uma normatização do trabalho em colégios, o que exigiu a codificação do Plano de Estudos da Companhia de Jesus - o *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu* -, redigido por comissões de destacados jesuítas, sob a direção do Geral da Ordem, P. Acquaviva, submetido a várias análises e alterações, até adquirir forma definitiva e obrigatoriedade em 1599, após 15 anos de minuciosos estudos (MANACORDA, 2002). O cerne do ordenamento era garantir a uniformidade de procedimentos, de mente e coração dos educadores jesuítas e dos alunos, para a consecução dos objetivos propostos (FRANCA, 1952).

¹² Nesta época, para continuar os estudos, ou seja, para ingressar na educação superior, era necessário ir à Europa, sendo que os noviços da Ordem iam para estudar teologia e os filhos dos senhores de engenho Direito ou Medicina.

A pedagogia jesuítica, consubstanciada no método jesuítico de ensino e aprendizagem, o *Ratio Studiorum*, apresentava características conservadoras nos seus pressupostos pedagógicos, incorporados e sistematizados pelos jesuítas como metodologia. Como exemplo, a preleção do mestre, a qual visava à centralidade, cuja finalidade seria ocupar o tempo com exercícios de memorização e repetição “para desenvolver e ativar o espírito”; o controle disciplinar rígido das normas pedagógicas estabelecidas; leitura por meio da memorização e repetição, a aprendizagem mnemônica; entre outros. Com o tempo, essa obra evangelizadora e educativa atingiu níveis relevantes de disseminação didática e pedagógica. Através desse projeto formativo uniforme (o *Ratio Studiorum*), foi criada e mantida em funcionamento uma rede de colégios, com base no que havia de melhor em termos de pedagogia na Europa.

A ação infatigável e fecunda desses religiosos ultrapassou os domínios do espiritual. Eles formavam, pela sua rígida disciplina, na sociedade colonial, incoerente e fragmentária, um todo homogêneo e compacto, capaz de resistir às influências dissolventes e de estabelecer um mínimo de unidade moral e espiritual entre os colonos portugueses e os povos primitivos, assimilados à nova civilização (AZEVEDO, 1971). O ensino jesuítico seria o próprio modelo de educação tradicional. Em outros termos, as ideias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional (SAVIANI, 2008). Portanto, fica clara a influência que a Igreja Católica exerceu na educação brasileira dessa época, ao notarmos que o ensino estava a serviço da religião, por meio do trabalho dos jesuítas.

A partir da segunda metade do século XVIII houveram reformas administrativas no governo de Portugal (D. José I – 1714 a 1777), encabeçado pelo novo primeiro - ministro, o Marquês de Pombal, sob influências de uma reviravolta ocorrida na escola, em decorrência da supressão da ordem dos jesuítas, passando a escola a ser coisa do Estado (MANACORDA, 2002). Tais reformas influenciaram o campo educacional, o que levou a finalização da hegemonia exercida pela Companhia de Jesus, culminando na expulsão dos jesuítas do Brasil¹³.

¹³ O Alvará Régio de 1759 extinguiu todas as escolas reguladas pelo método dos jesuítas e estabeleceu um novo regime de ensino. Deste modo, o Alvará de Dom José I fechou os 24 colégios que eram mantidos pela Companhia de Jesus no Brasil Colonial (LEITE, 1950).

Como resultado desta expulsão, a obra de catequese que era realizada foi cedendo ainda mais espaço à educação de elite. Dessa maneira, com o período de ruptura do ensino jesuítico no Brasil, iniciou-se uma nova fase na educação, ainda sob o domínio de Portugal, sendo que o Estado, por primeira vez, assumiu os encargos desta educação. Apesar de a ordem jesuítica ter sido relevante na colonização, os portugueses, sob o comando do Marquês de Pombal, não hesitaram em expulsar os jesuítas de todos os seus territórios. A ideia era criar um Estado e, simultaneamente, um novo sistema de ensino. Em contrapartida, surgia a necessidade de preparar homens que fossem capazes, posteriormente, de assumir comandos no Estado Absolutista (FREIRE, 2013).

É nessa conjuntura que entra a criação de um novo sistema de ensino, que vai perdurar no Brasil, de 1759 até 1834 [...] esta reforma dos estudos fazia parte de um conjunto de medidas mais profundas que devem ser compreendidas no contexto de implantação do despotismo esclarecido em Portugal, caminho político escolhido para conciliar a tarefa de modernizar o país, com a preservação da monarquia absolutista (CARDOSO, 2004, p. 180).

O novo sistema de ensino instituído se baseava nas chamadas aulas régias. Estas eram controladas pelo Estado, o qual se incumbiu de assumir integral e diretamente a educação. Podia se observar que com o processo de educação jesuítico destituído, aqueles que tinham sido ensinados pelos jesuítas assumiram o ensino, já que as reformas pombalinas não haviam se preocupado com a formação de um corpo docente antes de se propor um novo modelo de educação. Desta maneira, as professoras eram contratadas sem requisito básico de formação, as aulas eram autônomas e sem conexão umas com as outras, parceladas e fragmentadas, sem uma unidade sistêmica.

Deve-se considerar, por um lado, que esta foi uma reforma significativa, uma ruptura com um sistema modelador e disciplinador que advinha da Igreja, pois as aulas régias significavam as aulas que pertenciam ao Estado e que não pertenciam à própria Igreja (CARDOSO, 2004). Todavia, por outro lado, esse sistema não promoveu grandes mudanças na educação, restringindo-se às elites, contrariando a ideia de uma educação popular. A reforma também não obteve avanços pedagógicos consideráveis, pois os conteúdos das disciplinas continuaram os mesmos, com ênfase nos estudos das humanidades, sem dar atenção aos estudos das ciências da natureza, os quais estavam sendo exigidos pela sociedade

burguesa industrial em ascensão em outras nações. Isso decorreu, principalmente, da falta de recursos e profissionais preparados, fazendo com que o formato elitista e excludente da educação jesuítica, baseada na sociedade oligárquica tradicional, se mantivesse enraizado nesta nova proposta (FREIRE, 2013).

Mais adiante, com a chegada da família real no Brasil, em 1808, embora fomentando novas condições políticas e econômicas e uma orientação em relação ao ensino, notadamente o superior, não significou avanços na direção de uma política educacional voltada ao povo (WEREBE, 1995). O limite estava na formação de um grupo profissional, considerando a formação de médicos, advogados, engenheiros e militares, para atender à elite econômica. Isto quer dizer que o ensino foi composto da seguinte forma: uma rede escolar primária bastante precária, com um corpo docente predominantemente leigo e incapaz; uma escola secundária frequentada exclusivamente pelos filhos das classes economicamente favorecidas, mantida principalmente por particulares, ministrando um ensino literário, completamente desvinculado das necessidades da nação; e um ensino superior desvirtuado nos seus objetivos, e ainda – talvez esta seja a pior das heranças recebidas – com o desvirtuamento do espírito da educação em todos os graus do ensino (WEREBE, 1995).

Mesmo com a independência política conquistada em 1822, dando início ao período imperial, a educação manteve-se formatada em um modelo elitista e excludente, traços da estrutura socioeconômica¹⁴ herdada do período colonial e que a aristocracia agrária fazia questão de preservar, gerando avanços mínimos no âmbito educacional. A educação no século XIX não foi capaz de articular uma conexão organizada entre produção do conhecimento e produção de bens materiais, pelo fato de que foi projetada apenas para distribuir privilégios sociais para poucos. Logo, ocasionou-se uma organização da sociedade tecnologicamente atrasada e com uma grande parcela da população, as massas miseráveis, excluída de qualquer tipo de instrução escolar. Somado a isso, observamos também a consistente divisão que havia: de um lado, a educação para a política, por via das artes liberais e, por outro lado, a instrução para o trabalho, por via das artes mecânicas (NISKIER, 1987).

¹⁴ Latifúndio, com monocultura voltada para a exportação e mão-de-obra escrava, excluindo da escolaridade o grande contingente da população que era formada pelos escravos. Neste modelo de sociedade agrária a escola praticamente inexistia.

Dois anos após a independência, cria-se uma constituição política, a Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 de março de 1824, sendo a primeira constituição do país. Ao que diz respeito ao campo educacional, a Constituição de 1824 deu pouca relevância ao tema. Isto fica claro na medida em que observamos o que foi escrito no Título Oitavo, “Das Disposições Gerais, e Garantias dos Direitos Cíveis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros”:

XXXII. A Instrução primaria, é gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinadas os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes (BRASIL, 1824).

Essa questão reflete as condições e interesses daqueles que detinham o poder na sociedade da época, como já dito anteriormente. Demonstra também que a educação estava longe de ser igualitária para todos, o que naquele momento não era uma prioridade dos governantes.

Passados dez anos da promulgação da constituição, é aprovada uma lei, a Lei número 16, mais conhecida como Ato Adicional, que produziu modificações no campo educacional da Constituição Imperial de 1824. Esta lei modificou as divisões das responsabilidades entre os governos, ou seja, a administração do financiamento e a organização do ensino primário ficaria a cargo das assembleias legislativas provinciais, e a do ensino superior ficaria a cargo do poder monárquico.

É interessante notar que, com certas ressalvas, este modelo de administração ficou arraigado nos modos de administrar o ensino no país, haja visto que atualmente os Estados da federação são os responsáveis por gerir o nível básico, com ênfase no ensino médio; as prefeituras são responsáveis pelos anos iniciais, os ensinos fundamental I e II; e o governo federal é responsável pelo ensino superior, via universidades federais.¹⁵ No entanto, esta proposta do Ato Adicional foi prejudicial para as províncias que não tinham recursos suficientes para estruturar escolas primárias e gratuitas para todos.

Em face disso, ocorreu que somente a Corte (Município Neutro e capital do Império) e as províncias com uma economia mais consistente, conseguiram criar

¹⁵ Certamente existem muitas diferenças nos modelos de administração atuais. Daremos mais detalhes adiante.

escolas, mesmo que em número não significativo, fazendo com que apenas os filhos da aristocracia agrária e das camadas médias urbanas tivessem acesso ao ensino escolar (CASTANHA, 2007). Este tipo de educação elitista, por sua vez, veio a transformar-se no símbolo da própria classe, distintivo desta, fim almejado por aquele que procurava adquirir status e possuía características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial, e atingiu o período republicano, sem ter sofrido qualquer modificação estrutural em suas bases (ROMANELLI, 2000).

Posteriormente, a partir de 1889, com a proclamação da República, no período denominado Brasil República, houveram transformações relevantes. Logo no ano de 1891, um marco importante à educação e ao sistema de ensino no país se fez com a nova Constituição da República. Houve um acentuamento da dualidade no sistema de ensino, já que uma das propostas deste documento era a de que cabia à União criar e controlar a instrução superior em toda Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal; já aos Estados, cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional – escolas normais de nível médio – para moças; e escolas técnicas para rapazes (ROMANELLI, 2000).

A partir do ano de 1930¹⁶, houveram novas exigências educacionais devido a expansão da industrialização, urbanização e aglomerações demográficas. Com a instalação gradativa do sistema capitalista no país, principalmente com o capitalismo industrial, houve a necessidade de expansão do ensino para atender as demandas de consumo que a produção acarretara. Em outras palavras, novas exigências educacionais surgiram a partir da instalação das indústrias e do consumo proveniente da produção fabril, fazendo com que se modificassem as aspirações sociais e culturais de parte da população. Entretanto, a ainda predominante economia agrícola, a baixa densidade de urbanização e densidade demográfica em algumas regiões, fez com que a expansão do sistema educacional brasileiro se fizesse de maneira desigual. As escolas eram implantadas nos grandes centros

¹⁶ Em outubro de 1930 ocorreu a chamada Revolução de 1930, movimento considerado o ponto alto de uma série de revoluções que vinham assolando o País, com o objetivo de superação da crise do desenvolvimento, se empenhando em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica e tendo como meta maior a implantação definitiva do capitalismo no Brasil (ROMANELLI, 2000).

urbanos e industriais, com vistas a preparação de recursos humanos para a mão de obra industrial/comercial nascente.

Concomitantemente a essa transformação política, aparece o chamado “entusiasmo pela educação” (NAGLE, 1978). Foi durante as décadas de 1910 e 1920, que um movimento estava em difusão, denominado por seus idealizadores de “Escola Nova”. É possível observar nesse período questões marcantes no âmbito educacional, na medida em que tal “entusiasmo” se traduzia em ideias, planos e soluções oferecidos, num momento em que a República precisava se “republicanizar”, por meio do movimento renovador dos processos educacionais, de caráter nacionalista, dando prioridade à escola primária.

Dessa maneira, surge a Liga Nacionalista, que apoiava a luta pela alfabetização de todos, sem distinção, com o objetivo de driblar o dilema constituído: de um lado, pela luta contra a aristocracia dos que sabem ler e escrever e, de outro, pela batalha contra o analfabetismo. Difundiu-se, nesse contexto, uma enorme intenção de nacionalizar, desenvolver o gosto pela pátria e produzir um novo olhar sobre o Brasil – uma nova nação (NAGLE, 1978). Seu objetivo maior era a difusão de novos modelos de educação e dos ideais da Escola Nova, que vão se destacar a partir de 1927, fazendo emergir e impulsionar um confronto de bases políticas e pedagógicas entre a escola então tradicional e a escola renovada, apresentada como proposta diferenciada.

A Escola Nova pode ser considerada como um dos primeiros movimentos na história da educação brasileira com vistas a transformações profundas no sistema educacional do país. Assim que surge o chamado escolanovismo, um movimento renovador que teve destaque após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932. Tal movimento vinha na contramão dos princípios ideológicos da Igreja Católica e das bases da educação elitista. Em outros termos, o Manifesto afirmava que a finalidade da educação se define de acordo com a filosofia de cada época. Isto é, as reivindicações eram dirigidas à superação do tradicional sistema de ensino, das velhas oligarquias, caminhando rumo a nova situação social que estava em vigência, com o capitalismo industrial.

Representou uma proposta com vistas a uma superação da antiga ordem aristocrática, rumo a uma nova ordem social e econômica. Neste sentido, existiam aspectos essenciais: obrigatoriedade do Estado de assumir a função educadora na escola que seria pública, com os princípios da laicidade, da gratuidade, da

obrigatoriedade e da coeducação (ensino para mulheres e homens); visando o princípio máximo que orientava os renovadores, que é o do direito de todos à educação. Ao mesmo tempo, é interessante notar que esse movimento representava uma tomada de consciência de parte dos educadores da necessidade de se adequar a educação ao tipo de sociedade e à forma assumida pelo desenvolvimento do país na época.

Lourenço Filho, em sua obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova (1929)*, apresentou várias análises sobre este novo modelo de educação proposto. Ele ressaltou o conceito de instrução educativa como um esquema basilar, o que define os passos formais da sua didática. As atividades deveriam acontecer de forma sucessiva e regulada por clareza, associação, sistematização e aplicação. O autor diz que o interesse somente se constituía no plano das ideias em associação com outras e, nesse processo, se adequaria ao equilíbrio que se pretendia a ação educativa. Como elemento confluyente entre o plano intelectual e a vontade individual, o conceito de interesse se firmou na concepção de aprendizagem por ação própria do aluno. A noção de interesse passou a ser trabalhada com um sentido dinâmico geral. Sendo assim, a educação passa por um processo de observação das atividades naturais das crianças e de sua capacidade em modificá-las pela aprendizagem (LOURENÇO FILHO, 1978). O interesse, em sentido mais amplo, deixa de ser um componente fechado em si para significar o desenvolvimento da necessidade de crescimento ou da ação em torno da experiência de cada indivíduo (FREIRE, 2013).

Para Kilpatrick (1965), outro teórico do movimento renovador da educação, a sociedade moderna muda constantemente e faz com que cada nova geração perceba o mundo de maneira distinta. Nesse sentido é que os indivíduos precisam estar preparados para corresponder aos novos desafios da vida em sociedade. Como tal, a instituição escola tem seu papel fundamental e articulador no processo de adaptação às novas realidades, fomentando o desenvolvimento humano de tal forma que ele próprio seja capaz de buscar soluções, ativo em suas escolhas e consciente de seus deveres e direitos, com capacidade de encontrar solução para alguns problemas que, provavelmente, ainda nem existem. Deste modo, à escola moderna caberia tratar da realidade e preparar para as dificuldades da prática.

Nesses modelos estão amplamente difundidos os ideais renovadores da Escola Nova, a qual visava à implantação de novas formas de ensino, surgindo

como uma proposta inovadora. Os conteúdos ganham significação, são expostos através de atividades variadas como trabalhos em grupo, pesquisas, jogos, experiências, entre outros. Sua principal característica é “aprender a aprender” (FREIRE, 2013). É entendida como escola ativa, pois a aprendizagem do aluno ocorre num movimento, resultando de impulsos emotivos naturais em que aspectos biológicos são respeitados. As atividades devem ser organizadas de acordo com as etapas do desenvolvimento de cada criança. Logo, a escola deveria preocupar-se em entender como acontece a aprendizagem pelo aluno, agora visto como ser ativo que observa, questiona, trabalha e resolve problemas, sendo visto como criativo e participativo.

Dentre as formas de ensinar, alardeadas como inovadoras, os idealizadores deste movimento inovador propuseram questões primordiais, como: o aprender foi sendo incorporado pelo procedimento de ensino; a ênfase no “ser que aprende” desmistifica um paradigma consolidado no processo educativo, tido como vertente da educação tradicional; os participantes do processo educativo exercem uma nova função, alterando seu papel; a professora deixa de ser o centro do processo ensino-aprendizagem e o aluno é o sujeito ativo, aquele que solidifica a ação necessária à sua aprendizagem, sendo a professora a responsável pela orientação, a que o transforma também num ser necessariamente global (FREIRE, 2013).

Conseqüentemente, na concepção escolanovista o papel da professora era secundário, a professora passa a ser facilitadora, atribuindo significação prática e social aos conteúdos, pautado em questões biológicas e psicológicas que consideravam o desenvolvimento da criança em bases científicas, com a educação atrelada ao progresso social. O centro do processo passa a ser a criança, cuja atividade espontânea e os estímulos do ambiente levariam à aprendizagem (GATTI JUNIOR, 2002).

Para os teóricos do movimento da Escola Nova, o aprendizado, no processo educacional da escola tradicional, não servia para experiência e preparação, mas para ser objeto de uso apenas no futuro. Por isso, por muito tempo a criança foi considerada um adulto em miniatura, sendo preparada apenas para o que estava por vir. Foi na crítica a esta estrutura de pensamento que este movimento se firmou e constituiu suas bases. Já para a classe trabalhadora, esse sistema não era interessante, pois ao permitir que se aprenda a aprender e não se proporcione uma transmissão de conhecimentos já adquiridos, a absorção do escolanovismo pelas

professoras acaba por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado (SAVIANI, 2003). Mesmo assim, a Escola Nova, contrariando a escola tradicional, propôs um modelo no qual o aluno tem liberdade de expressão e cuja metodologia é pautada numa ação educativa de ordem social e cultural.

Apesar das críticas, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova representou um progresso no pensamento educacional brasileiro, sendo considerado por Saviani (2008) como um dos legados do século XX, por trazer à tona a questão da organização de um sistema educacional à altura das necessidades do país, propondo um sistema de escola pública e a necessidade de se discutir a formação de professoras.

Outro fato marcante na história da educação brasileira dessa época foi a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, ou também chamada de Lei de Diretrizes e Bases (LDB 1961), a qual foi a primeira lei do país a estabelecer diretrizes para todos os níveis, do pré-primário ao superior. Certas conquistas que haviam sido alcançadas anteriormente foram praticamente abandonadas, um exemplo disto é que esta lei não colocava a obrigatoriedade do ensino a todos os níveis da educação, somente ao ensino primário, a partir dos sete anos de idade, que seria ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais. Em vista da condição social que o país apresentava, a obrigatoriedade era um princípio de democratização do ensino, mas, na verdade, a LDB refletia a situação sócio-cultural do Brasil.

Na medida em que, por um lado, foi uma oportunidade para a sociedade brasileira de organizar o seu sistema de ensino, de acordo com que reivindicava o momento, em termos de desenvolvimento, por outro lado, foi uma oportunidade que a nação perdeu de criar um modelo de sistema educacional o qual pudesse inserir-se no sistema geral de produção do país. Ocorreu que as heranças culturais e as formas de atuação política foram muito fortes para impedir que se criasse o sistema que carecíamos. Isso demonstra que os autores da LDB 1961 possuíam uma concepção retrógrada, muito mais voltada ao passado aristocrático, do que ao recente e crescente sistema capitalista que vinha sendo implantado (ROMANELLI, 2000).

Apesar de observarmos movimentos que se preocupavam em reformar ou renovar o sistema de ensino no Brasil no início do período republicano, é perceptível

que na prática não houveram transformações consistentes a curto prazo. Isso porque, devido a não totalidade de mudanças nos sistemas econômico e social, nos primórdios da república brasileira, o sistema de ensino ficou dividido entre atender as demandas da elite oligárquica e da Igreja Católica (ou também chamadas de demandas tradicionais), com bases agrícolas e economia rural, características presentes fortemente no império que estava recentemente extinto, e as demandas da nova fase, com a burguesia crescente, processos de urbanização acelerados e o advento do capitalismo industrial. Havia a preocupação em oferecer o ensino a todos, contudo havia também a pressão das elites em manter seus privilégios, haja vista que os pobres ficavam limitados a frequentar os ensinos primário e técnico, e os ricos tinham chances de frequentar os ensinos secundário e superior.

Ao ano de 1964 nosso país se viu encurralado por um regime militar. Com a deposição do presidente constitucional João Goulart, iniciava-se um período de extrema repressão, em todos os sentidos da palavra, se instalando um retrocesso sem medidas em termos políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais, com o golpe militar em 1º de abril daquele ano. Este regime freou os avanços, sendo que o povo foi impedido de escolher os seus governantes, os sindicatos foram invadidos e as greves impedidas a força, entre outros acontecimentos.

Em meio a esse cenário, com destaque aqui ao campo educacional, podemos nos recordar sobre a contenção dos avanços populares. Com o apoio da Lei n.º 4.464, de 9 de novembro de 1964, conhecida como Lei Suplicy de Lacerda – Ministro da Educação na época –, os militares invadiram as instituições de ensino, puderam acabar com os movimentos estudantis, como o da União Nacional dos Estudantes (UNE), impedindo que os estudantes se reunissem em locais públicos ou reivindicassem melhorias nas condições escolares.

Como se não bastassem essas questões, em 13 de dezembro de 1968 o país foi submetido ao Ato Institucional número 5 (AI-5), o qual dava plenos poderes ao presidente, na época o Marechal Costa e Silva, para fechar o Congresso, cassar mandatos, suspender direitos políticos, entre outros, aumentando a repressão. No âmbito educacional, foi instaurado o Decreto-lei n.º 477, de 26 de fevereiro de 1969, que estabelecia as condutas a serem seguidas pelas professoras, alunos, funcionários ou empregados dos estabelecimentos de ensino do país, tanto públicos, quanto privados (PILETTI; PILETTI, 1997). A título de exemplo, citaremos o artigo primeiro deste decreto:

Art. 1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:

I - Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;

II - Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dêle;

III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dêle participe;

IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;

V - Seqüestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro de corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;

VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública.

Complementarmente, havia as devidas punições caso as professoras, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particular fossem contra a ordem:

§ 1º As infrações definidas neste artigo serão punidas:

I - Se se tratar de membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino com pena de demissão ou dispensa, e a proibição de ser nomeado, admitido ou contratado por qualquer outro da mesma natureza, pelo prazo de cinco (5) anos;

II - Se se tratar de aluno, com a pena de desligamento, e a proibição de se matricular em qualquer outro estabelecimento de ensino pelo prazo de três (3) anos.

§ 2º Se o infrator fôr beneficiário de bolsa de estudo ou perceber qualquer ajuda do Poder Público, perdê-la-á, e não poderá gozar de nenhum desses benefícios pelo prazo de cinco (5) anos.

§ 3º Se se tratar de bolsista estrangeiro será solicitada a sua imediata retirada de território nacional (BRASIL, 1969).

Ficam bastante claras quais eram as intenções do governo militar, promovendo dura contenção aos movimentos no campo educacional, a fim de manter a ordem segundo seus interesses e não haver manifestações de nenhuma natureza que fossem contrárias às bases governistas, que ameaçassem e colocassem em risco os mandatários, para que se pudesse manter sua solidez perante a população.

Para maior clareza, podemos citar outros exemplos, como os Acordos MEC-USAID, os quais estabeleciam acordos assinados entre o MEC e a *Agency for International Development*¹⁷, com interesses em “contribuir” para duas reformas: a reforma universitária e as reformas de 1º e 2º graus. A primeira reforma, foi imposta pelo governo de forma drástica, sem consulta aos estudantes, aos setores sociais interessados e aos educadores, pela Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, que, dentre os principais aspectos, contribuía para a eficiência burocrática das universidades, criando departamentos internos, dividindo-as em unidades menores: institutos, dedicados à pesquisa e ensino básico; e Faculdades e Escolas destinadas à formação profissional, isoladas umas das outras. Isso gerava a perda de forças quanto a integração dos alunos, a vida universitária e seus movimentos. Já a segunda reforma, também imposta pelo governo, essa pela Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, modificou a estrutura anterior do ensino. Ou seja, o antigo curso primário que tinha duração de quatro a seis anos e o antigo ginásio foram unificados num único curso de 1º grau, com duração de oito anos (hoje conhecido como ensino fundamental, do 1º ao 9º anos, com duração de nove anos). O ensino de 2º grau tornou-se todo profissionalizante, de maneira que o aluno sairia com um diploma de auxiliar técnico (três anos) ou de técnico (quatro anos). E, por fim, foi extinto do conteúdo as disciplinas mais reflexivas, como filosofia, sociologia, psicologia, entre outras (PILETTI; PILETTI, 1997).

Na verdade, os acordos fechados entre MEC e USAID tinham como pressuposto a teoria do “Capital Humano”, criada por Theodore Schultz, a qual propõe basicamente que o processo de educação escolar seja considerado como um investimento que redunde em maior produtividade e, conseqüentemente, em melhores condições de vida para os trabalhadores e a sociedade em geral. Cada trabalhador se apropriaria de habilidades e conhecimentos obtidos com a escolarização formal. Bastaria, então, investir nesse capital humano para que o desenvolvimento pessoal e social acontecesse.

Fica evidente que essa proposta acaba por valorizar excessivamente a responsabilização do indivíduo, a ponto de culpabilizá-lo caso não consiga alcançar os objetivos que a sua formação lhe oferecer. Tira a responsabilidade dos governantes, ao passo que não se planeja uma mudança nas bases estruturais que

¹⁷ Agência Interamericana de Desenvolvimento – AID, Estados Unidos.

alicerçam o sistema de ensino. Faz com que se transforme o alunado em seres mecanizados, sem capacidade reflexiva, apropriados para compor as peças da engrenagem do capital.

Além disso, fica evidente também, para citar Hilsdorf (2003), que as soluções apresentadas envolviam, em primeiro lugar, os aspectos quantitativos do sistema escolar, buscando obter mais rentabilidade com maior economia de recursos; e, em segundo lugar, os aspectos qualitativos, promovendo treinamento de pessoal, uso de aparelhagem e reorganização curricular para formar pessoal para as empresas em expansão. Dessa maneira, o objetivo era agir com uma mentalidade empresarial, com o desenvolvimentismo, produtividade, eficiência, controle e repressão, na direção tecnicista, racional e produtiva.

Após 21 anos de ditadura militar, no dia 15 de março de 1985, findou-se a era de governos autoritários e repressivos. General Figueiredo, último a ocupar o cargo de chefe de Estado no regime do militarismo governante, deixava a posição para que Tancredo Neves, escolhido por votação indireta, assumisse. Contudo, antes mesmo de aderir a presidência, Neves adoeceu, vindo a falecer a 21 de abril de 1985. Dessa maneira, quem assumiu foi seu vice, José Sarney, presidente não militar, um civil à frente do país. Pouco depois desse fato, no mês de maio ocorreu a reabertura das eleições diretas na legislação vigente para a presidência da república (algo que só viria a se concretizar em 1989), conjuntamente com a aprovação do direito de voto aos analfabetos, assim como a legalização de todos os partidos políticos.

Dava-se início ao período que é chamado de Nova República, o qual se prolonga até os dias atuais. Uma das mais importantes preocupações no princípio era a elaboração de uma nova constituição, condizente com a realidade do país na época, para eliminar as heranças da fase militar anteriormente vivida. Assim sendo, a Assembléia Nacional Constituinte começou a se reunir a 1º de fevereiro de 1987. Havia uma expectativa de que a nova Constituição não só fixasse os direitos dos cidadãos e das instituições básicas do país, como também resolvesse muitos problemas fora de seu alcance. Depois de um longo processo de discussões, em 5 de outubro de 1988 foi promulgada a nova Constituição, a Constituição de 1988, a qual podemos considerar como o marco que pôs fim aos últimos vestígios formais do regime autoritário (FAUSTO, 1995).

Mesmo com suas defasagens, a Constituição de 1988 refletiu o avanço ocorrido no país, especialmente na área de extensão de direitos sociais e políticos aos cidadãos em geral e às minorias, reconhecendo-se a existência de direitos e deveres coletivos, além dos individuais. No âmbito educacional, após as intensas discussões entre os privatistas, aqueles que defendiam a iniciativa privada e reivindicavam verbas públicas para a escola particular, e os que defendiam a escola pública e gratuita para todos, em todos os níveis, ficaram definidas as diretrizes nacionais do sistema de ensino. Situada no capítulo III, “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, Seção I (Da Educação), tem em seu início, no Artigo 205, seu principal ponto de partida:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Além desse artigo inicial, há os subsequentes que irão enfatizar outros aspectos essenciais que a educação deve se basear, dentre os quais se destaca o artigo 206 com os seguintes princípios:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade;

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988).

Pudemos observar no artigo 206 algumas características singulares, como a preocupação com a valorização dos docentes, que iremos ver futuramente em

outros momentos e documentos educacionais de nosso país; a gestão democrática e a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, fatores raramente vistos em períodos históricos anteriores. Apesar de o texto constitucional expressar princípios bastante relevantes para a educação, sabemos que na experiência prática do cotidiano o andamento e aplicação se dão de maneiras diversificadas.

Entretanto, é interessante observar as diferenças marcantes entre essa nova legislação e o Decreto-lei n.º 477, de 26 de fevereiro de 1969, do regime militar. Para citar um exemplo de diferenciação entre uma e outra, no artigo 1º do Decreto-lei, itens I e III, dizia-se que comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:

I - Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;

III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dêle participe (BRASIL, 1969).

Muito discrepante do item II, do artigo 206 da nova Constituição, que defende liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, mesmo sabendo que atualmente a liberdade de expressão de fato pode vir a ser repreendida ofensivamente.

Outro fator relevante na nova Constituição é a citação dos deveres do Estado. No artigo 208 há a referência às garantias que são estabelecidas às pessoas da nação:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola (BRASIL, 1988).

Notamos que, ao voltar nossos olhares para o texto constitucional e, imediatamente, olharmos para a prática cotidiana, que ainda há muito o que se conquistar para que a educação de nosso país seja como querem as expectativas. O governo preza pelo o que está no conteúdo da Constituição, porém não da forma que se tem como esperado.

Concomitantemente ao processo de discussão e promulgação da Constituição de 1988, havia a preocupação em se colocar em pauta uma nova lei de diretrizes e bases para a educação, a fim de modificar os parâmetros que regiam o sistema de ensino no país até então¹⁸, e, também, porque a LDB é considerada como a lei maior da educação no país (“Carta Magna da Educação”), situando-se imediatamente abaixo da Constituição (SAVIANI, 2008).

Ainda em novembro daquele ano, o deputado Octávio Elísio propôs o novo projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional. Após oito anos, depois de passar pelo senado e ser substituído por um novo projeto de autoria do senador Darcy Ribeiro, a nova LDB foi aprovada, em 20 de dezembro de 1996, como Lei nº 9394/96. É relevante notar alguns pontos essenciais que aí se apresentam. Logo no início, no artigo 1º, é redigido sobre a abrangência da educação, como sendo um processo de desenvolvimento integrativo, ao passo que pretende unir as esferas de vida do educando no seu processo de formação:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de

¹⁸ Lembrando que a última LDB foi a de 1961 – LDB 1961/Lei nº 4024/61 - , modificada com as leis da ditadura Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968, para o ensino superior e Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, para os 1º e 2º graus.

ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Logo após, no artigo 2º, um artigo que se tornou amplamente conhecido por ser utilizado em campanhas políticas para a defesa das promessas de candidatos, como também já semelhantemente utilizado na Constituição de 1988 e muitas vezes citado na mídia diz:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Já no artigo 3º observamos alguns princípios, os quais nos interessa citar aqui os mais relevantes, que são os de número I, VII e VIII. Vejamos:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Percebemos a questão da valorização da professora, fato que iremos apontar mais adiante e com mais detalhes neste trabalho. Já a igualdade de condições, a permanência e a gestão democrática no ensino público também são avanços notáveis. Ainda aqui, no artigo número 13, podemos destacar:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Cabe aqui um adendo importante. Como este estudo foi realizado com profissionais docentes de ensino fundamental I, é expressamente necessário citar o que a LDB 96 diz a respeito das normas a serem seguidas nesse ciclo do ensino básico. Dessa forma, na “Seção III”, “Do Ensino Fundamental”, temos:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade¹⁹, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Não podemos nos esquecer que a própria LDB 96 distribuiu as competências entre as diversas instâncias de governo, incumbindo aos municípios a manutenção da educação infantil, garantindo, com prioridade, o ensino fundamental; aos Estados cabe colaborar com os municípios na oferta de ensino fundamental e manter, com prioridade, o ensino médio. Já à União, no exercício da coordenação nacional da política de educação, compete prestar assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e municípios, estabelecer diretrizes curriculares e realizar a avaliação do rendimento escolar de todos os graus de ensino, além de manter as próprias instituições de ensino que, juntamente com as escolas superiores privadas, compõem o sistema federal de ensino (SAVIANI, 2008).

Nessa mesma década de 1990, com o novo texto Constitucional e a nova LDB em vigor, temos também, com início no governo de Fernando Collor (1990-1992), uma intensificação da denominada modernização para ajustar o país aos novos tempos, ou seja, a implantação de políticas neoliberais para abertura do

¹⁹ Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (BRASIL, 2006).

mercado, através de privatizações, desregulamentações, terceirizações, parcerias e outras formas de flexibilização do capital e do trabalho que desacelera minimamente no governo de Itamar Franco (1992-1995), mas se solidifica nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002).

Nesse momento, o governo brasileiro passou a ser signatário de vários documentos elaborados pelos Organismos Internacionais (OI), principalmente devido aos empréstimos internacionais que fazia em consequência da precária situação econômica em que se encontrava. Dessa forma, foi impelido a assumir o receituário neoliberal para as áreas sociais, inclusive para a área educacional e tecer diversas reformas que mudaram substancialmente as condições da escola pública e, conseqüentemente, o trabalho da professora (MOURA, 2013).

Um dos principais “estopins” foi a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, também conhecida como Declaração de Jomtien, que ocorreu de 05 a 09 de março do ano de 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia. Essa conferência, que teve como co-patrocinador, além da UNESCO²⁰ e do UNICEF²¹, o Banco Mundial, inaugura a política, patrocinada por esse banco, de priorização sistemática do ensino fundamental, em detrimento dos demais níveis de ensino, e de defesa da relativização do dever do Estado com a educação, tendo por base o postulado de que a tarefa de assegurar a educação é de todos os setores da sociedade (PINTO, 2002).

O documento elaborado convencionalmente, com diretrizes seguidas pelo Brasil, propõe a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, sem exceção, à crianças, jovens e adultos (independentemente da raça, cor, etnia, tipo de deficiência [se houver], condição socioeconômica) de todos os países signatários. Evidentemente que, para isso, há a necessidade de se investir financeiramente no campo educacional e aí que entram os recursos de empresas

²⁰ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. É a agência das Nações Unidas que atua nas seguintes áreas de mandato: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. Mais informações em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>>

²¹ O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) está presente no Brasil desde 1950. O público-alvo prioritário do UNICEF são crianças e adolescentes desfavorecidos em razão de práticas discriminatórias, questões étnicas ou raciais, situações de emergência, vulnerabilidade, deficiência, HIV/aids ou violência. O UNICEF oferece apoio técnico e financeiro a ações e projetos capazes de melhorar as condições de vida de crianças e adolescentes em situação de risco. Mais informações em: <<http://www.unicef.org.br/>>

privadas e as metas educacionais acabam sendo medidas quantitativamente, ao invés de qualitativamente. No próprio documento se apresentam medidas em que os recursos privados são enfatizados, como apoio aos princípios de ação dos governos para atingir os objetivos propostos:

A cooperação e o financiamento internacionais podem ser particularmente valiosos no apoio a reformas importantes ou ajustes setoriais, e no fomento e teste de abordagens inovadoras no ensino e na administração, quando seja necessária a experimentação de novas opções e/ou quando envolvam investimentos maiores que o previsto e, finalmente, quando o conhecimento de experiências relevantes produzidas alhures for de alguma utilidade (UNESCO, 1990).

Dessa maneira, em se tratando de financiamentos de Organismos Internacionais, sabemos que implicitamente há os interesses dos países e empresários (ou conjunto de empresas) que sustentam os milionários “subsídios”, a custa dos juros excessivos que são cobrados dos países endividados.

Vemos então que, no governo Collor houveram algumas medidas referentes à área educacional, com vistas a “modernização” do país, seguindo os princípios do receituário neoliberal. Algumas das intenções desse governo para o setor educacional foram expressas nos seguintes documentos: o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (1990); o Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação (1991-1995); Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional (1991).

Ao ano de 1992, com o impeachment de Collor, seu vice Itamar Franco assume, governando o país até 1995. Não muito se realizou nesse período no que se refere ao âmbito da educação. Entretanto, um dos principais documentos em que as diretrizes educacionais deste governo se expressaram foi no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), cuja elaboração foi coordenada pelo MEC, sendo considerado um desdobramento da participação do Brasil na Conferência de Educação para Todos (Jomtien, 1990).

Fruto de negociações com a UNESCO, o Plano foi concebido para dar sequência aos compromissos internacionais que o Brasil deveria assumir. Por isso, este Plano direcionou novos padrões de intervenção estatal (gestão própria do setor privado), recolocando as políticas educacionais como embates travados no âmbito

das diretrizes governamentais – a descentralização²² (YANAGUITA, 2013). Todavia, este Plano praticamente não saiu do papel.

Neste sentido, foi no governo seguinte, o de Fernando Henrique Cardoso (FHC – 1995 a 2003) que empréstimos internacionais foram realizados para serem revertidos em investimentos na área da educação. A título de exemplo, tendo por base apenas aqueles firmados na esfera do Banco Mundial, constata-se que foram aprovados cinco principais projetos, dentre os quais o Fundescola 1 e 2, Projeto de Fortalecimento da Qualidade da Educação Básica do Ceará, Projeto de Educação na Bahia e Projeto de Suporte à Reforma em Ciência e Tecnologia, totalizando US\$ 579 milhões de recursos do banco.

A essa questão dos empréstimos, somam-se alguns problemas consequentes, como o custo financeiro elevado, uma vez que são empréstimos bancários; presença de custos indiretos significativos para a elaboração dos projetos; pequena participação tanto técnica quanto social na sua elaboração e no acompanhamento; captação de recursos (caros) para projetos que poderiam ser desenvolvidos com recursos locais; constrangimento das políticas educacionais mais amplas a seus objetivos e metas. Assim, o que se constata é que o país pouco se beneficia desses recursos que, proporcionalmente, pouco representam no total de recursos aplicados em educação (menos de 1%), mas que acabam tendo uma influência decisiva em alinhar as políticas educacionais do país com aquelas priorizadas pelas agências multilaterais (leia-se nações mais ricas do mundo), políticas estas que, diga-se de passagem, não são seguidas pelos países que controlam essas agências (PINTO, 2002).

Todavia, não pretendemos neste estudo fazer uma análise aprofundada dos financiamentos realizados, mas apresentar, de modo geral, os principais pontos relativos ao campo do ensino e educação do país ao longo da história. Sendo assim, podemos citar três questões que se destacaram no governo FHC, as quais: LDB/96 (já citada anteriormente), o Fundo de Manunção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, por último, o Plano Nacional de Educação (PNE/ 2001 – 2010).

²² Essa visão de descentralização foi incorporada pelos planos posteriores como um redimensionamento a novas formas de gestão educacional através de um gerenciamento eficaz, com vistas ao aumento da produtividade e competitividade pelas instituições escolares. Incorpora-se à linha modernizadora de implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhe autonomia financeira, administrativa e pedagógica (YANAGUITA, 2013).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), foi criado pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, com sua regulamentação feita pela Lei nº 9.424, aprovada praticamente em conjunto com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 26 de dezembro de 1996. O funcionamento é dado de forma que em cada Estado, 15% dos recursos de impostos decorrentes de transferências de uma para outra instância do Poder Público formam um fundo que é distribuído entre Estados e Municípios de acordo com o número de crianças matriculadas em uma ou outra rede de ensino do nível fundamental. Além dos recursos transferidos, Estados e Municípios dispõem de outros 10% para aplicarem nos níveis de ensino de sua exclusiva responsabilidade. Os impostos locais não são incorporados ao Fundo, mas mantém-se a obrigação da aplicação de 15% do seu valor no ensino fundamental e 10% nos demais níveis. Quando o *per capita* aluno calculado pelos recursos do Fundo for inferior a R\$ 315,00, a União complementa os recursos de modo a alcançar esse limite. Outro item relevante é que é estabelecido que 60% dos recursos distribuídos pelo Fundo precisam ser aplicados no pagamento dos docentes (DURHAM, 2000).

É possível destacar duas consequências desse Fundo que foram evidenciadas ao longo do tempo. Uma é o descompromisso com os profissionais da educação, com a aplicação inferior a 60% (em média, 30 a 40%) dos recursos para o pagamento destes; a não-criação/não-implantação de Plano de Carreira e remuneração do magistério e o atraso no pagamento de salários a estes profissionais. Já a outra, é a da focalização do ensino fundamental, para onde se destinou a maior parte dos recursos financeiros, e o recuo da universalização das outras etapas da educação básica, fazendo com que houvesse um aumento sem precedentes da municipalização desse nível de ensino (já que as prefeituras eram responsáveis primeiras pelo ensino fundamental) (PINTO, 2002).

A principal medida de política educacional decorrente da LDB 1996 é, sem dúvida alguma, o Plano Nacional de Educação, proposto para se desenvolver entre 2001 e 2010. Sua importância derivava de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implicava a definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo Plano que a própria LDB definiu para um período de dez anos.

Nessas circunstâncias o PNE torna-se, efetivamente, uma referência privilegiada para se avaliar a política educacional aferindo o que o governo está considerando, de fato, prioritário, para além dos discursos enaltecidos da educação, reconhecidamente um lugar comum nas plataformas e nos programas políticos dos partidos, grupos ou personalidades que exercem ou aspiram a exercer o poder político (SAVIANI, 2008).

É interessante notar que, retrospectivamente, a ideia de plano no âmbito educacional remonta à década de 1930, quando da sua primeira manifestação dada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Já havia naquela época a preocupação dos especialistas em estruturar um plano que pudesse abarcar a educação como um todo, norteadas por objetivos consistentes para fazer com que progressos significativos fossem alcançados. Isto fica claro pois, após realizar um levantamento da situação em que se encontrava a educação pública no Brasil, em que ainda não se possuía um sistema educacional organizado e estruturado conforme as condições específicas de nossa sociedade, os participantes do Manifesto enunciam as diretrizes fundamentais, levando a formulação de um “Plano de Reconstrução Educacional”²³.

Adiante, em nossa primeira LDB (1961), a ideia de Plano de Educação foi reduzida a instrumento de distribuição de recursos para os diferentes níveis de ensino. Já entre 1964 e 1985, manteve-se como objetivo a modernização, mas queria realizá-la por meio da assepsia das pressões e dos conflitos sociais, pensando-se em um plano como instrumento de introdução da racionalidade tecnocrática na educação. A partir do ano de 1985, percebeu-se uma mudança na racionalidade, em que o governo (até 1989) pressupunha uma “racionalidade democrática”, a qual não teve muito sucesso, por assim dizer.

Então, voltando a década de 1990, a “racionalidade financeira” entra em cena, seguindo os princípios estabelecidos pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), com o Plano Decenal de Educação para Todos, o qual foi editado em 1993. Nesse Plano, pretendia-se não se reduzir a normas de distribuição de recursos financeiros e também havia a prioridade em atender o ensino fundamental

²³ Esse diagnóstico realizado acabou por influenciar a Constituição Brasileira de 1934, a qual previu um Conselho Nacional de Educação (CNE), para a elaboração de um Plano Nacional de Educação. Esse Plano era, na verdade, um “código da educação nacional”, que foi deixado de lado por conta do advento do Estado Novo em 1937. Nesse período entre 1937 e 1945, ambicionou-se um código de educação, visando a um plano de educação, todavia, nem um, nem outro chegaram a ser elaborados.

para acabar com o analfabetismo. Porém, esse Plano não saiu do papel, o que demonstra que provavelmente foi realizado para atender as demandas da globalização, as quais previam a redução de gastos públicos e diminuição do Estado, para tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional (SAVIANI, 2008).

Percebemos também a importância do PNE pelo fato de constar na Constituição de 1988, ou seja, no artigo de número 214, na Constituição de 1988, temos redigido sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), com vistas a estabelecer um documento norteador da educação nacional brasileira:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País;

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

O PNE também é citado nas Leis de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/96):

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

E em outro item, “Da Organização da Educação Nacional”:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (BRASIL, 1996).

Após retomarmos esses marcadores históricos para melhor compreensão do PNE, chegamos ao ano de 1997, ano em que o MEC divulgou dois documentos, com o mesmo nome, um com mais metas que o outro, denominado Plano Nacional de Educação, que se referia a uma proposta inicial de procedimentos a serem seguidos e discutidos para a elaboração de um plano de educação para a nação, o qual, após tramitações nas instâncias de governo, viraria o PNE.

Na verdade, se fosse para seguir a risca o que a LDB/96 havia proposto no ano anterior, que “ A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996) (como já citado), o projeto do PNE teria de ser enviado ao Congresso Nacional até 23 de dezembro de 1997. Contudo, isso não ocorreu.

O que realmente aconteceu foi que em 10 de fevereiro de 1998 deu entrada na Câmara dos Deputados o projeto de PNE elaborado pelas entidades educacionais que haviam se reunido nos dois Congressos Nacionais de Educação, o CONED I e o CONED II. Destes congressos surgiu tal documento chamado “Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira”. Este texto, então, foi apresentado à Câmara dos Deputados, sendo identificado como Projeto de Lei - PL n. 4.155/98. Dois dias depois, o governo enviou ao Congresso seu projeto, o qual foi identificado como PL n. 4.173/98. Sendo que um PL foi anexado ao outro, tendendo a seguir mais o PL do Governo, após vários processos e discussões, foi encaminhado à sanção presidencial, transformando-se na Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Em suma, é essencial o destaque dado ao PNE, pela sua importância no que se refere ao diagnóstico da educação no país, o estabelecimento de metas e, especialmente, quanto à previsão dos recursos relativos ao financiamento da educação que é, com certeza, o aspecto mais relevante da política educacional (SAVIANI, 2009).

É na mesma lógica do FUNDEF (o recurso à racionalidade técnica como meio orientador das políticas sociais), ou seja, da política educacional dos bancos multilaterais para a América Latina, com o neoliberalismo, a retirada do Estado do exercício das políticas públicas, a corrida pela busca da modernização administrativa e econômica, a descentralização, a defesa do consenso e a busca de parcerias, que

Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência do Brasil no ano de 2003, a qual se prolongou por dois mandatos seguidos, até o ano de 2010 (YANAGUITA, 2013). Dois pontos principais deste governo nos interessa citar: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e do Programa Universidade para Todos (ProUni).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi criado pela Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007 e pelo Decreto n. 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006. O Fundeb é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual²⁴, formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica.

Com vigência estabelecida para o período 2007-2020, sua implantação começou em 1º de janeiro de 2007, sendo plenamente concluída em 2009, quando o total de alunos matriculados na rede pública foi considerado na distribuição dos recursos e o percentual de contribuição dos Estados, Distrito Federal e municípios para a formação do Fundo atingiu o patamar de 20%. Ou seja, a distribuição dos recursos é promovida com base no número de alunos da educação básica informado no censo escolar do ano anterior, sendo computados os estudantes matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária (art. 211 da Constituição Federal). Dessa maneira, os municípios recebem os recursos do Fundeb com base no número de alunos do ensino infantil e fundamental, e os Estados, com base nos alunos do ensino fundamental e médio. Da mesma forma, a aplicação desses recursos pelos gestores estaduais e municipais deve ser direcionada, considerando

²⁴ Um fundo por Estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos.

a responsabilidade constitucional que delimita a atuação dos Estados e municípios em relação à educação básica.

Diferentemente do Fundef, que financiava apenas o ensino fundamental do ciclo básico, o Fundeb financia toda a educação básica brasileira²⁵, garantindo que 10% da contribuição total dos Estados e municípios seja destinada ao campo educativo. É dividido em duas parcelas, sendo uma de 60% vinculada à remuneração do magistério (salário, férias, gratificações, horas extras, encargos sociais, etc.) e a outra de 40% para outras despesas de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE, dentre as quais temos: capacitação sob a forma de formação continuada e formação inicial, aquisição de materiais, conservação das instalações físicas, manutenção de equipamentos como carteiras, mesas, computadores, despesas com contas mensais como água, energia, etc. O aporte de recursos do governo federal ao Fundo, de R\$ 2 bilhões em 2007, aumentou para R\$ 3,2 bilhões em 2008, R\$ 5,1 bilhões em 2009 e, a partir de 2010, passou a ser no valor correspondente a 10% da contribuição total dos Estados e municípios de todo o país (BRASIL, 2014).

O Fundeb foi criado como mecanismo de redistribuição dos recursos da educação que, assim como o PNE, também visa a equidade, redução das desigualdades e valorização do magistério. É importante ressaltarmos que essa proposta também sinaliza para a relevância e centralidade social do profissional docente em nosso país, já que parte significativa dos recursos é dirigida à formação de professoras, em nível inicial, no âmbito da graduação e para assegurar o aprimoramento funcional e a melhoria da remuneração de docentes.

O valor dado ao professorado é constatado a partir de dados de uma pesquisa realizada em 2014 pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), que afirma que o número de professoras na educação básica aumentou de 2,5 milhões para 3,3 milhões, entre 2002 e 2013, crescimento de 32,9%; e nos últimos anos, a velocidade da elevação foi intensificada, pois, até setembro de 2006, a variação era de 3,0%; de 2006 a 2013, o aumento foi de 28,8%. Diz ainda que, a ampliação do número de professoras

²⁵ É importante citar que nesse mesmo governo, no ano de 2009, uma Emenda Constitucional (n. 59, de 11 de novembro de 2009) alterou os artigos 208, 211, 212 e 214 da Constituição Federal Brasileira, estabelecendo a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica (ensino infantil, fundamental e médio) para os indivíduos entre quatro e dezessete anos de idade, assegurando inclusive sua oferta gratuita a todos que a ela não tiveram acesso na idade própria (GENTILI; OLIVEIRA, 2013).

coincide justamente com a implementação do Fundo da Educação Básica (Fundeb), que estendeu o financiamento para toda a educação básica, e que certamente a criação desse contribuiu para o aumento expressivo do número de professoras (DIEESE, 2014).

Fazendo um adendo, cabe citar a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) neste governo, por meio da Lei n. 11.738/2008, que além de recuperar e reforçar a noção de carreira profissional, representou, ainda que em patamares muito baixos, o reconhecimento das docentes como profissionais que desempenham importante papel na sociedade brasileira. Esta Lei obriga os 26 Estados da federação, mais o Distrito Federal e os 5.564 municípios a pagar um mesmo valor mínimo para os que ingressam ou atuam na educação básica pública. Esta iniciativa demonstra certa preocupação com a valorização do trabalho docente, todavia há dificuldades na implementação, devido a incapacidade ou mesmo o desinteresse dos gestores estaduais e municipais em efetivá-las (GENTILI; OLIVEIRA, 2013).²⁶ Mas, como se mostrou, a circunstância da aprovação do Fundeb, um fundo meramente de natureza contábil, não garante os recursos suficientes para dar o salto de qualidade necessário para colocar a educação brasileira num patamar civilizado, condizente com a magnitude de seu território, de sua população e de sua economia (SAVIANI, 2008).

Outro ponto relevante à educação nesse governo foi a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni). Mesmo não fazendo referência direta ao ensino fundamental, o qual temos tratado ao longo do exposto, cabe mencionar essa ação que se deu no âmbito do ensino superior, devido a importância que expressou em nosso país, ao passo que possibilitou a entrada de um maior número de pessoas na graduação, e também porque as bolsas são oferecidas às professoras de ensino básico da rede pública, incentivando a formação continuada.

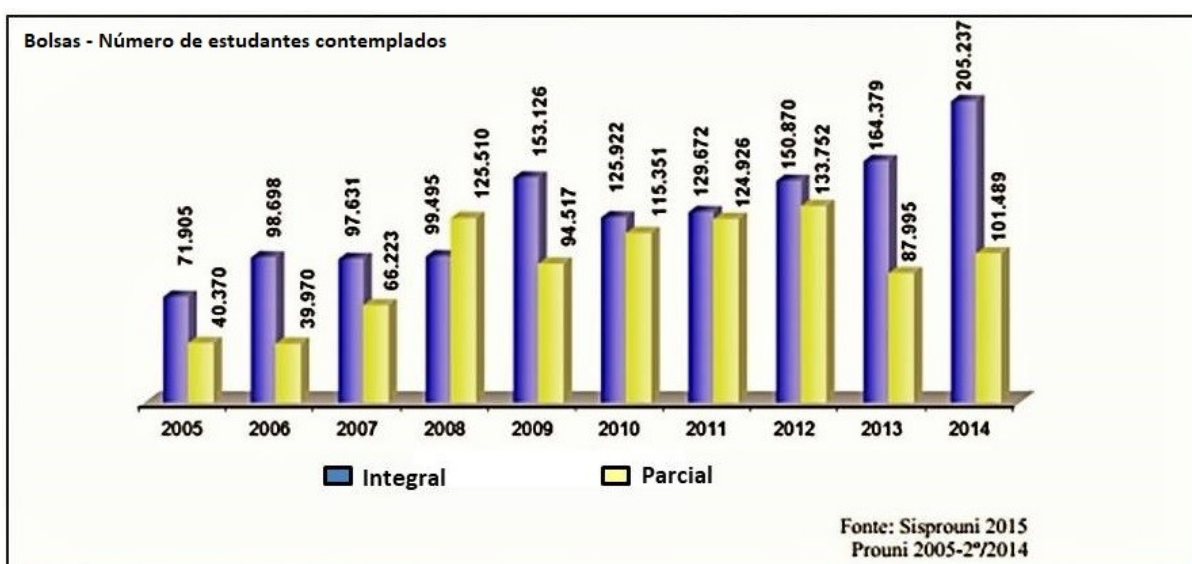
O ProUni é o programa do Ministério da Educação (MEC), criado pela Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que concede três tipos de bolsas de estudo: as integrais e as parciais de 50% (cinquenta por cento) e as parciais de 25% (vinte e cinco por cento), em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins

²⁶ Existem outras iniciativas do governo Lula que têm em seu cerne a questão da valorização docente e das profissionais da educação, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e o Profucionário. Mais informações em: GENTILI, P.; OLIVEIRA, D.A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, E. (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo, 2013.

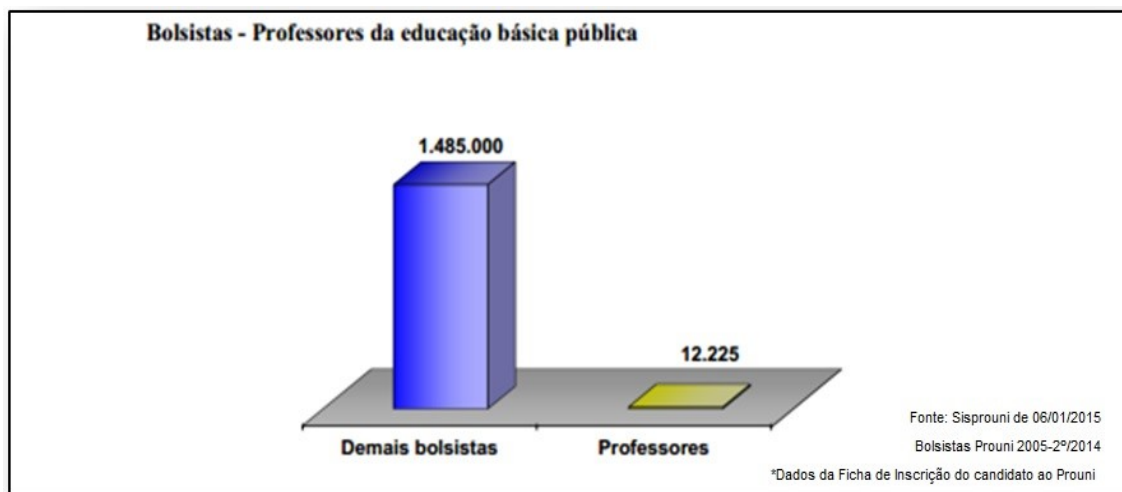
lucrativos, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, à estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

Para concorrer às bolsas integrais o candidato deve ter renda familiar bruta mensal de até um salário mínimo e meio por pessoa. Para as bolsas parciais de 50%, a renda familiar bruta mensal deve ser de até três salários mínimos por pessoa. Para participar do ProUni, além do já previsto no início (estudantes brasileiros que não possuam diploma de curso superior), o candidato deve atender uma das seguintes condições: ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública; ter cursado o ensino médio completo em escola da rede privada, na condição de bolsista integral da própria escola; ter cursado o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em escola da rede privada, na condição de bolsista integral da própria escola privada; ser pessoa com deficiência; ser professora da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica, que esteja integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública e concorrer a bolsas exclusivamente nos cursos de licenciatura – normal superior e pedagogia – nesses casos não há requisitos de renda (BRASIL, 2005).

É notável que o Programa foi implementado e conseguiu uma sustentação progressiva ao longo dos quase dez anos iniciais, devido ao aumento do número de bolsas ofertadas até o ano de 2014, sendo que mais de 1 milhão de estudantes foram contemplados, tanto com bolsas integrais, quanto com as parciais. O gráfico a seguir nos oferece um panorama dessa situação:



Outro levantamento nos revela o número de professoras da educação básica pública que foram contempladas com as bolsas do ProUni, de 2005 até o ano de 2014:



Neste sentido, é perceptível que o ProUni também pretende contribuir para a questão da valorização das educadoras, ao se preocupar em proporcionar bolsas de estudos para professoras da rede pública, sem estar enquadrados nos requisitos de renda, como um modo de incentivo para que se matenha a formação que se espera destas profissionais. Claro que existem outras questões neste contexto, como, por exemplo, o desdobramento das docentes para trabalharem durante os dois períodos do dia e estudar a noite (isso quando há tempo para realizar tal maratona).

Portanto, considerando os embates travados entre a comunidade das educadoras e o governo FHC, cuja orientação de política educacional não contemplava as principais aspirações docentes, e levando-se em conta que o movimento do professorado tendia a encontrar no Partido dos Trabalhadores (PT) um canal político natural de desaguadouro de suas reivindicações, configurava-se a expectativa de que a eventual chegada do PT ao poder federal abriria uma nova era para a educação no país. Entretanto, a posse de Lula e os primeiros movimentos de seu governo foram deixando clara a frustração daquela expectativa. Em suas linhas gerais e no que se refere às questões de fundo, a orientação política do governo anterior foi mantida, não se constatando ruptura também na política educacional. Em termos gerais, podemos considerar que as modificações propostas não chegaram a

alterar o espírito que presidiu a política educacional do Governo FHC. Com efeito, a criação do ProUni, embora constituiu uma inovação, não se opôs à orientação anterior, isto é, ao contrário do que se pensava, acabou por reforçá-la, na medida em que uma das diretrizes básicas do governo FHC era exatamente ampliar a participação das instituições privadas na oferta de vagas para reduzir o déficit de estudantes de nível superior no Brasil (SAVIANI, 2008).

Já ao ano de 2011, assume a presidência da República Dilma Vana Rousseff, a qual irá governar o país até 31 de agosto de 2016, quando sofre impeachment. Dois pontos relevantes no campo educacional neste período de governo são a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014) e a Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, a qual altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Este Plano Nacional de Educação (PNE), foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) por meio de diálogos e entendimentos estabelecidos com setores da sociedade civil organizada, do setor privado, profissionais da educação e atores políticos, os quais foram construídos durante fóruns e conferências públicas de abrangência regional e nacional. Em 20 de dezembro de 2010, a presidente da República, por meio da Mensagem nº 701, acompanhada da Exposição de Motivos (EM) nº 33, encaminhou ao Congresso Nacional o projeto de lei (PL) que “aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências”.

A proposição do segundo PNE passou a tramitar na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 8.035/2010. O processo legislativo manteve curso normal para matéria da complexidade do PNE, que teve um amplo debate, com participação dos atores sociais, por meio de audiências públicas e seminários, e requereu a construção de consensos²⁷. Em 16 de outubro de 2012, foi aprovada a redação final, remetida ao Senado em 25 de outubro do mesmo ano. Naquela Casa, a matéria (PLC nº 103/2012) tramitou pelas comissões de Assuntos Econômicos (CAE), de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ) e pela Comissão de Educação (CE), onde recebeu pareceres dos senadores José Pimentel, Vital do Rêgo e Álvaro Dias, respectivamente. Um substitutivo foi elaborado pela Casa revisora e o PL voltou

²⁷ A tramitação do PNE 2014-2024 consumiu três anos e meio, por conta do debate mais qualificado, que exigiu bastante tempo – com dezenove audiências públicas, dois seminários nacionais, catorze seminários estaduais na Câmara e oito audiências públicas no Senado.

para a Câmara em 2 de janeiro de 2014. A comissão especial reuniu-se em 22 de abril de 2014 e aprovou o parecer com complementação de voto proferido pelo relator em face do substitutivo apresentado pelo Senado Federal. Em 6 de maio de 2014, em razão da aprovação de seis destaques pela comissão, foi concluído o parecer reformulado. Em 28 de maio de 2014, iniciou-se a discussão no Plenário, concluída em 3 de junho de 2014, com a aprovação do PNE (BRASIL, 2014).

O atual Plano, que foi promulgado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, pretendeu organizar e estabelecer as diretrizes, metas e estratégias da educação nacional para o decênio. O PNE 2014-2024 é dividido em quatro grupos de metas a serem seguidas ao longo dos dez anos em vista: o primeiro grupo faz referência à metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais; o segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade; o terceiro grupo de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas; e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior (BRASIL, 2014).

Neste contexto, segundo o Ministério da Educação:

Elaborar um plano de educação no Brasil, hoje, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no País. Portanto, as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. A elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias (BRASIL, 2014, p. 9).

É notório que neste documento os investimentos federais, estaduais e municipais, com vistas à melhoria da qualidade da educação brasileira, devem priorizar a valorização dos profissionais da área de modo geral e as professoras com particular destaque, ao passo que trabalhando com estrutura e recursos adequados, que forneçam condições favoráveis, o trabalhador sente-se motivado para o exercício e o desenvolvimento de suas atividades. Dessa maneira, o processo de

estímulo ao reconhecimento das trabalhadoras da educação é considerado central no PNE, em função da sua capacidade de condicionar e potencializar o alcance de outras metas educacionais do país, como aquelas orientadas para: a garantia do direito à educação básica de alta qualidade; a promoção da garantia do acesso a escolarização; a universalização do ensino obrigatório; a redução das desigualdades e valorização da diversidade social no sentido da construção de equidade entre grupos e indivíduos; o aumento do número de vagas no ensino superior; entre outras.

O texto do PNE destaca ainda que um adequado reconhecimento das profissionais da educação, que permita aos estabelecimentos educacionais contar com um quadro de trabalhadoras comprometido com os estudantes e com a comunidade escolar, é indispensável para assegurar a implementação de políticas de educação capazes de garantir o alcance dos preceitos constitucionais de 1988 e da LDB 1996, segundo os quais todos os brasileiros têm direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade que seja capaz de garantir o preparo de todos os segmentos da população para o pleno exercício da cidadania e para o ingresso e permanência no mundo do trabalho. É relevante mencionar ainda que o PNE afirma que são necessárias à melhoria da qualidade da educação básica pública, a elaboração e implementação de planos de carreira, a oferta de salários atrativos, a criação de condições de trabalho apropriadas e salubres, a criação e promoção de processos de formação inicial e continuada e, ainda, organização de formas criteriosas de seleção.

O PNE aponta que quanto mais sustentáveis forem as carreiras e mais integradas forem as decisões relativas à formação e trabalho docente, melhores serão as perspectivas da equidade na oferta educacional. A centralidade da atividade laboral das professoras também fica evidenciada quando se considera a evolução da previsão dos recursos públicos a serem aplicados em educação, conforme a indicação feita no PNE, segundo o qual é preciso “[...] ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio” (BRASIL, 2014).

Outro ponto de destaque neste período de governo no âmbito educacional é a Lei número 12.796, de 4 de abril de 2013, a qual altera a Lei n. 9.394, de 20 de

dezembro de 1996 (LDB/96), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências (BRASIL, 2013). Ou seja, esta lei vem para alterar e complementar alguns pontos da LDB/96, com o objetivo de se atualizar as diretrizes e bases educacionais conforme o contexto da época, progressivamente, se prolongando até os dias atuais. Além de organizar o ensino básico, com vistas a sistematização do ensino infantil; a unificação do currículo dos ensinos infantil, fundamental e médio, com a criação de uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos; e a preocupação, com a diversidade étnico-racial e a inclusão de pessoas com deficiência, a Lei n. 12.796 também prevê aspectos em prol das profissionais docentes. Na LDB/96, no Título VI, “Dos Profissionais da Educação”, Artigo 62, podemos observar as alterações:

§ 4o A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 5o A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Como vimos no próprio PNE, a respeito dos investimentos em formação docente, tanto na graduação, quanto na pós-graduação (formação continuada), e como o PNE é posterior a esta lei e, em teoria, deve segui-lá a risca, acreditamos que as metas do Plano são correspondentes com o que é previsto nesta regulamentação da LDB/96. Outro fator interessante que fica evidente é a preocupação em se dar ênfase a formação do profissional, com incentivos financeiros por meio de bolsas, que implicitamente se liga à qualidade do ensino, já que quando de uma preparação consistente das educadoras, conseqüentemente se espera ampla visão dos métodos e modos do ensinar, fazendo com que a qualidade venha a tona em conjunto com esses fatores. Por outro lado, sabemos que cotidianamente os investimentos não são realizados de maneira eficaz e as formações curtas estão prejudicando o que é proposto nas leis.

Ao dia 12 de maio de 2016, a então presidente da República Dilma Rousseff, teve de se afastar de seu cargo devido ao processo de impedimento instaurado contra sua administração. Dessa maneira, assumiu interinamente o poder seu vice presidente Michel Temer. Neste processo de impedimento, a presidente estava sendo acusada de crime de responsabilidade, com o argumento principal de que havia violado leis relativas ao orçamento e ao controle fiscal (Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO e Lei de Responsabilidade Fiscal – LRF), com a edição de decretos de créditos suplementares sem a aprovação do Congresso Nacional e a realização de operação de crédito com instituição financeira controlada pela União.

A defesa da presidente então afastada justificou que a edição dos decretos consistia apenas em autorização de gastos, sem impacto na realização da despesa, já que esta seria controlada pelos decretos de contingenciamento. Além disso, a defesa também argumentou que toda a realização do processo de impedimento não tinha legitimidade, porque não havia crime algum cometido por Dilma Rousseff²⁸. Contudo, em 31 de agosto de 2016, após intensa maratona de discussões e votações na Câmara dos Deputados e no Senado, a presidente Dilma sofreu impedimento, perdendo de fato o seu cargo, o qual foi assumido efetivamente por Michel Temer.

Apesar de pouco tempo à frente do país, Temer já vem demonstrando sua forma pensar e a condução que dará ao campo da educação. Isso fica evidente devido sua proposta de medida provisória para o ensino médio, a Medida Provisória de número 746 (MP746). Esta MP, de 22 de setembro de 2016, que foi convertida na Lei número 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, segundo sua redação, altera as Leis número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei número 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei número 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei número 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Em outras palavras, esta lei pretende que o nível médio de ensino seja modificado, com vistas a modernizar sua estrutura, com o

²⁸Daí que saiu o argumento de que se tratava de um “golpe parlamentar”, orquestrado por alguns personagens da cena política.

propósito de ser mais flexível e com a opção de escolhas pelos alunos, ou seja, organizado em módulos, adotando o sistema de créditos com terminalidade específica²⁹.

Chamada de Reforma do Ensino Médio ou Lei do Novo Ensino Médio, esta lei que se pretende aplicar de maneira progressiva em todo país, é citada pelo Ministério da Educação (MEC) como uma importante conquista para melhorias no sistema educacional brasileiro:

A reforma do ensino médio é uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas, chamada de Base Nacional Comum Curricular - BNCC³⁰ e outra parte flexível (BRASIL, 2017).

Essa Base será obrigatória e comum a todas as escolas, abrangendo todo o ensino básico, isto é, desde a educação infantil até o ensino médio. Segundo a Lei, o currículo do ensino médio será norteador pela BNCC que, após ser concluída e homologada, as escolas terão o prazo de dois anos para implementação³¹.

A BNCC definirá as competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum, abrangendo as 4 áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do ensino médio definidos na LDB e nas diretrizes curriculares nacionais de educação básica. Por exemplo, a área de ciências humanas compreende história, geografia, sociologia e filosofia. As disciplinas obrigatórias nos 3 anos de ensino médio serão língua portuguesa e matemática. O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas (também chamadas de itinerários normativos) ou a cursos técnicos, a seguir: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. Cada estado e o Distrito Federal organizarão os seus currículos considerando a BNCC e as demandas dos jovens, que terão maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida. Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho (BRASIL, 2017).

²⁹ O novo ensino médio permitirá que o jovem opte por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino médio regular desde que ele continue cursando Português e Matemática até o final. E, ao final dos três anos, ele terá um diploma do ensino médio e um certificado do ensino técnico (BRASIL, 2017).

³⁰ Ainda em elaboração.

³¹ Após essa etapa, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da BNCC, os sistemas de ensino deverão estabelecer um cronograma de implantação das principais alterações da lei e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo (BRASIL, 2017).

Cabe lembrar que alguns pontos que a MP propunha foram modificados na conversão para a Lei 13.415. No entanto, nos é mais relevante citarmos os pontos que mais diretamente dizem respeito às profissionais docentes. Em modificação a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), esta nova lei infere sobre a carga horária trabalhada permitida para as docentes, alterando o que estava proposto anteriormente. Onde antes era lido:

Art. 318 - Num mesmo estabelecimento de ensino não poderá o professor dar, por dia, mais de 4 (quatro) aulas consecutivas, nem mais de 6 (seis), intercaladas (BRASIL, 1943).

Agora se lê da seguinte maneira:

Art. 318. O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição (BRASIL, 2017).

Percebe-se uma forma vaga de citar os limites da carga horária que as professoras poderão trabalhar, na medida em que não determinando a lei os números mínimos e máximos de horas por nível de ensino, tipo de escola, turno do dia, entre outros fatores, as docentes ficam suscetíveis as escolhas que as escolas farão na estruturação de suas grades de horário, além de, muitas vezes, trabalharem em mais de um estabelecimento, o que torna a carga horária excessiva e exaustiva.

Outro ponto relevante diz respeito ao chamado *notório saber*, o qual se denomina por ser um saber adquirido por uma pessoa por intermédio de sua experiência em determinado ramo do conhecimento, não necessariamente adquirido via ensino formal. A Lei do Novo Ensino Médio incluiu na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 1996), no Título VI, “Dos Profissionais da Educação”, no Artigo número 61, o seguinte ponto:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

[...]

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de

ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

Com essa medida o Estado poderá não se comprometer com a formação e valorização das docentes, haja vista que os profissionais com notório saber não necessariamente precisam passar pelo processo de preparação, a licenciatura.

A adoção do “notório saber” para a Educação Básica é nociva [...] e, portanto, desaconselhável. A curto prazo e a um só tempo, coloca em sala de aula professores sem a qualificação adequada e ataca os cursos de formação de professores comprometidos com a melhoria da qualidade da educação básica. Esses cursos concorrerão com a formação técnica e a possibilidade posterior de certificação de notório saber para a docência. Nesse cenário, a quem as licenciaturas seriam atrativas? (ARCHANGELO, 2017).

À vista disso, a reforma do ensino médio que se pretende tão promissora pelo governo, além de ser uma reforma que não foi discutida por representantes da sociedade civil, profissionais e especialistas da área, pais e alunos, o que torna provável o não entendimento e a não aceitação da proposta, pode encontrar obstáculos consideráveis, tais como problemas estruturais das escolas, escassos recursos para manutenção e resolução de tais impasses. No entanto, por estar em fase inicial de implementação, ainda é cedo para conseguirmos fazer uma análise mais aprofundada desta lei.

Portanto, ao fazermos esse levantamento histórico, percebemos que as leis e políticas da educação, mesmo que não sejam exatamente como os movimentos críticos às práticas educativas tem idealizado ou que não sejam discutidas democraticamente, acabam por influenciar direta e indiretamente o cotidiano laboral educativo e os modos de trabalho docente. Como esta pesquisa se refere à atividade profissional das educadoras, foi de extrema relevância discorrermos sobre os itens das leis da educação nacional, que abrangem os investimentos materiais, estruturais, em recursos didáticos, cursos de formação, da continuidade da formação, entre outras.

O objetivo foi o de expor que esses documentos, de um jeito ou de outro, demonstram certa preocupação com as professoras, citando itens a respeito da valorização docente, por exemplo. Contudo, apesar de estarem preocupadas com a valorização destas profissionais, as políticas, leis e reformas ainda dão margem às críticas em muitos sentidos, ao passo que não permitem às docentes e atores

sociais envolvidos – os quais são os que buscam a melhoria real da qualidade do ensino brasileiro – uma maior participação nas discussões. Deste modo, é importante discutirmos também neste estudo sobre o trabalho das professoras e sua atuação profissional, para melhor compreendermos o cotidiano, as exigências colocadas e como essas profissionais são vistas perante às transformações recentes.

2.2 - O trabalho da professora e sua atuação profissional

Com o propósito de dissertar a respeito do trabalho da professora e sua atuação profissional, uma definição genérica de educação se faz importante. Deste modo, a título de contextualização temos:

Em todo o mundo, a educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns. Os meios utilizados abrangem as culturas e as circunstâncias mais diversas; em todos os casos, a educação tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social. Define-se como veículo de culturas e de valores, como construção de um espaço de socialização, e como preparação de um projeto comum (DELORS, 1998, p. 51).

Ainda, considerando a pedagogia³² como ciência da educação, outra possibilidade de definição do termo educação pode ser colocada:

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza (cultural, não natural), que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se trava entre os homens (SAVIANI, 2000, p.16).

Complementarmente a essa definição, Tardif afirma que:

A pedagogia é um conjunto de meios empregados pela professora para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Ou seja, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a “tecnologia” utilizada pelas professoras em relação ao seu objeto de

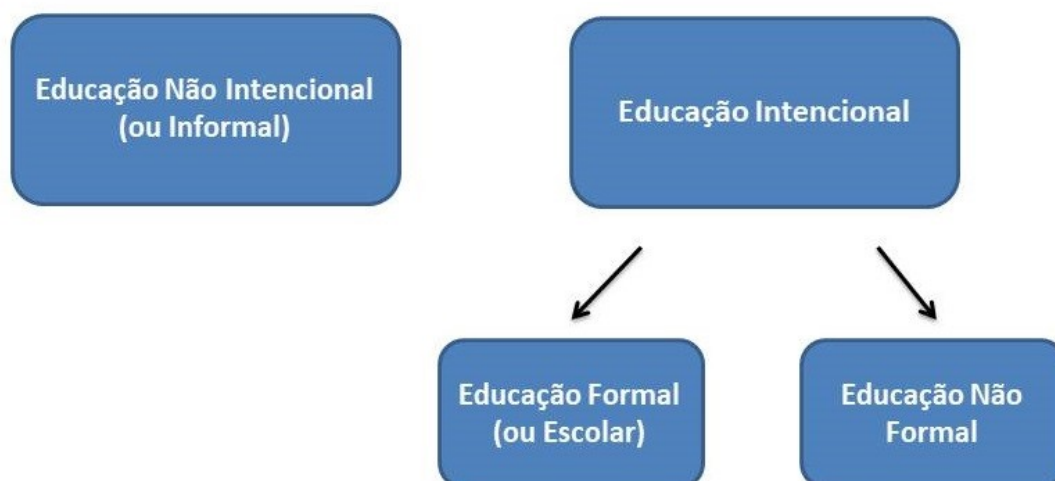
³² Salvo lembrar que as professoras participantes da pesquisa são formadas no curso superior de pedagogia.

trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução). [...] a pedagogia corresponde à dimensão instrumental do ensino: ela é essa prática concreta, essa prática que está sempre situada num ambiente de trabalho, que consiste em coordenar diferentes meios para produzir resultados educativos, isto é, socializar e instruir os alunos em interação com ele, no interior de um determinado contexto, tendo em vista atingir determinados objetivos, finalidades e resultados (TARDIF, 2011, p. 118).

Logo, no interior da educação podemos distinguir quatro modalidades teórico-práticas existentes, segundo Perez (2009), as quais são:

- *Educação Não Intencional* (ou informal);
- *Educação Intencional*, a qual se desdobra em:
- *Educação Formal* (ou escolar); e
- *Educação Não Formal*.

Modalidades Teórico-Práticas da Educação



Fonte: Perez (2009)

A *Educação Não Intencional* (ou informal) é aquela que acontece em situações diversas da vivência humana, em que não há organização, intencionalidade ou preparação do processo de ensino, assim como não se observa a consciência e a preparação explícita de um indivíduo ou grupo de pessoas para a aprendizagem e a construção de saberes.

Já a *Educação Intencional* é aquela em que há um esforço explícito e declarado no sentido de ensinar de modo estruturado, planejado e sistemático, por parte de um agente educativo (indivíduo que deseja ensinar algo, como professoras, monitores, educadoras, mediadores), que declara as suas intenções àquele que aprende ou o aprendiz ou aluno, o qual, por sua vez, deve ter consciência da sua inserção e participação no processo educativo, realizando, idealmente, um esforço ou mostrando-se disposto a construir a aprendizagem de forma ativa. Esta modalidade de educação se desdobra na *Educação Formal* (ou escolar) e na *Educação Não Formal*. A primeira é aquela realizada nas escolas, públicas e privadas, com a presença de agentes educacionais profissionais (professoras, gestores e demais funcionários da escola), com objetivos de ensino explícitos, e alunos com consciência da sua participação e suposto comprometimento no processo educativo.

Essa forma de educação é normalmente organizada pelos Estados nacionais, em níveis educacionais e em sistemas de ensino. Os professores da educação formal são os principais profissionais entre aqueles que compõem o cenário escolar. As atividades da educação formal são reguladas por organismos governamentais, por uma legislação educacional determinada, por documentos de prescrição do trabalho docente, que condicionam o que deverá ser ensinado e aprendido e, também, há formação específica de nível superior dos professores para que sejam considerados aptos a trabalhar no espaço escolar. Em resumo, a educação formal é sinônimo de escolarização. No Brasil ela estende-se desde a educação infantil até o ensino superior, incluindo o ensino técnico profissionalizante (PEREZ, 2009, p. 44).

Já a segunda, a *Educação Não Formal*, é caracterizada pela intencionalidade de ensinar, por parte dos agentes educacionais (professoras, monitores, educadoras, tutores, etc.), e de aprender, pelos alunos ou participantes do processo de ensino e aprendizagem. Dito de outra forma, a educação não formal é estruturada e promovida por indivíduos, grupos ou organizações que compreendem a necessidade de realizar de modo estruturado e intencional o ensino de determinados conhecimentos ou saberes e práticas, voltado para pessoas e grupos que, deliberadamente, buscam construir aprendizagens que lhes sejam significativas. Possui o mesmo princípio da educação formal, porém o que marca

esta modalidade de educação é o fato de suas atividades ocorrerem fora do sistema de escolarização formal.³³

À vista disso, em nossa pesquisa trabalharemos com a chamada *Educação Formal* (ou escolar), a qual, além da definição já citada, pode se denominar também, segundo Saviani (2000), como escola básica, ou seja, pode ser vista como sendo uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, que significa conhecimento elaborado e não espontâneo, saber sistematizado e não fragmentado ou, ainda, cultura erudita e não popular. Ainda segundo o autor, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Objetivamente, então, a escola propicia a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. Basicamente, o conteúdo fundamental da escola elementar é: ler, escrever, contar; e os rudimentos das ciências naturais e sociais - história e geografia humanas (SAVIANI, 2000).

Em consonância com as definições de educação escolar, se torna pertinente citarmos a definição do cargo que pode ser desempenhado pelo profissional pedagogo no Brasil, segundo a descrição sumária que consta na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE):

Implementam, avaliam, coordenam e planejam o desenvolvimento de projetos pedagógicos/instrucionais nas modalidades de ensino presencial e/ou a distância, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Atuam em cursos acadêmicos e/ou corporativos em todos os níveis de ensino para atender as necessidades dos alunos, acompanhando e avaliando os processos educacionais. Viabilizam o trabalho coletivo, criando e organizando mecanismos de participação em programas e projetos educacionais, facilitando o processo comunicativo entre a comunidade escolar e as associações a ela vinculadas (MTE, 2010).

Na CBO encontramos a definição das funções do cargo de Pedagogo, assim como outras nomenclaturas de cargos que quem possui a formação no curso superior de pedagogia pode vir a exercer. Assim, segundo a Classificação, o

³³ Para saber mais detalhadamente sobre as modalidades da educação, o contexto histórico de construção e a importância no cenário educacional, principalmente no que se refere à educação em Ong's, ver: PEREZ, D. **Formação de Professores para Organizações Não-Governamentais/ONGs**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP: São Paulo, 2009.

pedagogo pode desempenhar a função de: auxiliar de orientação pedagógica; auxiliar de orientação pedagógica em educação fundamental de primeira a quarta séries ³⁴; coordenador de orientação pedagógica; coordenador de serviço de orientação pedagógica. E as nomenclaturas dos outros cargos são: coordenador pedagógico; orientador educacional; professor de técnicas e recursos audiovisuais; supervisor de ensino; designer educacional. ³⁵

É relevante citar também que a profissão docente no Brasil é majoritariamente exercida por mulheres. Em um momento em que as discussões e debates acerca do papel da mulher e sua importância na sociedade estão sendo colocados em pauta é necessário olharmos para essa questão neste estudo, já que nosso público alvo é essencialmente constituído por elas.

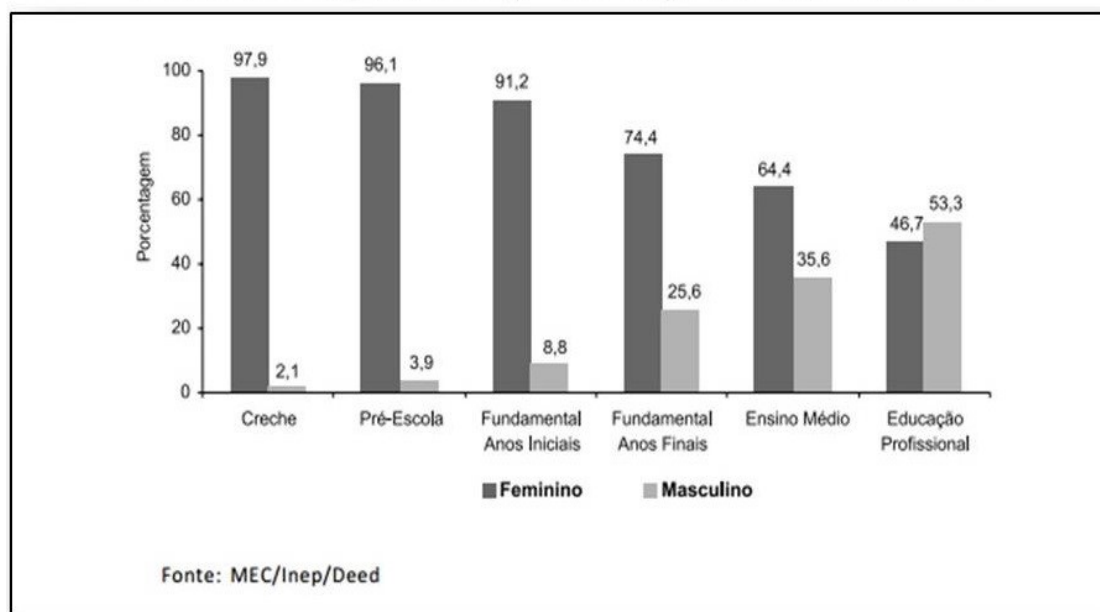
Para concretizarmos nossos dizeres, observamos pesquisa realizada sobre o professorado brasileiro, chamada Censo Escolar do ano de 2007, efetuada pelo Ministério da Educação (MEC), via Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), publicada em 2009, a qual nos proporciona uma síntese das informações relativas ao total de 1.882.961 docentes, que conformam o universo da pesquisa e dão uma pequena mostra da valiosa contribuição dos levantamentos estatísticos educacionais para o desvelamento da realidade educacional brasileira.

Dessa maneira, o perfil predominantemente feminino dos profissionais vai se modificando à medida que se caminha da educação infantil para o ensino médio e para a educação profissional. Vejamos a seguir:

³⁴Com a Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, alterou-se a duração do ensino fundamental (9 anos), modificando a nomenclatura, que passou a ser chamada de “anos” ao invés de “séries”. Assim, a maneira correta seria: “de primeiro a quinto anos”.

³⁵Mais informações em: www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf

Professores das Etapas da Educação Básica segundo o Sexo – Brasil - 2007



Nas creches, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o universo docente é predominantemente feminino (98%, 96% e 91%, respectivamente). No entanto, a cada etapa do ensino regular amplia-se a participação dos homens, que representam 8,8% nos anos iniciais do ensino fundamental, 25,6% nos anos finais e chegam a 35,6% no ensino médio. Somente na educação profissional encontra-se situação distinta, pois há uma predominância de professores do sexo masculino. Não obstante, se consideradas todas as etapas e modalidades da educação básica, 81,6% dos professores que estavam em regência de classe são mulheres e somam mais de um milhão e meio de docentes (1.542.925) (MEC, 2009).

A formação profissional em magistério ainda está arraigada socioculturalmente nos grupos femininos. Entre 2002 e 2013, houve crescimento de 64,41% no número de homens no magistério, mas a profissão de docente, no ano de 2013, era composta por 83,1% de mulheres (DIEESE, 2014). Isso é comprovado pela tabela a seguir, segundo estudo realizado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), vejamos:

Professores ¹ das redes estaduais e municipais segundo sexo Brasil - 2002 - 2013					
Ano	Sexo				Total
	Masculino		Feminino		
	Nº	%	Nº	%	
2002	254.575	13,9%	1.570.730	86,1%	1.825.305
2006	264.218	13,9%	1.637.292	86,1%	1.901.510
2011	367.175	16,2%	1.900.210	83,8%	2.267.385
2013	418.538	16,9%	2.059.947	83,1%	2.478.485

Fonte: IBGE. Pnad. Microdados. Anos de 2002, 2006, 2011 e 2013
Nota: (1) As ocupações selecionadas foram: 2311, 2312, 2313, 2321, 2330, 2391, 2392, 3311, 3312, 3313, 3321, 3322 e 3331
Obs.: Valores ponderados

Por esse motivo que adotamos o termo *professoras* para fazer referência ao coletivo de profissionais aqui citado, devido ao número de docentes do ensino fundamental I do sexo feminino ser predominantemente maior que do sexo masculino.

Novas exigências e capacidades vêm sendo atribuídas ao trabalho docente, sobretudo com as transformações tecnológicas instantâneas e constantes, surgindo assim multiplicidades e heterogeneidades no âmbito do ensino, fazendo com que as professoras *se vêem perdidas em meio a uma multidão, sem saber ao certo onde ir e como chegar ao destino que é exigido.*

Se por um lado há evidências acerca da importância do trabalho da professora, como aquelas já mencionadas anteriormente, juntamente com outra muito marcante em relação à valorização do profissional docente, a qual consta no Artigo número 67 da LDB 1996:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Por outro lado, é forçoso reconhecer que as educadoras têm enfrentado questionamentos sobre as características da sua laboralidade.

A Organização Mundial do Comércio (OMC), por exemplo, tem liderado estes questionamentos, partindo de uma perspectiva econômica liberal, aos sistemas educacionais nacionais e ao modo de trabalho docente, exigindo a ampliação dos esforços governamentais no sentido da renovação dos métodos e dos conteúdos de ensino e, de modo enfático, apregoando a necessidade da formação de novas professoras e a requalificação de docentes em atividade de modo a favorecer o surgimento do que denomina *novo profissional do ensino* (flexível, adaptável às prescrições postas pela lógica que privilegia a racionalização técnica do trabalho docente³⁶), evidenciando-se na proposta de definir a educação como um serviço, sendo os serviços, indistintamente, considerados um gênero de mercadoria (MACHADO, 2007).

Ao mesmo tempo, observamos que as influências do sistema capitalista e das políticas neoliberais dos últimos anos em nosso país estão se repercutindo nas escolas. No Brasil, na década de 1970, a educação escolar tinha por finalidade capacitar os indivíduos para o processo de desenvolvimento industrial baseados na lógica fordista/taylorista e, como a escola era seletiva, havia um espectro de ascensão social, pois a classe trabalhadora tinha pouco acesso à escola.

O cenário muda na década de 1990 devido as diretrizes seguidas pelo Brasil referentes, principalmente, à Declaração de Jomtien, conhecida como Declaração Mundial sobre Educação para Todos que intensifica a massificação do ensino básico como pressuposto da cidadania. Década de grandes mudanças nas áreas econômicas e políticas dos países ocidentais, principalmente por causa da intensificação da globalização econômica e da consolidação das políticas neoliberais, no Brasil, houve a reforma no aparelho de Estado, que refletiu em mudanças na educação baseadas na lógica neoliberal e que refletem na atual

³⁶ “[...] prescrições reafirmadas nas retóricas neoliberais, nas universidades e textos oficiais, com um discurso objetivo e racional sobre o profissionalismo [...]”. Mais em – LELIS, I. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, Vozes, 2008.

realidade da escola pública e nas condições de trabalho da professora. Em outras palavras, as modificações educacionais implementadas no capitalismo seguem, prioritariamente, uma lógica econômica (MOURA, 2013). O modelo neoliberal de educação estaria, assim, subordinando alvos políticos-sociais (equidade, cidadania, democracia) a intentos estritamente econômicos (desenvolvimento tecnológico, competitividade internacional), ou seja, à lógica do mercado (LIBÂNEO, 2001).

Neste mesmo contexto e nesta mesma época é que se implementam diversas reformas educacionais que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar. Os sistemas escolares passam a formar os indivíduos para a empregabilidade, haja vista que a educação passa a ser tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado.

As escolas passam a ser consideradas como núcleos do planejamento e da gestão. Com essas modificações estruturais, as redes públicas de ensino e o campo pedagógico acabaram por se reconfigurar tomando como base o modelo provindo das teorias administrativas, que tem como conceitos centrais a produtividade, eficácia, excelência e eficiência. Esse fator desdobra-se em uma sobrecarga de tarefas a serem exercidas pelas docentes, ao passo que há uma exigência cotidiana que vai além do que a formação profissional pode proporcionar. Muitas vezes são obrigadas a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (NORONHA, 2001).

Neste sentido, utilizando as palavras de Oliveira (2004), podemos perceber que o movimento de reformas que toma corpo no Brasil e nos países da América Latina nos anos de 1990, demarcando uma nova regulação das políticas educacionais, traz consequências significativas para a organização e a gestão escolares, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar, inclusive, sua natureza e definição. O trabalho da professora não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação das professoras ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. Amplia-se o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar.

É pertinente defender que o sistema escolar transfere ao profissional a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na instituição, a qual estabelece mecanismos rígidos e redundantes de avaliação e contrata um efetivo insuficiente, entre outros (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005, p.191).

Dessa maneira, a constante exigência da profissionalização docente pode vir a impactar a classe na medida em que as educadoras, tendo que seguir as condições colocadas pelo dinamismo da sociedade e pelo que as instituições e governos reivindicam (como a qualificação constante, a formação inicial e contínua, entre outros), corre o risco de serem prejudicadas. Ou seja, os processos de formação precarizados, adaptáveis às rápidas e contínuas mudanças sociais, com uma exigência por adequação incessante do trabalho docente aos moldes neoliberais, podem complexificar o gênero profissional do professorado e seu cotidiano de trabalho.

Nessa mesma linha de raciocínio, as professoras, refletindo nas condições de vida dos alunos e nas necessidades que estas impõem à dinâmica escolar – como a violência familiar, a ausência dos pais no processo de escolarização das crianças, o consumo de drogas por crianças e jovens – são levadas a desenvolver estratégias de ensino e de interação que tomam em consideração as novas características da clientela (LELIS, 2008). É o que Machado (2007) deduz, ao fazer a tentativa de sintetizar o trabalho docente, após uma série de estudos e análises:

[...] assim, o trabalho docente, resumidamente, 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 (MACHADO, 2007, p. 84).

Um exemplo condizente é o estudo realizado por Naujorks com professoras que enfrentaram situações referentes a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. As educadoras pesquisadas citam como fatores de agravamento do problema: a quase inexistência de projetos de educação continuada que os capacite para enfrentar a nova demanda educacional; o elevado número de

alunos por turmas; a infraestrutura física inadequada; a falta de trabalhos pedagógicos em equipe; o desinteresse da família em acompanhar a trajetória escolar de seus filhos; a indisciplina cada vez maior; a desvalorização profissional e os baixos salários; sendo estas situações que fogem de seu controle e preparo. Sentimentos de desilusão, de desencantamento com a profissão, foram frequentemente relatados, evidenciando a vulnerabilidade dos profissionais estudados ao estresse. A autora desse estudo diz ainda que as atividades pedagógicas permeadas por circunstâncias desfavoráveis forçam a uma reorganização e improvisação no trabalho planejado, distorcem o conteúdo das atividades e tornam o trabalho descaracterizado em relação às expectativas, gerando um processo de permanente insatisfação e induzindo a sentimentos de indignidade, fracasso, impotência, culpa, desejo de desistir, entre outros (NAUJORKS, 2002).

Outro questionamento recorrente diz respeito à qualidade do ensino que, conseqüentemente, recai sobre a qualidade da formação e da atividade exercida pelas professoras. Isto é, ao passo que ainda são vistas como representantes centrais da educação, figura que transmite o conhecimento aos alunos, o professorado atualmente é posto a prova no que tange as exigências constantes, demandadas pela sociedade e pelas transformações que nela ocorrem (tecnológicas, de valores, modos de pensar, entre outros), se deparando com uma complexidade de questões sociais, éticas, políticas e pedagógicas.

Na verdade, a educação básica também se vê em meio as essas vastas e velozes transformações, porém permanece como que anestesiada, cortada de boa parte do processo de pesquisa e desenvolvimento, hoje essencialmente concentrada nas instituições científicas de ponta para a pesquisa fundamental e nas empresas transnacionais (ou multinacionais) para a pesquisa aplicada. Mas a realidade é que, por primeira vez, a educação se defronta com a possibilidade de influir de forma determinante sobre o nosso desenvolvimento, pelo próprio peso que o conhecimento adquiriu nos processos econômicos (DOWBOR, 2013). Isto quer dizer que, no plano da economia e da organização política da sociedade, o conhecimento – matéria-prima da educação – está se fortalecendo, pois se torna um elemento chave de transformação social.

A importância da educação muda qualitativamente, adquirindo centralidade na sociedade neste momento. Vista como principal meio de distribuição de renda e

garantia de mobilidade social será combinada à noção de que o acesso, hoje, à cultura escrita, letrada e informatizada é inevitável e constitui-se no único meio de ingressar ou permanecer no mercado de trabalho ou, ainda, sobreviver na chamada sociedade do terceiro milênio (DELORS, 1998)³⁷. Este autor, Delors (1998), defende também que o papel, o modo de agir, o que se espera da professora, já não é mais como antes, como aquele que detém o saber e o repassa ao aluno, dentro de uma instituição determinada. Com as novas tecnologias, conjuntamente com a rede mundial de comunicação (internet), variados modos de organização do ensinar vem a tona. Ou seja, a transmissão do conhecimento já não depende tão somente de uma instituição própria e especializada para isso, na medida em que os aparelhos tecnológicos (computadores, tablets, celulares) podem ser considerados organizadores da gestão do ensinar, auxiliando a profissional docente como uma ferramenta de trabalho.

Atrelado a isso, cada vez mais as crianças chegam à escola com uma carga de conhecimento, proporcionado pelos meios digitais, muito maior do que se transmite em sala de aula. Em outros termos, os alunos em idade escolar, muito provavelmente possuem mais horas de vídeos assistidos, na televisão ou na internet, do que tempo de aula. Sendo a busca pelo conhecimento não mais um meio para alcançar um fim, mas um fim em si mesmo (DELORS, 1998), os modos de ensinar necessitam ser mais convidativos.

Similarmente, Dowbor (2013) afirma que é o conjunto de instrumentos, desde a aula convencional até os sistemas baratos e modernos de TV comunitária e as novas conquistas tecnológicas que poderão ser utilizados, num processo em que a educadora é mais uma "parteira" do potencial local do que propriamente fonte de saber. No mesmo compasso de Dowbor, e até mesmo anteriormente a ele, Delors (1998) já dizia que a professora deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de "solista" ao de "acompanhante", tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e

³⁷ Cabe uma ressalva relevante, defendida por José Carlos Libâneo, o qual afirma que a educação deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, em mercadoria, ao mesmo tempo que se acentua o dualismo educacional, ou seja, diferentes qualidades de educação para ricos e pobres. Ver mais em: LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2001.

demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida.

Ainda sobre essa questão, Libâneo (2001), defende que a escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação, esta recebida pelos meios de comunicação, mídias e tecnologias de informação. Para tanto, a escola precisaria ser reformulada e as maneiras de ensinar repensadas. Neste passo, ao contrário do que defendem os autores supracitados, Libâneo afirma que o papel da professora não cai em desuso, já que a educadora tem importância fundamental no que tange a preparar os alunos, criando condições cognitivas e afetivas que auxiliarão a atribuir significados às informações recebidas. Contudo, o autor afirma que para isso acontecer, as universidades devem formar uma nova professora capaz de responder às exigências, fazendo com que seja capaz também de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação.

Analogamente a essa concepção, Newton Duarte, pedagogo contemporâneo, fala de modo crítico sobre o que ele vai denominar como pedagogias do “aprender a aprender”. Essa classe de pedagogias, por assim dizer, defende que são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos (professoras, por exemplo), de conhecimentos e experiências. Enfatiza também que a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança. Isto ressalta que além do aluno buscar por si mesmo o conhecimento e nesse processo construir seu método de conhecer, é preciso também que o motor desse processo seja uma necessidade inerente à própria atividade do aluno, ou seja, é preciso que a educação esteja inserida de maneira funcional na atividade da criança (DUARTE, 2001).

Nessa perspectiva, aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma.

Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (DUARTE, 2001, p. 8).

Para tanto, Duarte faz uma contraposição a esse modo do “aprender a aprender” e defende seu ponto de vista sobre a educação:

Não discordo da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão. Mas o que estou aqui procurando analisar é outra coisa: trata-se do fato de que as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente (DUARTE, 2001, p. 10).

Assim sendo, defende ainda que cabe à educação escolar, no processo de formação do indivíduo, o papel de atividade mediadora entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano.

Considerando a importância do trabalho no desenvolvimento do ser humano, justifica-se o ensino escolar das ciências da natureza e da sociedade como produção, na consciência dos alunos, da compreensão, em níveis cada vez mais aprofundados, da saga humana de obtenção do conhecimento objetivo sobre o ser natural, o ser social e as suas interrelações (DUARTE, 2016). Às educadoras cabe conhecer a realidade social para fazer a crítica a essa realidade (capitalista) e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical (DUARTE, 2001).

Com base no pensamento de Vigotski, Duarte afirma então que a educação escolar produz desenvolvimento, já que considera os processos psíquicos formados de maneira planejada como qualitativamente superiores àqueles formados espontaneamente. Complementa dizendo ainda que o processo de desenvolvimento psíquico dos indivíduos, sendo também histórico-social, não é um pressuposto natural do processo de ensino-aprendizagem escolar, mas sim um produto social, um produto das atividades do indivíduo (DUARTE, 1996).

[...] na escola a criança não aprende a fazer o que é capaz de fazer por si mesma, mas sim a fazer o que é todavia incapaz de realizar, porém está a seu alcance em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental no ensino é precisamente o novo que aprende a criança (DUARTE, 2001, p. 10).

É aqui que as docentes *se vêem perdidas em meio a uma multidão, sem saber ao certo onde ir e como chegar ao destino que é exigido*. Isto é, ao passo que os meios tecnológicos avançam velozmente e as formas de transmissão do conhecimento exigidas se modificam na mesma velocidade, as professoras não sabem ao certo quais metodologias, técnicas e ferramentas utilizar, por muitas vezes sem o apoio necessário da instituição que é empregada, para alcançar os objetivos de ensinar como a sociedade demanda.

Desse modo, espera-se que as professoras sejam capazes não só de enfrentar as questões de como lidar com as novas formas do ensinar, como também que obtenham sucesso em áreas em que pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam, muitas vezes. Devem ainda encontrar o justo equilíbrio entre tradição e modernidade, entre as ideias e atitudes próprias da criança e o conteúdo dos programas. A competência, o profissionalismo e o devotamento que exigimos das docentes fazem recair sobre elas uma pesada responsabilidade. Exige-se muito delas e as necessidades a satisfazer parecem quase ilimitadas (DELORS, 1998).

Ainda, segundo Evangelista e Shiroma (2007), as reformas neoliberais e os organismos por trás delas tentam desqualificar o trabalho da professora, pois além de tratá-lo como obstáculos para as reformas, também tomam providências concretas para o controle político-ideológico da sua formação. O controle político-ideológico implantado pelas reformas pode ser percebido em todas as esferas que envolvem a docência, ou seja, as reformas das políticas educacionais nos anos 1990 modificaram o currículo, livros didáticos, formação inicial e continuada, carreira, certificação, locus de formação, usos de tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão. Todas as ações baseadas nas reformas neoliberais em educação que influenciam na prática docente são estrategicamente pensadas, desde a formação deste profissional até a prática em sala de aula, em repelir qualquer formação política ou coletiva. Por esse motivo que responsabilização e culpabilização tornam-se sentimentos constantes no cotidiano das professoras (MOURA, 2013).

Culpabilizadas porque não conseguem responder às exigências desmesuradas da atividade escolar diária, estas profissionais se veem em meio a um fogo cruzado, numa história de isolamento no interior da sala de aula, o que contribui para impedir uma mudança do seu status sociocultural (LELIS, 2008). Portanto, como nos diz Machado (2007), não é inusitado que todas essas mudanças tenham tido consequências profundas sobre o agir da professora, sobre sua subjetividade e sua identidade. Não é inusitado também que as políticas governamentais tenham fortemente incentivado, de todas as formas, o desenvolvimento de processos de formação inicial para o trabalho, assim como ações de aprimoramento e especialização ocupacional das professoras. A literatura já aponta para a precarização e a intensificação do trabalho docente, implicando tanto o aumento das exigências e diversificação de suas atividades, quanto a fragilização de suas condições, incluindo os salários pauperizados e contratos temporários (MOURA, 2013).

Dado esse cenário educacional que encontramos hoje em nosso país, no decorrer dos últimos anos temos presenciado greves de trabalhadoras docentes em vários estados brasileiros, tendo como principais pautas os salários, as condições estruturais, de trabalho e a qualidade da educação. A comunidade acadêmica reivindica melhores condições para que seja viável realizar sua função com o mínimo de estrutura possível, já que o verdadeiro “déficit” não está na docente, mas nas próprias prescrições ou nas condições de trabalho que impedem a realização de seu agir profissional e o seu desenvolvimento particular (MACHADO, 2007).

Além das questões citadas até agora, como a reestruturação e precarização do trabalho das educadoras, há outra questão intimamente correlacionada. Para garantir o acesso da população em idade escolar ao ensino, além do aumento do número de professoras, houve também a elevação da jornada média das docentes no trabalho principal. Em 2002, as professoras concentravam-se na faixa de 20 a 25 horas semanais (38,0%). Quatro anos depois, o percentual de professoras nesta faixa cresceu para 39,1%, mas, neste período, a variação mais expressiva ocorreu na faixa de 36 a 40 horas, com queda de 35,2% para 31,9%. Destaca-se que a diminuição da jornada média não pode ser associada à redução do tempo dedicado ao mercado de trabalho, pois os dados da tabela (abaixo) referem-se à jornada semanal no trabalho principal, já que devido à precarização da carreira docente, parte significativa das profissionais possui mais de um vínculo de trabalho.

Entretanto, a tendência de redução da jornada de trabalho foi invertida recentemente. O número de docentes na faixa de 36 a 40 horas semanais, que representava 31,9% em 2006, passou para 38,7%, em 2011, e, em 2013 alcançou 41,3%.

A fragmentação da jornada da docente entre escolas e/ou redes de ensino é um dos grandes problemas da organização do trabalho, fator que tem impacto direto na qualidade de ensino. O aumento da jornada de trabalho associado à redução do número de vínculos, a implementação da jornada extraclasse, prevista na Lei número 11.738/2008, a dedicação do servidor na mesma escola e salários compatíveis com a função representam uma medida importante para qualificação do espaço escolar (DIEESE, 2014).

Os dados da Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – não apontam o motivo da ampliação da jornada de trabalho, o que pode ser derivado de situações expostas acima e também da falta de professoras em determinada rede de ensino ou, ainda, pode estar relacionado à ampliação do atendimento em creches, que é caracterizado por jornadas docentes iguais ou superiores a 40 horas semanais. Na tabela abaixo podemos visualizar estatisticamente estes dados.

Professores ¹ das redes estaduais e municipais, segundo jornada de trabalho semanal no trabalho principal Brasil - 2002 -2013								
Jornada de Trabalho Semanal por faixas	Número e percentual de professores por período							
	2002		2006		2011		2013	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Menos de 20 horas	98.224	5,4%	125.463	6,6%	113.395	5,0%	144.649	5,8%
De 20 a 25 horas	693.454	38,0%	744.159	39,1%	747.044	32,9%	793.580	32,0%
De 26 a 30 horas	220.661	12,1%	229.198	12,1%	298.310	13,2%	297.702	12,0%
De 31 a 35 horas	47.512	2,6%	57.074	3,0%	58.090	2,6%	49.250	2,0%
De 36 a 40 horas	641.900	35,2%	606.218	31,9%	878.102	38,7%	1.022.975	41,3%
Acima de 40 horas	123.554	6,8%	139.398	7,3%	172.444	7,6%	170.329	6,9%
Total	1.825.305	100,0%	1.901.510	100,0%	2.267.385	100,0%	2.478.485	100,0%

Fonte: IBGE. Pnad. Microdados de 2002, 2006, 2011 e 2013
 Nota: (1) As ocupações selecionadas foram: 2311, 2312, 2313, 2321, 2330, 2391, 2392, 3311, 3312, 3313, 3321, 3322 e 3331
 Obs.: Valores ponderados

Conclui-se que o trabalho da professora não se restringe ao exercício de sua função dentro da sala de aula. Na verdade, exige atualização e preparação constantes para ser realizado de modo satisfatório e atender as expectativas colocadas. Muitas tarefas são realizadas sem a presença dos alunos, fora da sala de aula e, muitas vezes, fora da escola, estendendo a jornada de trabalho para seus lares. Quando a professora ministra aulas em várias turmas para alunos em níveis de ensino, escolas e turnos diferentes, a preparação das aulas vai requerer avaliações múltiplas e esquemas variados, sendo necessários maior investimento de tempo na execução de um volume maior de trabalho e mais dedicação e esforço intelectual. Dessa maneira, os fatores citados explicariam a sobrecarga mental, situação que culmina com a exaustão mental, em que as professoras se sentem exauridas emocionalmente e o trabalho pode perder o sentido. As situações mais frequentemente vividas, geradas pelo sofrimento no trabalho, são: depressão, fadiga, insatisfação, frustração, medo, angústia e ansiedade, até chegar à exaustão (CODO, 1999).

Portanto, ao estudarmos o tema *trabalho das professoras*, com o dispositivo de coleta e examinação de dados da autoconfrontação simples e coanálise, pretendemos provocar a análise em conjunto (pesquisador e professora) do trabalho, para vir a contribuir para os estudos da área. Sendo assim, esta pesquisa propôs um estudo que vai além do comportamento docente que possa ser observado em sala de aula, utilizando a autoconfrontação para a coanálise da atividade das professoras, com o objetivo de buscar o que potencializa e/ou o que impede o exercício de sua profissão, atribuindo sentido aos acontecimentos e ao desenvolvimento laboral, partindo da visão de quem está inserido no contexto, ou seja, do próprio profissional em questão. Pormenorizadamente, o que se pretendeu foi alcançar os resultados estimulando um processo reflexivo das trabalhadoras, o que compôs nossa base analítica.

No próximo capítulo iremos fazer uma descrição detalhada das características da metodologia, do contexto de recolha de dados e dos procedimentos metodológicos que foram utilizados para a obtenção de dados desta pesquisa.

3. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: CLÍNICA DA ATIVIDADE E COANÁLISE

A clínica da atividade, que se procura definir por seus teóricos, não pode ser posta precipitadamente ao lado de uma clínica do vivido individual. Desse modo, Clot (2010) afirma que escolhe, de maneira deliberada, falar de clínica do trabalho e não de psicologia clínica do trabalho. Isto porque, ao propor os objetivos que se pretende alcançar com essa abordagem teórico metodológica, o autor leva em consideração alguns aspectos que vão além da pesquisa científica voltada somente para o indivíduo: o primeiro consiste em atribuir um privilégio à ação – a clínica – a fim de transformá-la na mola propulsora de uma psicologia *tout court*³⁸, remontando aquém das oposições fixadas entre o social, o cognitivo e o afetivo que negligenciam justamente a atividade real; o segundo é o de contribuir, a partir de uma renovação do conceito de atividade, para aproximar a subjetividade do trabalho.

Afirma ainda, e essa é uma de suas constatações chave, que a psicologia do trabalho pode seguir a via de uma psicologia do desenvolvimento dos sujeitos no trabalho, incluindo ferramentas, coletivos e organizações. Tendo em vista essas e outras constatações, pretendemos neste capítulo abordar os aspectos teóricos e metodológicos da clínica da atividade, em conjunto com seus conceitos principais, numa tentativa de os correlacionar com os objetivos deste estudo e, posteriormente, nos auxiliar na investigação e análise dos dados coletados na pesquisa de campo.

3.1 - Histórico

Como já abordado no capítulo primeiro desta obra, o trabalho possui alta relevância no desenvolvimento humano. Ou seja, ao passo que se constitui como uma atividade em que o homem transforma a natureza, este também vai sendo transformado, ocorrendo também uma corroboração do trabalho como função social, por exigir, na maior parte do tempo, a interrelação. Dessa maneira, como o propósito deste estudo foi de fazer a coanálise do trabalho docente com o dispositivo metodológico da autoconfrontação simples, é interessante, antes de mais nada,

³⁸ Sem mais nada a declarar; simplesmente.

citarmos e relembarmos as origens e os propósitos da clínica da atividade e como esta define o conceito de trabalho.

A clínica da atividade é uma vertente da psicologia do trabalho, que tem as suas principais raízes epistemológicas na psicologia histórica-cultural de Vigotski e nos estudos sobre o mundo do trabalho realizados pela Ergonomia de Wisner (1987; 1994), pelos constructos de Oddone (1981; 1986/2007), pela Psicopatologia do Trabalho de Le Guillant (2006), e pela Psicodinâmica do Trabalho de Dejours (1999), entre outros. Teve sua origem a partir do ano de 1990, com destaque aos principais propositores: Yves Clot e Daniel Faita. A ênfase da clínica da atividade está na busca por instrumentos que viabilizem a compreensão da situação de trabalho real para aumentar o poder de agir da pessoa sobre o mundo e sobre si mesma, coletivamente e individualmente, considerando o trabalho como uma atividade permanente de recriação de novas formas de viver, e não apenas como tarefa, mas como atividade dirigida, histórica e processual (CLOT, 2007).

Yves Clot, principal idealizador e estudioso da clínica da atividade, membro do *Centre de Recherche sur le Travail et le Développement* (Centro de Pesquisa em Trabalho e Desenvolvimento – CRTD), ligado ao *Conservatoire National des Arts et Métiers* (Conservatório Nacional de Artes e Ofícios – CNAM), difundindo seus estudos no chamado *Laboratoire de Psychologie de Travail* (Laboratório de Psicologia do Trabalho), em Paris, na França, considera em sua obra o termo trabalho como uma forma de atividade, entre outras, com uma função psicológica central, o que faz com que o autor busque estudar as implicações das atividades de trabalho para o desenvolvimento das funções psíquicas tipicamente humanas. Por sua vez, o objeto de seu estudo é esse desenvolvimento, sua história e seus impedimentos, desenvolvimento esse que, de acordo com os postulados metodológicos da linha vigotskiana³⁹, só pode ser apreendido e definido no seu desenrolar histórico e não como sendo unidirecional e predeterminado do exterior da situação de trabalho (MACHADO; LOUSADA, 2013).

Em sua obra *Trabalho e Poder de Agir* (2010), Clot diz que em um texto de 1948, por ocasião de debates sobre a prática psiquiátrica e o trabalho, Georges Daumézon havia proposto a substituição da pesquisa clínica tradicional dos sinais de alienação por uma “clínica das atividades” a fim de abordar – “de maneira

³⁹ Principal linha teórica adotada pela clínica da atividade.

dinâmica, no decorrer de condutas que, por si mesmas, dispõem de um dinamismo curador” – o comportamento dos sujeitos confiados a seus cuidados (DAUMÉZON, 1948 apud CLOT, 2010). O autor confessa que a descoberta deste texto de Daumézon, por intermédio de Isabelle Billiard, foi um verdadeiro acontecimento, pois já utilizava desde o ano de 1997 a expressão “clínica da atividade” na psicologia do trabalho, mesmo sem ter o conhecimento do texto de 1948.

É interessante notar que desde antes mesmo da abordagem proposta por Clot vir a ser difundida, já se falava em atividade como movimento, como processo. O próprio Clot afirma que neste texto descoberto por ele, a atividade de trabalho já era considerada não só como um objeto de análise, mas como um meio de ação; atentando para o fato de que essa orientação, desvincilhada de uma preocupação ergoterapêutica restrita, e renovada em contato com a tradição vigotskiana na área da psicologia, abre reais perspectivas, considerando a clínica como ação e não apenas quadro (CLOT, 2010).

Logo, a principal referência teórica adotada por este autor na formulação e aplicação dessa linha de pesquisa e de intervenção da psicologia do trabalho, que serve de subsídio tanto no âmbito conceitual, quanto no âmbito metodológico, é a psicologia histórica-cultural de Vigotski, a qual defende que o desenvolvimento psicossocial humano ocorre por meio do contato de cada sujeito com outras pessoas e grupos e do estabelecimento de processos colaborativos na mediação da transmissão dos saberes socialmente construídos (PEREZ, 2016). Em sua teoria, Vigotski aponta centralmente para o fenômeno do interpsiquismo, no qual, do ponto de vista psicológico, o indivíduo tem seus prolongamentos, de uma parte, nos outros, e de outra, nas suas obras e na sua cultura⁴⁰.

Visto desta maneira, o desenvolvimento humano não se reduz somente às mudanças no interior do indivíduo, mas se traduz, também, como um desenvolvimento alomórfico que poderia adotar duas formas diferentes: produção de auxiliares externos enquanto tais e criação de instrumentos exteriores que podem ser utilizados para a produção de mudanças internas (psicológicas). Assim, excetuando os instrumentos criados pelo homem ao longo de sua história e que servem para dominar os objetos (a realidade exterior), existe toda uma gama de

⁴⁰ Segundo Marx, a cultura é o “corpo não orgânico” do indivíduo. Essa expressão de Marx é muito pertinente: a cultura é parte integrante do indivíduo, mas ela lhe é exterior (IVIC, 2010).

instrumentos que, orientados ao próprio homem, podem ser utilizados para controlar, coordenar, desenvolver suas próprias capacidades (IVIC, 2010).

Neste sentido, Clot (2010) afirma que na perspectiva vigotskiana o sujeito se constrói apenas quando começa a empregar, a seu respeito e à sua maneira, as formas de condutas que os outros haviam utilizado, previamente, em relação a ele para agir sobre o objeto. Ele (o sujeito) se torna assim único em seu gênero, de uma forma que ainda não tenha sido anteriormente. Logo, as construções subjetivas são re-criações, às vezes irreconhecíveis, dos conflitos que atravessam e circulam a atividade coletiva e individual.

Consequentemente, a clínica da atividade acredita que o trabalho é um dos gêneros principais da vida social em seu conjunto, um gênero de situação do qual uma sociedade dificilmente pode abstrair-se sem comprometer sua perenidade; e da qual um sujeito dificilmente pode afastar-se sem perder o sentimento de utilidade social a ele vinculado, sentimento vital de contribuir para essa perenidade, em nível pessoal (CLOT, 2007). Atrelado à noção de trabalho, Clot fala também acerca do poder de agir, o qual se refere à saúde dos sujeitos, como um poder de ação sobre si e sobre o mundo, não sendo um dado natural, mas sendo adquirido junto dos outros. Ou seja, a saúde está ligada à atividade vital de um sujeito, àquilo que ele consegue, ou não, mobilizar de sua atividade pessoal no universo das atividades do outro; e, inversamente, àquilo que ele chega, ou não, a utilizar das atividades do outro em seu próprio mundo (CLOT, 2010).

Nessa perspectiva pode-se observar ainda que a abordagem desenvolvimentista vigotskiana norteia a clínica da atividade, de acordo com Clot (2010; 2006), na compreensão do trabalho, definido como experiência que permite ao homem, de modo privilegiado, desenvolver a si mesmo e, concomitantemente, alterar o seu meio, em função do estímulo que o trabalho oferece à articulação entre a ação individual e a atividade coletiva, o que faz emergir e consolidar as capacidades de uma pessoa e do grupo. A psicologia histórica-cultural é uma perspectiva ao mesmo tempo histórica e direcionada para o desenvolvimento, sendo que para Vigotski a atividade coletiva aparece duas vezes no desenvolvimento da atividade individual:

Inicialmente, fonte da atividade individual, a vida coletiva se torna recurso para essa atividade individual. Ela obedece a uma migração funcional. Nesse movimento, entre fontes e recursos, a própria atividade individual

surge duas vezes: a primeira, no plano social; em seguida, no nível psicológico. Em primeiro lugar, enquanto categoria interpsicológica; em seguida, como categoria intrapsicológica. O indivíduo se torna sujeito psicológico quando ele começa a utilizar, em relação a si próprio, as mesmas formas de conduta que os outros haviam empregado, em primeiro lugar, para com ele. Em seguida, será obrigado a liberar-se delas. Com efeito, somente com essa condição é que o sujeito poderá empreender a própria atividade na vida social para, finalmente, “dar sua contribuição” (VIGOTSKI apud CLOT, 2010, p. 202).

Em síntese, a clínica da atividade defende, a luz de Vigotski, o trabalho como um fenômeno ao mesmo tempo social, concreto e psicológico. Sendo esta uma perspectiva ampliada de trabalho, que reconhece a sua relevância para a realização das potencialidades humanas, está atenta, na mesma medida, para o fato de o trabalho se constituir, sob certas circunstâncias, em dimensão que conduz à paralisia da ação, ao sofrimento e ao adoecimento (PEREZ, 2016).

Na teoria proposta por Clot, o adoecimento e o sofrimento psíquico podem ser compreendidos como o fracasso do movimento humano e a conseqüente redução do poder de agir, os quais se revelam sob a forma de doença psíquica e suas diversas formas. Ou seja, na doença a experiência vivida deixa de ser o meio de viver outras experiências. Encarcerada, sedentária e desligada, a atividade imposta se torna intransformável. É o que a clínica da atividade denomina de amputação do poder de agir, que é a paralisia da ação, quando o sujeito já não dispõe de sua atividade, mas está à sua disposição (CLOT, 2010).

É por este motivo que a pesquisa nessa abordagem incide sobre o desenvolvimento da atividade e não apenas sobre o seu funcionamento. Partindo desse princípio, afirma-se que é necessário não só compreender para transformar, mas também transformar para compreender. O objeto de análise é o desenvolvimento dessa atividade e seus impedimentos, mais do que a atividade propriamente dita (CLOT, 2010).

Então, uma clínica da atividade vai interessar-se, em primeiro lugar, pela organização dos deslocamentos (sociais) na ação individual e coletiva realizada em situação de trabalho, além dessas realizações, para outras realizações. Em poucas palavras, pela história e pelo desenvolvimento da sociedade em cada sujeito; com e contra a sociedade, para além dela, na e pela atividade (CLOT, 2010). Tendo isto em vista, buscamos, na seção que segue, aprofundar o exame das proposições teóricas dessa abordagem, para melhor compreensão do presente estudo.

3.2 - Além do observável: visão do próprio profissional em questão

Vigotski, em seu texto *Significado Histórico da Crise da Psicologia: uma investigação metodológica* (1927/2004), afirmava que os psicólogos e teóricos da área necessitavam elaborar e desenvolver métodos indiretos de acesso ao psiquismo humano, capazes de favorecer aproximações graduais e sucessivas dos fenômenos psicológicos, que possibilitassem visualizar e considerar os comportamentos observáveis e os aspectos conscientes do homem analogamente aos métodos diretos, mas que também permitissem reconstruir e interpretar outras dimensões do psiquismo, não conscientes e subjetivas.

Metodologicamente falando, Vigotski dizia que a enunciação do sujeito da experiência deveria ser solicitada, pedindo-lhe “um relatório verbal” sobre seus movimentos inibidos, que nem por isso deixam de ser reais, pois a investigação dos movimentos internos não realizados é uma parte necessária da experimentação. Isto foi entendido por ele como uma necessidade de reformulação radical dos métodos de experimentação para estudar as atividades inibidas que agem à revelia tanto do experimentador, quanto do sujeito. Por este motivo, a metodologia só poderia ser o revés da objetividade proposta pela observação clássica experimental, que prezava pela objetividade petrificada do real, ou seja, o recomendável para o estudo das atividades suspensas seria a utilização de uma metodologia indireta (“reduplicada” ou, ainda, histórica) (CLOT, 2010).

Supondo-se que o pesquisador ao ir a campo encontra os sujeitos que conhecem seu meio ambiente de trabalho e lhe atribuem sentidos que procuram preservar, e considerando que a organização ou instituição – na qual o trabalho se desenvolve – constitui um fenômeno psicossocial, que pode ser visto pela ótica de uma psicologia voltada à pesquisa das ações que se processam em seu interior (SILVA, 2010), este estudo ao propor “ir além do observável” investigou a atividade docente a partir da coanálise, ou seja, a análise dos dados foi realizada em conjunto (docente e pesquisador), partindo do princípio de que quem realmente compreende os processos, rotina e ambiente de trabalho é o profissional que está inserido no contexto pesquisado, sendo pertinente que a análise dos dados seja feita através da visão do próprio profissional em questão, em consonância e concomitância ao que é observado e analisado pelo pesquisador. Em outras palavras, ao se fazer a proposta de ir além do que se pode apenas ser observado, tivemos o propósito de explorar

coanaliticamente o chamado real da atividade (CLOT, 2010), como detalharemos a seguir.

Para tanto, o instrumento de coleta de dados utilizado neste estudo foi a autoconfrontação simples, a qual, como já citamos, distingue-se como um instrumento de coanálise, permitindo a reflexão da rotina laboral, do ambiente de trabalho, da atividade docente, entre outros fatores, por trabalhadores mediados por um psicólogo, pesquisador ou analista do trabalho, extrapolando a mera coleta de informações empíricas. É singular na medida que é um instrumento em processos laborais e metodológicos-científicos para fazer emergir os múltiplos discursos em torno de um ofício, integrando o estudioso do trabalho e um coletivo de trabalhadores (MESSIAS; PEREZ, 2013b).

Caracteriza-se, então, por ser um dispositivo de coleta, coanálise e examinação dos dados, que se efetiva por meio da gravação em vídeo, com uma câmera apropriada, da atividade laboral das voluntárias do estudo, para posteriormente, por intermédio da exibição de trechos do vídeo (autoconfrontação) e do diálogo entre o pesquisador e as trabalhadoras, provocar a coanálise do trabalho (análise em conjunto). Ainda, o dispositivo nomeado autoconfrontação, conforme concebido no âmbito da clínica da atividade, busca atender ao chamado vigotskiano por meio da produção de instrumento metodológico acadêmico e interventivo que pretende favorecer o exame e a compreensão das diferentes esferas do psiquismo humano, investigadas em ambiente de trabalho (PEREZ, 2016).

Para Clot (2010), as relações entre o sujeito individual e o coletivo são construídas num estado de conflituosidade. Ou seja, o estado da conflituosidade social é que estabelece o nível de conflituosidade interna no indivíduo. O autor diz que “o funcionamento psíquico do sujeito se encolhe e pode, inclusive, extinguir-se quando a sociedade deixa de oferecer-lhe conflituosidade externa, quando ela se torna unívoca, inerte e, para resumir, monológica” (CLOT, 2010, p. 228). Essa conflituosidade interna do sujeito, base de sua dinâmica psíquica, não se instala de uma só vez. A abertura do diálogo interior não consegue manter-se sem um “relé” social que o alimenta em energia conflitante. Assim, Clot afirma que, em certo sentido, a clínica da atividade profissional que é praticada se interessa por esse “relé”; ela procura conservar ou restaurar a vitalidade dialógica do social graças à análise do trabalho ao experimentar a função psicológica do coletivo de trabalho. É neste sentido que essa abordagem, ao propor fazer a análise do trabalho, se

inserindo no meio profissional, procede a análises da atividade concreta destinadas a modificar situações reais de trabalho degradadas. É com esse objetivo que métodos dialógicos destinados a desenvolver o poder de agir dos profissionais sobre o próprio meio e sobre eles mesmos, são utilizados e aperfeiçoados.

Clot (2010) afirma que na clínica da atividade, segundo o que Vigotski observava, “a ação passada pelo crivo do pensamento se transforma em outra ação que é refletida” (p. 200), sendo que todos os esforços estão totalmente focalizados neste ponto: em que condições é possível passar a ação pelo crivo do pensamento, não só do pesquisador, mas do próprio sujeito. O problema, ainda segundo Clot, é o seguinte: para o sujeito, passar a ação pelo crivo de seu pensamento é uma ação propriamente dita; uma ação sobre si que não deixa a primeira ação, tornada objeto de pensamento, tal e qual. “No entanto, nenhuma reflexão direta sobre a ação é possível de si para si; eis, em nossa opinião, um dos ensinamentos mais claros da análise do trabalho” (CLOT, 2010, p. 201). Assim, Clot apóia a constatação de Vigotski (2003, p. 90) e a toma como esteio para suas apreciações e descobertas teórico metodológicas: “Conheço-me apenas na medida em que eu próprio sou um outro para mim” (CLOT, 2010).

Nessa medida que a autoconfrontação simples propõe um novo contexto em que o sujeito (no nosso caso, a professora) se torna, por sua vez, um observador exterior de sua atividade na presença de um terceiro (o pesquisador). O comentário das gravações de vídeo relativas ao trabalho realizado é feito por meio das interpretações e das questões já formuladas pela auto-observação (CLOT, 2010). Para irmos além do comportamento observável da atividade e propor a reflexão sobre o trabalho docente, foi necessário nos atentar, no momento da autoconfrontação, ao esforço explicativo sobre o próprio trabalho, as pausas, dúvidas, incertezas, manifestações dos pensamentos verbalizados, lacunas discursivas, entre outras manifestações das professoras voluntárias da pesquisa, as quais compuseram nossa base analítica (PEREZ; MESSIAS, 2015).

Para que isso fosse viável, nossa análise dos dados coletados foi apoiada por constructos desenvolvidos no âmbito da abordagem teórico-metodológica da clínica da atividade. É a partir da autoconfrontação simples, em consonância com os objetivos propostos, que se pretendeu alcançar três pontos centrais. O primeiro se refere aos aspectos ferramentais do trabalho docente, a partir da identificação das ferramentas concretas e semióticas mobilizadas e utilizadas pelas profissionais, que

são os elementos constituintes do trabalho. O segundo se deu por meio da identificação dos principais aspectos potencializadores e dificultadores da atividade laboral. E o terceiro ponto deu ênfase no trabalho realizado e refletido, no qual as percepções pessoais e o sentido atribuído ao trabalho pelas educadoras foram colocados em questão.

Partindo do pressuposto que a experiência vivida não é diretamente acessível pelo fato de a ação que se exerce sobre ela para alcançá-la acaba por afetá-la de volta, não só por considerar a experiência vivida a partir daquela que se vive, mas também porque o vivido foi vivido depois de uma luta, um conflito, até a colisão entre as várias atividades rivais (CLOT, 2010), o que se pretendeu foi fazer emergir o real da atividade (aspectos suspensos, não realizados, não ditos, entre outros). Tais possibilidades descartadas – não vividas – tão importantes para compreender aquelas que venceram e viveram, não são acessíveis diretamente. Mas, são despertadas pela reflexão sobre a ação que, por isso, deixa de ser a mesma ação. Essa é a razão por que Vigotski insistiu tanto sobre o que ele designava como “método indireto” (CLOT, 2010). Neste contexto é que se pretendeu explorar o “além do observável”, ou seja, o real da atividade, através da coanálise e reflexão da atividade das educadoras.

Assim sendo, real da atividade é um conceito adotado no âmbito da clínica da atividade, o qual refere ao que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem sucedido, o que se desejaria ou poderia ter feito, o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar, o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito, o que deve ser feito, assim como o que se tinha feito a contragosto (CLOT, 2010).

Isso se deve ao fato de que o real da atividade excede à atividade realizada (parte do real, que já ocorreu, passada). Neste sentido, a atividade realizada é o resultado do conflito entre as várias atividades possíveis e rivais. Aquilo que se pode observar como a atividade do trabalhador é, na verdade, o conjunto de atividades que venceram o conflito entre as diversas atividades possíveis. Clot já dizia, à luz de Vigotski, que o comportamento observável é um sistema de reações vencedoras, “já que o homem está pleno, em cada minuto, de possibilidades não realizadas” (Vigotski, 2003, p. 74 apud Clot, 2010).

Contudo, as atividades inibidas, que são de grande importância para a compreensão da atividade realizada, não são observáveis diretamente (o real da atividade, que está além do observável). Por esse motivo que a atividade real deva

ser abordada por um método indireto de acesso ao psiquismo (SOUTO; LIMA; OSÓRIO; 2015), a autoconfrontação simples, com vistas a se alcançar e explorar o real da atividade, o qual chamamos aqui de *além do observável*.

Esta abordagem de análise do trabalho pressupõe que é apenas por intermédio de uma experiência de transformação que a atividade psicológica pode revelar os seus segredos. Ou seja, ao passo que é “somente em movimento que um corpo mostra o que é”⁴¹, a única possibilidade de atingir tal objetivo é pelos meios deslocados de um desenvolvimento “provocado”. Por esta razão que o processo desenvolvimentista da pessoa somente pode ser objeto da psicologia se ele é, também, compreendido como seu método: um método que, para os sujeitos, seja o meio de descobrir suas capacidades ao se avaliarem diante do que eles fazem (concebido, não para saber o que são, mas para experimentar, com eles, o que poderiam vir a ser). Logo, Clot afirma que o objeto da clínica da atividade não é tanto a atividade propriamente dita, mas o desenvolvimento dela e seus impedimentos; tendo como propósito que a pesquisa incide sobre o desenvolvimento da atividade e não apenas sobre seu funcionamento, por isso que deve-se não só compreender para transformar, mas também transformar para compreender (CLOT, 2010).

Segundo Clot (2010), a atividade – prática e psíquica – é sempre a sede de investimentos vitais: ela transforma os objetos do mundo em meio de viver ou fracassa ao fazê-lo. Em vez de ser determinada mecanicamente por seu contexto, a atividade dos sujeitos no trabalho implica a metamorfose desse contexto. Nesta linha de raciocínio que o método da autoconfrontação auxilia o pesquisador a realizar a análise em conjunto das relações laborais, levando em consideração o que o próprio profissional observa e analisa em sua atividade de trabalho, juntamente aos apontamentos do pesquisador, o que pode levar a uma possível ressignificação das relações entre o trabalhador e o seu objeto de trabalho, o trabalhador e a sua relação interpsicológica e intrapsicológica. Isto quer dizer que, nesta abordagem, as relações entre atividade e subjetividade estão no centro da análise, pois considera o trabalho como uma atividade dirigida em situação real, que é composta pelo comportamento observável e pela subjetividade do trabalhador, pelo objeto do labor, pela tarefa objetiva a ser realizada e pelo coletivo de trabalho, que são os colegas, chefes, entre outros (PEREZ, 2016).

⁴¹ Vigotski, 1978, p. 64-65 apud Clot, 2010, p. 208.

Clot aponta que a atividade deva ser o elemento fundamental de análise da psicologia do trabalho. Em outras palavras, Clot buscou alargar a proposição de Leontiev, que caracterizou a atividade como ação concreta dirigida a um objetivo ou finalidade no mundo, a qual é realizada por um homem em articulação e acordo com outro indivíduo ou com a coletividade (LEONTIEV, 1978), e passou a preconizar que se deve compreender e examinar o trabalho num modelo triádico, em que a atividade laboral de cada homem é dirigida: a) para si mesmo ou para a denominada dimensão intrapsíquica; b) para o objeto de trabalho, seja ele material ou imaterial; c) para o outro, que pode ser um colega de ocupação, o chefe ou o coletivo profissional (PEREZ, 2016). Afirma ainda que os atos profissionais são incessantemente orientados para objetivos e executados em uma conjuntura social específica e não como tarefas meramente prescritas, descontextualizadas socialmente e desprovidas de sentido para o trabalhador, e que, a despeito disso, por ele devem ser realizadas (CLOT, 2007)⁴².

Ao enfatizar a atividade, Clot afirma que essa é estruturalmente concebida como teatro de um drama, no sentido cênico do termo. Quer dizer que a atividade é que vincula ou desvincula o individual e o social, o sujeito e a organização do trabalho, os sujeitos entre si e esses sujeitos com os objetos que os mobilizam (ela é a arena e a sede em que eles passam de um para o outro, a menor unidade do intercâmbio social) (CLOT, 2010). Desta forma, a clínica da atividade, ao propor a interpretação triádica da atividade laboral, indica a complexidade da vivência psicológica em situação de trabalho, na medida em que é uma esfera humana marcada pela conflituosidade em múltiplas dimensões, tanto intrapsíquicas, em que os diversos desejos e objetivos internos do indivíduo concorrem mutuamente, quanto sociais, em que os conflitos se manifestam por intermédio dos propósitos e interesses divergentes existentes no universo ocupacional, pelos desacordos e antagonismos entre as múltiplas vozes presentes em cada atividade e, até, pelas resistências e dificuldades impostas pelo próprio objeto do trabalho (PEREZ, 2016).

Para sermos mais específicos, procuramos em nossa pesquisa, inicialmente, alcançar o *trabalho prescrito*, focando na análise da tarefa que deve ser feita, que é prescrita em documentos, é a representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva, levando em consideração suas condições de

⁴² A atividade é, através e para além da realização da tarefa, movimento de apropriação de um meio de vida pelo sujeito – ou amputação – desse movimento (CLOT, 2010).

realização, seus objetivos e meios utilizados (BRONCKART, 2006), prescrita em documentos produzidos pelas instituições, que dão instruções, modelos, modos de emprego, programas, entre outros. Logo após, pretendeu-se registrar o *trabalho real* (que é o trabalho concreto, registrado no momento em que se desenrola a ação do trabalhador⁴³) via filmagem da atividade de trabalho, isto é, ao filmarmos as docentes exercendo sua atividade profissional foi possível registrar o comportamento, o qual Clot defende, à luz de Vigotski, como um “sistema de reações vencedoras”⁴⁴; e, posteriormente, ao se realizar a autoconfrontação simples propriamente dita, com um trabalho reflexivo, se objetivou alcançar o *real da atividade*, o que está *além do observável*, por meio da coanálise da *atividade realizada* (parte do real, que já ocorreu, passada), permitindo, possivelmente, que o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem sucedido, o que se desejaria ou poderia ter feito, o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar, o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito, o que deve ser refeito, assim como o que se tinha feito a contragosto, pudesse vir a tona na discussão coanalítica, possibilitando uma reflexão da atividade de trabalho pelo próprio profissional em questão (CLOT, 2010).

Já que a atividade subtraída, ocultada ou recuada não está ausente (na verdade, ela influi na atividade presente), levando em conta que o realizado não tem o monopólio do real⁴⁵ e que a atividade é uma provação subjetiva mediante a qual o indivíduo avalia a si próprio e aos outros para ter a oportunidade de vir a realizar o que deve ser feito, as atividades suspensas, contrariadas ou impedidas (até as contra-atividades) devem ser incluídas na análise (CLOT, 2007). Por esse motivo que a autoconfrontação representa justamente o esforço para estruturar uma ferramenta metodológica capaz de estimular o contato do trabalhador com a dimensão não realizada (as ações suspensas ou impedidas, mas que se mantém vivas no psiquismo do profissional) da sua atividade ocupacional, mas que continuou a figurar em suas ações e acometer ou mobilizar a sua cognição e sentimentos, independentemente de as afetações serem conscientes ou inconscientes (CLOT E

⁴³ Cabe lembrar que o registro não é o trabalho real, mas será o seu contato com ele e a chance de o próprio trabalhador refletir sobre ele (PEREZ, 2012).

⁴⁴ À sua maneira, Vigotski já dizia: “o homem está pleno, em cada minuto, de possibilidades não realizadas”. Desse modo, o comportamento é sempre o “sistema de reações vencedoras” (Vigotski, 2003, p. 74 apud Clot, 2010, p. 202).

⁴⁵ “[...] a atividade realizada nos objetos não tem o monopólio do real da atividade: ela é sempre endereçada, incluindo o possível e o impossível, no plano tanto social quanto subjetivo” (CLOT, 2010, p. 76).

FERNANDÉZ, 2007). Clot sintetiza, de certo modo, o que pode ser possível alcançar na autoconfrontação simples, em uma análise interior à clínica da atividade:

Descobre-se que ele (o vivido) continua vivo, que não é somente o que havia acontecido ou o que se havia feito, mas o que não chegou a acontecer ou que não se fez e que, eventualmente, poderia ter sido feito. Nessas conjunturas, uma clínica da atividade se empenha em organizar as migrações do vivido na atividade do sujeito para que ele possa fazer a experiência do que ele é capaz; o que é o único meio de alguém se conhecer melhor (CLOT, 2010, p. 253).

Neste quadro a autoconfrontação tem sido utilizada por ser um dispositivo voltado para a produção de saberes sobre o desenvolvimento da atividade ocupacional por um grupo de profissionais, que tem a oportunidade de ampliar seu poder de ação e funcionar como operador da saúde coletiva e individual, além de fazer com que se alcance o que não é observável, o real da atividade (PEREZ, 2016).

Desse modo, sabendo que “ [...] até mesmo quando adota sua conduta como objeto de reflexão, o homem não fala de si próprio e dos outros, mas consigo mesmo e com os outros” (CLOT, 2010), ao passo que se abre um espaço para a reflexão, se torna viável a atribuição de sentidos pelas educadoras à sua própria atividade. Recordando que neste estudo a coanálise dos dados privilegiou a identificação, o registro e a examinação dos sentidos atribuídos às múltiplas dimensões da laboralidade docente pelas próprias professoras voluntárias da pesquisa.

É importante destacar, então, que Vigotski, ao desenvolver os conceitos de significado e sentido, quando da discussão da relação entre pensamento e linguagem no desenvolvimento humano, distingue dois componentes do significado das palavras, dentre eles, o significado propriamente dito e o sentido. À vista disso, o significado propriamente dito refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. O sentido, por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo (OLIVEIRA, 2005).

Logo, cumpre elucidar, que a noção de *sentido* é compreendida, conforme a psicologia histórica-cultural de Vigotski, como a formação dinâmica, fluida e

complexa, associada a todos os fatos psicológicos que uma palavra desperta na consciência do sujeito, baseando-se no entendimento do mundo e no conjunto da estrutura interior do indivíduo (VIGOTSKI, 2000). Dito de outra forma, o sentido é a apreciação, realizada por uma pessoa histórica-política-cultural e socialmente situada, acerca de um acontecimento, de uma situação vivenciada ou de um signo particular. O sentido integra em seu bojo os elementos afetivos e racionais ou cognitivos que são mobilizados por um indivíduo e direcionados ao entendimento e interpretação de uma situação ou signo.

Nessa mesma linha de raciocínio, Lane (1989), se apoiando nas teorias de Vigotski e Leontiev, afirma que a linguagem é fundamental para o desenvolvimento da consciência de si e social de indivíduo, a qual se processa através da própria linguagem, do pensamento e das ações que o homem realiza ao se relacionar com outros homens. Sendo assim, os significados produzidos historicamente pelo grupo social adquirem, quando apropriados pelo psiquismo e subjetivados pelo indivíduo, um “sentido pessoal”, ou seja, a palavra se relaciona com a realidade, com a própria vida e com os motivos de cada indivíduo. Portanto, o sentido passa pelos julgamentos feitos e pela recriação dos objetivos visados, que estão além dos objetivos explicitados na prescrição, consistindo numa regulação essencial da atividade (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011).

Além dos sentidos atribuídos e outras questões acima citadas, contemplamos também outros conceitos que são pertinentes e intrínsecos ao esteio teórico da clínica da atividade.

A associação entre pensamento e linguagem é atribuída à necessidade de intercâmbio dos indivíduos durante o trabalho, atividade especificamente humana. O trabalho é uma atividade que exige, por um lado, a utilização de instrumentos para a transformação da natureza e, por outro lado, o planejamento, a ação coletiva e, portanto, a comunicação social. Para agir coletivamente e de formas cada vez mais sofisticadas, o grupo humano teve de criar um sistema de comunicação que permitisse troca de informações específicas, e ação no mundo com base em significados compartilhados pelos vários indivíduos empenhados no projeto coletivo (OLIVEIRA, 2005).

Desse modo, a busca pelo além do observável nesta pesquisa inclui um conceito importante para a análise da atividade de trabalho, o *gênero profissional* (CLOT, 2007), que pode ser definido como sendo a função psicológica do coletivo

de trabalho. Isto é, a atividade individual encontra seus recursos em uma história coletiva que detém, válida ou inválida as estratégias do comportamento. Tais estratégias dizem respeito às relações com a tarefa⁴⁶, às relações com os colegas de trabalho, com a hierarquia ou, ainda, com as organizações do mundo do trabalho (“Se esses recursos se esgotam – como é o caso, de forma demasiado frequente, atualmente - então, a vida psicológica de trabalho se encontra gravemente ‘reduzida’ ” [CLOT, 2010, p. 89]).

É também por outro motivo que a nossa busca pelo além do observável se faz presente nessa discussão, pois é “apenas quando se prepara uma reavaliação que a regra não escrita se torna visível, que as regras do gênero aparecem; é no momento em que é perturbado que o gênero é visto” (CLOT, 2007, p. 40). Pormenorizadamente, designa-se por gênero profissional o “não sei quê” que orienta a ação e que, por permanecer frequentemente implícito, oferece a cada um a possibilidade de “se segurar”, em todos os sentidos da expressão. Para determinado coletivo, trata-se das maneiras de fazer, dizer ou sentir, estabilizadas, no mínimo, durante algum tempo, nesse meio profissional; e que dizem respeito, por exemplo, tanto às relações com a tarefa e com os colegas, tanto à hierarquia e aos sindicatos. Meio de ação para cada um, o gênero é também história de um grupo e memória impessoal de um local de trabalho. Se trata das atividades ligadas a uma situação, das maneiras de “apreender” as coisas e as pessoas num determinado meio. Como instrumento social da ação, o gênero é constitutivo da atividade pessoal que se realiza através dele (CLOT, 2010).

É interessante citarmos a ideia de *corpo simbólico* ou *interposto social*, utilizada por Clot, para fazer referência ao gênero profissional:

Numa perspectiva psicológica deliberadamente desenvolvimental, é possível reter aqui a ideia de que um *corpo simbólico* se interpõe tanto entre os homens quanto entre eles e o objeto de suas ações. Esse corpo simbólico lhes serve de recurso para enfrentar o real ao lhes garantir uma relação controlada com o real. Esse *interposto social* não é apenas uma restrição, mesmo que organize obrigações que se impõem a todos. É igualmente um traço de união e um conjunto de recursos graças aos quais a ação individual é testada e avaliada, constituindo, por conseguinte, um conjunto de forças propulsoras para o seu desenvolvimento. O gênero social, ao definir as fronteiras móveis do aceitável e do inaceitável no trabalho, ao organizar o encontro do sujeito com seus limites, requer o estilo pessoal (CLOT, 2007, p. 49).

⁴⁶ “A tarefa prescrita é redefinida pelos coletivos que formam e transformam os gêneros sociais da atividade vinculados com as situações reais” (CLOT, 2007, p. 52).

Já o *estilo de atividade* (CLOT, 2007) decorre de uma colaboração individual para a manutenção da homogeneidade de um grupo, já que o grupo só consegue ser “homogêneo” ao cultivar sua heterogeneidade. Disso, temos que cada sujeito assume a responsabilidade pelo desenvolvimento do gênero; cada sujeito interpõe, entre ele e o gênero coletivo a que pertence, os próprios retoques do gênero. O estilo individual torna-se, por sua vez, a transformação dos gêneros, por um sujeito, em recursos para agir em suas atividades reais. Em outros termos, é o movimento mediante o qual esse sujeito se liberta do curso das atividades esperadas (se liberta do gênero), não as negando, mas através do desenvolvimento delas, levando ao desenvolvimento do gênero, impelindo-o a renovar-se (CLOT, 2007). O estilo, então, é uma metamorfose do gênero em curso da ação, uma repetição que vai além da repetição (CLOT, 2010).

Constatamos que essa reflexão acerca do gênero e estilo profissional tem grande relevância na linha teórico-metodológica da clínica da atividade. Em uma passagem do livro *Trabalho e Poder de Agir*, Clot abarca essa discussão com primor, ao questionar se o trabalho estilístico pode vir a ter efeitos sobre a vida dos gêneros, vejamos:

Esse trabalho estilístico tem efeitos sobre a vida dos gêneros? É justamente porque as análises empreendidas *são aquelas de alguém, e unicamente dele, a propósito dos meios utilizados por todos* é que elas podem enriquecer, simultaneamente, o sujeito e o coletivo. Este só conserva uma função para o sujeito se lhe permite enfrentar a situação ao desenvolver seu poder de agir pessoal. Inversamente, o sujeito exerce uma função no coletivo quando lhe permite ampliar seu próprio raio de ação. Existiria, então, uma função psicológica dos gêneros sociais, como existiria, inversamente, uma função social dos estilos individuais (CLOT, 2010, p. 149).

Portanto, tendo isto em vista, se faz necessário detalhar os dispositivos metodológicos desta abordagem, para que se possa compreender com mais nitidez suas possíveis aplicações.

3.3 - Dispositivos metodológicos da clínica da atividade

Apresentaremos a seguir, de maneira pontual, cada um dos dispositivos metodológicos que a clínica da atividade abarca.

➤ *Instrução ao Sósia*

Assim como a autoconfrontação (simples e cruzada), a instrução ao sósia também é um método indireto de acesso ao psiquismo humano. O trabalhador descreve suas atividades a um pesquisador ou analista do trabalho, enquanto elas ocorrem. Segundo Clot (2010), os exercícios de instrução a um sósia visam a uma transformação indireta do trabalho dos sujeitos graças a um deslocamento de suas atividades em um novo contexto. O que se pretende com o uso desse dispositivo é criar as condições para que o profissional fale sobre o seu trabalho, de modo a oportunizar a redescoberta ou reexame do ofício e, principalmente, a tomada de consciência dos aspectos constituintes, potencializadores e dificultadores de uma ocupação pelo próprio trabalhador (PEREZ; MESSIAS, 2015).

Esse aporte é um “meio desviado”, um “contato social” artificial consigo mesmo, na medida em que é induzido conscientemente pelos partícipes da aplicação do dispositivo. Pede-se ao indivíduo, na presença dos outros membros do grupo de trabalho, que dê a um interlocutor as instruções mais precisas para que este possa substituí-lo no trabalho, sem que essa substituição seja perceptível aos outros. As solicitações de precisão do sósia visam conduzir o indivíduo a se explicar com mais clareza e explicitar os detalhes de suas ações. O trabalho prossegue com uma transcrição do diálogo pelo próprio indivíduo, acompanhada de seus comentários antes de ser restituída ao grupo de trabalho (ROGER, 2013). Este dispositivo foi criado nos anos 1970 por Odonne e, analogamente à autoconfrontação, tem sido aperfeiçoado desde meados dos anos 1990 no quadro teórico-prático da clínica da atividade (PEREZ; MESSIAS, 2015).

➤ *Autoconfrontação Simples*

O dispositivo metodológico de coleta e coanálise dos dados sobre atividades laborais nomeado autoconfrontação simples tem sua origem associada aos estudos produzidos na década de 1970 por Michael Von Cranach, no âmbito da Etologia Cultural, e que, na mesma década, foi apropriado por ergonomistas, como Theureau e Spinky. A partir de meados dos anos 1990, este dispositivo foi apropriado e passou a ser aperfeiçoado no contexto da clínica da atividade, por se caracterizar como uma ferramenta de intervenção e pesquisa, que permite, primeiramente, a

coanálise de um ofício pelos próprios trabalhadores mediados por um pesquisador e, num segundo movimento, durante a dinâmica de transformação da laboralidade e do desenvolvimento dos trabalhadores, favorece a recolha das informações que comporão a base de dados de uma investigação (CLOT, FERNÁNDEZ, 2007).

Dito de outro modo, a autoconfrontação simples é um movimento que se propõe, primeiramente, ao estímulo dos processos de desenvolvimento e transformação dos indivíduos e coletividades humanas, associado à coanálise, reflexão e ressignificação da atividade laboral, por trabalhadores mediados por um psicólogo, pesquisador ou analista do trabalho e, em outro momento, para ser uma ferramenta do campo acadêmico, que visa a recolha e exame de dados sobre o processo de desenvolvimento em situação de trabalho de indivíduos e grupos, em prol da produção de saberes (PEREZ, 2016).

Para tanto, como adotamos esse aporte metodológico nesta pesquisa, cabe detalharmos as fases da autoconfrontação simples que foram aplicadas com as professoras participantes, para maior clareza dos procedimentos realizados. Neste momento, descreveremos o dispositivo de maneira ideal, ou seja, como é proposto e idealmente pensado para ser aplicado com os voluntários de uma pesquisa. Em seguida, no item *Análise dos Dados*, dissertaremos a respeito do mesmo dispositivo, mas dessa vez com procedimentos e detalhes utilizados em nossa aplicação com as professoras da escola escolhida para a investigação.

A autoconfrontação simples é dividida em duas fases, Fase A e Fase B, sendo que a primeira possui dois movimentos e a segunda fase possui três movimentos, vejamos.

FASE A

Na primeira fase da autoconfrontação o pesquisador busca conhecer o ambiente de trabalho e seus componentes, por meio de observações e entrevistas com os pesquisados.

- Movimento 1: Documentos Prescritivos e Contexto Sociointeracional de Trabalho

Este movimento tem como objetivo permitir o contato e conhecimento dos documentos prescritivos da atividade laboral dos profissionais estudados. Em uma pesquisa busca-se aproximar o pesquisador do contexto laboral, inicialmente, por intermédio do exame dos documentos norteadores dos profissionais da instituição

ou empresa escolhida, dentre os quais os prescritivos do trabalho, legislação, referências curriculares, entre outros. Já tendo profissionais voluntários selecionados, ocorre também a aproximação entre pesquisador e pesquisados.

- Movimento 2 - Observação e Coleta de Dados

Após o primeiro contato com os documentos prescritivos e com o contexto de trabalho, o objetivo deste movimento é o de observar a rotina dos trabalhadores, seu ambiente de trabalho e seus modos de agir, aproximando-se ainda mais dos pesquisados. Os aspectos relevantes observados são registrados pelo pesquisador em um diário de pesquisas. Realiza-se também uma entrevista com os participantes para o levantamento de momentos relevantes em que gostariam que fossem enfatizados nas filmagens para realização da coanálise posteriormente. Ao final deste movimento o pesquisador esclarece suas dúvidas e busca o detalhamento de informações obtidas na observação.

FASE B

Na segunda fase, o pesquisador faz o registro em áudio e vídeo do trabalho dos voluntários da pesquisa, seguida da autoconfrontação simples, com o propósito de realização da coanálise da atividade para buscar o que se propõe no estudo.

- Movimento 1 – Registro / Gravação da Atividade de Trabalho

Considerando as informações obtidas nas observações e entrevistas, o objetivo deste movimento é realizar o registro audiovisual, com uma câmera gravadora, das sequências de trabalho escolhidas pelos profissionais participantes. Busca-se captar momentos representativos do trabalho que são realizados pelos trabalhadores cotidianamente.

- Movimento 2 – Seleção de trechos das atividades de trabalho registradas

Após a gravação das sequências de trabalho dos voluntários, o pesquisador seleciona trechos da atividade de cada um dos pesquisados. Estes trechos são exibidos aos voluntários da pesquisa e orientam o diálogo sobre o trabalho que realizarão no próximo movimento, a autoconfrontação simples propriamente dita.

- Movimento 3 – Autoconfrontação simples propriamente dita

Cada sessão de autoconfrontação simples dura em média entre quarenta minutos a uma hora e é gravada em vídeo. A instrução ou consigna que o pesquisador apresenta a cada profissional participante antes da projeção das sequências de trabalho é: *“você assistirá trechos das sequências de trabalho que combinamos previamente que seriam registradas. Sempre que observar ou notar nas imagens situações que mereçam a sua análise, comente o que está vendo. Eu, pesquisador, também solicitarei comentários seus sempre que considerar necessário”*. Neste movimento cada trabalhador assiste aos trechos da gravação em vídeo que foram selecionados previamente (no movimento 2 da fase B). Os dados que o pesquisador recolhe são os comentários feitos pelo profissional acerca do seu próprio trabalho no momento em que assistia ao registro audiovisual.

Para o desenvolvimento dessa fase, o pesquisador deve elaborar antecipadamente um roteiro de questões visando organizar o diálogo sobre o trabalho com o voluntário da pesquisa. Este roteiro deve conter temas que permitam ao pesquisado abordar, entre outras questões, o contexto de realização do trabalho, as percepções pessoais, o sentido dado a atividade, entre outros fatores, conforme os objetivos propostos no estudo que irá se realizar. É interessante apontarmos aqui, que é nessa medida que a autoconfrontação simples propõe um novo contexto em que o sujeito (pesquisado) se torna, por sua vez, um observador exterior de sua atividade na presença de um terceiro (pesquisador).

➤ *Autoconfrontação Cruzada*

A caracterização da autoconfrontação cruzada é semelhante a da autoconfrontação simples, já que a simples é uma das fases da cruzada. Em outras palavras, a diferença entre uma e outra é que na autoconfrontação cruzada, além de todas as fases precedentes (acima citadas) e da confrontação do profissional com a gravação em vídeo de sua atividade na presença do pesquisador (autoconfrontação simples), haverá a confrontação do mesmo profissional com a mesma gravação, dessa vez na presença do pesquisador e de um colega que já se confrontou também, com sequências de sua própria atividade. Nessas circunstâncias, cada um observa, na atividade do outro, a própria atividade, reencontrando-a (CLOT, 2010).

Ao final há a restituição ao coletivo laboral, a qual também é registrada em vídeo e se consiste em um processo em que as descobertas e considerações sobre

o trabalho realizadas pelo pesquisador e pelos voluntários (grupo de análise ou associado à pesquisa) são estendidas ao coletivo de trabalhadores que atua na mesma função (PEREZ, 2016). Neste contexto os trabalhadores elaboram um plano de mudanças do próprio trabalho, sendo implantadas nas rotinas laborais, que consequentemente pode levar a um recomeço do movimento de autoconfrontação, se retroalimentando ao longo da aplicação. Em outras palavras, este movimento visa a encorajar a reflexão e a ação sobre as possibilidades de transformação da atividade laboral pelos próprios trabalhadores (PEREZ, 2016).

Portanto, podemos correlacionar estas colocações teórico-metodológicas aos objetivos desta pesquisa, já que acreditamos que a proposta de ir além do observável se encaixa significativamente nos passos que seguimos da metodologia escolhida, a autoconfrontação simples, podendo nos fornecer subsídios para tal, como demonstraremos a seguir na descrição do passo a passo da aplicação no contexto de coleta de dados.

4. COANÁLISE DOS DADOS

4.1 - Contexto de coleta de dados

Este estudo foi desenvolvido por meio da coanálise da atividade docente realizada com professoras que se dispuseram a ser voluntárias da pesquisa. Para isso, foi realizado um estudo de caso, de tipo instrumental, o qual, conforme Stake (1994, apud ANDRÉ, 2013), pode ser usado em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural. É aquele em que o interesse do pesquisador é o estudo de uma temática ampla, que a investigação de um caso ajudará a compreender (PEREZ, 2014). Por ser uma pesquisa qualitativa, a principal técnica de coleta de dados utilizada foi a autoconfrontação simples.

A coleta dos dados foi realizada em uma escola pública e urbana, municipal, localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Possui prédio próprio, água e energia elétrica da rede pública, rede de esgoto, coleta de lixo periódica e reciclagem de lixo. A estrutura física se compõe por dezesseis salas de aula, sala de diretoria, sala de professores, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado, quadra de esportes descoberta, cozinha, sala de leitura, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, banheiro com chuveiro, refeitório, pátio coberto e descoberto. Dentre os recursos tecnológicos e materiais, estão videocassete, parabólica, copiadora, retroprojeto, projetor multimídia (datashow), lousa digital, quatro equipamentos de TV, dois aparelhos de DVD, quatro impressoras, dez aparelhos de som, vinte e quatro computadores na escola, sendo quatro para uso administrativo, acesso a internet e banda larga. Possui cinquenta funcionários e oferece alimentação escolar aos alunos.

A escola em questão foi escolhida porque atendia aos propósitos do estudo, ou seja, possuía infraestrutura adequada para os processos de filmagem da atividade docente, reuniões individuais e coletivas, e para reuniões com o objetivo de realizar a autoconfrontação simples e a coanálise dos dados levantados. Segundo dados da Secretaria Municipal da Educação, a escola em questão é uma das mais tradicionais da cidade, a qual leva o nome de uma figura marcante no processo de desenvolvimento do município, que, inclusive, foi responsável pela doação do terreno onde foi construído o prédio da unidade. Com atuação voltada

aos estudantes do ensino fundamental I (1º ao 5º ano), a escola está localizada na região central da cidade, e, por isso, atende um grande número de crianças. De acordo com a direção da unidade, mais de 600 alunos estavam matriculados na época.

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos por meio de amostragem por conveniência, ou seja, escolhemos as participantes na população que nos era mais acessível. As educadoras que se voluntariaram foram selecionadas pelo pesquisador, que chamaremos de “P.”, por meio de indicação da gestão da escola. Logo na primeira reunião com a equipe gestora, o pesquisador obteve o nome de duas professoras, as quais aceitaram espontaneamente a proposta apresentada. Dessa maneira, as voluntárias da investigação foram duas professoras com formação no curso de pedagogia, que atuavam em atendimento à crianças que frequentavam entre o 1º e o 5º ano da educação fundamental I.

A primeira, a Professora A, que chamaremos de *Prof. A*, ministrava aulas na turma do 3º ano, sendo efetiva no cargo, em uma sala composta por 28 alunos, com a média de idade entre 08 e 09 anos, os quais se posicionavam frente à professora, em mesa e cadeira separados, enfileirados um a um ou em duplas, a depender da atividade realizada. O ambiente físico da sala de aula era bem antigo, porém conservado, composto de um quadro negro, uma lousa digital com caixa de som, armários para guarda de materiais, internet, ventiladores de teto, janelas grandes, cartazes, alfabeto e números dependurados nas paredes, que auxiliavam o trabalho da professora para a escolarização dos alunos, além das carteiras (mesa e cadeira) e uma mesa docente com cadeira.

Já a outra, a Professora B, que chamaremos de *Prof. B*, também era efetiva no cargo, mas naquele ano ministrava aulas em um projeto de oficina de leituras, o qual acontecia dentro do horário escolar determinado e no contraturno das aulas. No turno escolar, ela ia passando de sala em sala, que compreendia desde o 1º até o 5º anos do ensino fundamental I, realizando a contação de histórias, em um período de tempo de 50 minutos para cada turma, em diferentes dias da semana. No contraturno, havia a realização de atividades em uma sala própria. Ela contava determinada história e fazia oficinas de montagem das personagens com materiais recicláveis, sendo que a participação nessa atividade envolvia alunos de todas as turmas que optavam por se matricularem. Nessa sala de atividades que foram realizadas as gravações para a autoconfrontação. Era uma sala de pequeno porte,

antiga e sem muita conservação, apresentando problemas estruturais, tais como rachaduras, janelas com vidros quebrados, goteiras, variação na energia elétrica e o sinal da internet não chegava até o local. Possuía quadro negro, algumas carteiras, uma mesa docente com cadeira, estantes de metal, alguns livros e gibis, materiais artísticos e trabalhos realizados pelos alunos.

É importante ressaltar que foi firmado entre as participantes e o pesquisador o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), conforme previsto no capítulo IV, itens 1 a 8, da Resolução 466/2012 – Conselho Nacional de Saúde (2012) e conforme as orientações para pesquisa com seres humanos, do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências e Letras (FCL) - Câmpus de Assis-SP. Cabe destacar também que neste estudo, na medida em que foi submetido ao CEP da FCL Assis (CAAE: 57343316.6.0000.5401/2016), foram respeitados todos os procedimentos éticos recomendados em pesquisa com humanos, entre os quais: a leitura rigorosa e a assinatura do TCLE pelas voluntárias da investigação, dando seu consentimento (cada uma ficou com uma cópia); a possibilidade de interrupção dos procedimentos de coleta dos dados, em caso de desconforto, de modo unilateral, por parte das professoras participantes; ocultação de dados caracterizadores que permitam identificar voluntárias na dissertação e artigos; devolutiva as participantes do estudo, entre outros. A partir disso, foram realizadas as etapas propostas no cronograma do projeto.

O instrumento de recolha e coanálise dos dados utilizado, conforme mencionado anteriormente, foi a autoconfrontação simples, criada na clínica da atividade como um dispositivo metodológico para intervenção no ambiente e nas relações de trabalho. Este dispositivo possui sintonia com a proposta deste estudo, pois permite a coleta dos dados necessários e, ao mesmo tempo, um movimento que estimula e organiza a reflexão do processo de trabalho pelos próprios trabalhadores. Mais ainda, a autoconfrontação simples se caracteriza como um dispositivo metodológico e interventivo que pode contribuir para fazer emergir os múltiplos discursos e perspectivas em torno de um ofício determinado, integrando pesquisador e trabalhadores, de modo a favorecer a instalação de um movimento dialético de análise e produção de saberes sobre o trabalho (PEREZ, MESSIAS, 2013a).

Nessa medida, é um aporte ideal para favorecer o alcance dos objetivos desta investigação, já que é um método indireto de acesso ao psiquismo, no qual o

pesquisador não procura compreender por que se fez o que é feito, mas procura, de preferência, levar os trabalhadores a se interrogarem sobre o que eles observam da própria atividade (CLOT, 2010). Abaixo descreveremos o modo de aplicação do dispositivo da autoconfrontação simples, contendo a descrição detalhada de como procedemos, a fim de apresentarmos um panorama para melhor compreensão da condução do processo de realização dessa etapa da pesquisa.

4.2 - Aplicação da autoconfrontação simples

Para que fosse possível viabilizar a pesquisa proposta, foram realizadas as seguintes etapas: observação, pelo pesquisador, da atividade de trabalho, principalmente dentro da sala de aula; entrevista semidiretiva, voltada para a obtenção de informações sobre a atividade ocupacional; registro em vídeo de segmentos do trabalho, os quais foram gravados em dia e horário apontados pelas voluntárias da pesquisa, sendo registradas 03 (três) sequências de trabalho, com duração de cerca de 50 (cinquenta) minutos cada registro; autoconfrontação simples propriamente dita, ou seja, o pesquisador selecionou trechos dos registros das gravações do trabalho, de acordo com o combinado com a professora voluntária, e, em seguida, assistiu a esses trechos com a trabalhadora, a fim de conhecer as impressões, percepções e constatações acerca da atividade profissional docente. Esse diálogo entre o pesquisador e a voluntária também foi registrado em vídeo, com duração aproximada de uma hora a uma hora e meia, a depender do caso.

Sabendo que a autoconfrontação simples é dividida em duas fases, Fase A e Fase B, sendo que a primeira possui dois movimentos e a segunda fase possui três movimentos, o pesquisador foi a campo para realizar a aplicação da metodologia proposta.

À vista disso, inicialmente teve como objetivo o contato prévio com a equipe responsável pela escola e o conhecimento dos documentos prescritivos da atividade laboral docente. Foi realizado contato via telefone com a coordenadora e combinada uma data para reunião inicial, na qual o pesquisador se apresentou e levou sua proposta de pesquisa para ser compreendida e apreciada pela equipe gestora. Nessa mesma reunião, o pesquisador teve documentos aprovados e assinados pela vice-diretora (a diretora estava de licença) e obteve a indicação de duas docentes para participação no estudo proposto. Perante essa indicação, a coordenadora

solicitou que o pesquisador aguardasse o intervalo entre aulas para que pudesse conversar com as docentes indicadas e perguntar se possuíam interesse em participar, solicitando sua permissão.

Enquanto aguardava, o pesquisador teve a oportunidade de explorar o trabalho realizado na escola, por meio da observação dos documentos prescritivos, do projeto pedagógico, do plano gestor, das atas do conselho, das sondagens, das estatísticas da Provinha Brasil, dos semanários e das experiências que a coordenadora lhe narrou. Pode analisar, mesmo que de maneira inicial e genérica, o funcionamento da escola, ao caminhar nos corredores e na biblioteca. Desse modo, buscou aproximar-se do contexto laboral, por intermédio do exame dos documentos norteadores das professoras da escola escolhida e do cenário físico em que atuavam.

No momento do intervalo as duas professoras compareceram individualmente à biblioteca para conversar com o pesquisador. Tanto uma quanto a outra aceitaram a proposta e concederam permissão para a realização do estudo, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ainda neste momento, foi acordado dias e horários em comum entre docente e pesquisador para que fosse realizada a observação das aulas, atividades e a rotina laboral como um todo.

Após o primeiro contato com os documentos prescritivos e com o contexto laboral, o objetivo foi realizar a observação da rotina das educadoras, seu ambiente de trabalho e seus modos de agir, aproximando-se ainda mais das docentes. Dessa maneira, conforme a data combinada, o pesquisador retornou à escola para realizar a observação. Pode notar, entre outros fatores, os instrumentos que servem de base para o trabalho, como lousa digital, livros, cartazes com descrição de projetos, calendário e alfabeto. Notou também o estilo de cada professora na maneira de lidar com os alunos, de transmitir os conhecimentos, de prender a atenção; a organização e estruturação das rotinas diárias; a estrutura física da escola e os recursos materiais utilizados⁴⁷, fazendo anotações de aspectos relevantes em seu diário de pesquisas. Após essas observações, o pesquisador realizou entrevista individual com cada docente, para o esclarecimento de dúvidas que surgiram ao longo da exploração da rotina de trabalho. Ainda, foram acertados com cada uma das

⁴⁷ As informações detalhadas serão fornecidas no item *Análise e Resultados*.

voluntárias da pesquisa, os momentos que gostariam que fossem filmados, para a realização das autoconfrontações posteriormente.

Considerando as informações obtidas nas observações e entrevistas, realizou-se o registro audiovisual, com uma câmera gravadora, das sequências de trabalho escolhidas pelas professoras participantes. Buscou-se captar momentos representativos do trabalho que são praticados pelas professoras no cotidiano.

Como dito anteriormente, os trechos para filmagem foram escolhidos pelas profissionais. A Professora A (Prof. A), que era responsável por uma turma do 3º ano do ensino fundamental I, escolheu os períodos iniciais da manhã das aulas de segunda e quarta-feiras, por ser o momento de contação de estórias (conta uma estória diferente todas as manhãs, ao início de cada dia) e também por ser a aula de matemática, consideradas por ela como os momentos de mais interatividade com os alunos. Já a Professora B (Prof. B), comentou que poderia filmar durante toda a aula, pois como ela era responsável por um projeto de oficina de leituras, seria contação de estórias em todos os dias. Assim, as filmagens foram realizadas conforme as datas previamente combinadas com as educadoras.

Após as filmagens das sequências de trabalho, o pesquisador selecionou trechos das atividades laborais de cada uma das docentes, de acordo com conversa que tiveram anteriormente nas entrevistas e também em acordo com os objetivos propostos na pesquisa. Desse modo, viabilizou-se a realização da autoconfrontação simples propriamente dita. A instrução ou consigna que o pesquisador apresentou a cada professora participante antes da projeção das sequências de trabalho foi: *“você assistirá trechos das sequências de trabalho que combinamos previamente que seriam registradas. Sempre que observar ou notar nas imagens situações que mereçam a sua análise, comente o que está vendo. Eu, pesquisador, também solicitarei comentários seus sempre que considerar necessário”*. Neste movimento cada professora assistiu os trechos da gravação em vídeo que foram previamente selecionados, orientando o diálogo sobre o trabalho.

No movimento de autoconfrontação simples propriamente dita, cada sessão teve duração entre quarenta minutos a uma hora e foi gravada em vídeo. Os dados recolhidos pelo pesquisador foram os comentários feitos pela profissional acerca do seu próprio trabalho no momento em que assistia ao registro audiovisual. Para que

isso fosse possível, foi antecipadamente elaborado um roteiro de questões⁴⁸ visando organizar o diálogo sobre o trabalho com as voluntárias da pesquisa. Este roteiro se compôs por temas que permitiam às professoras voluntárias abordarem questões relativas ao mundo do trabalho vivenciado por elas.

Logo, ao assistir aos trechos das gravações, as professoras foram autoconfrontadas e, em coanálise, descreveram as percepções pessoais, o contexto de realização do trabalho, os detalhes de sua rotina laboral, suas dificuldades, os elementos que constituem o trabalho, os aspectos que potencializam suas estratégias de ação, os aspectos potencializadores e impeditivos ou dificultadores do seu agir profissional, a identificação do foco das suas atividades, a orientação conferida ao trabalho (a que ou quem se dirigem suas ações), o sentido que atribuem ao seu trabalho, dentre outros fatores.

Em síntese, o pesquisador fez o registro em vídeo do trabalho das professoras voluntárias, seguida da autoconfrontação simples, com o propósito de realização da coanálise da atividade docente para buscar o que se propôs neste estudo, que é ir além do que se pode ser observado no cotidiano das profissionais em questão. Os dados recolhidos subsidiaram a análise proposta, consonantemente aos objetivos e teoria que embasaram o estudo, podendo apontar para os resultados. Dessa maneira, utilizamos o material recolhido para fundamentar a análise dos dados à luz da literatura acadêmica.

4.3 - Coanálise e resultados

Esta pesquisa foi iniciada no mês de março do ano de 2016. A ida a campo para a coleta de dados via autoconfrontação simples foi realizada no segundo semestre deste mesmo ano. A realização das autoconfrontações, utilizadas para a coanálise da atividade das professoras, pôde nos fornecer dados acerca dos aspectos que potencializam e/ou o que impedem/dificultam o exercício da profissão docente, partindo da visão de quem está inserido no contexto e, também, as percepções pessoais e o sentido atribuído ao trabalho pelas educadoras. Conseguiu-se explorar ainda as dimensões concretas do trabalho, sinalizadas pelo trabalho prescrito (sobre a tarefa que deve ser feita, que é prescrita em documentos

⁴⁸ Para isso, utilizamos um roteiro de questões como guia para os questionamentos realizados às docentes. Este roteiro encontra-se em **Anexo** ao final do texto.

produzidos pelas instituições, que dão instruções, modelos, modos de emprego, programas, etc.), e o trabalho real, aquele que é concreto - no momento do registro das imagens.

Considerando o material que foi coletado ao longo da intervenção, por intermédio do conjunto de passos aplicativos da autoconfrontação simples (documentos prescritivos, diários de observação, entrevistas, autoconfrontações), foi realizada a transcrição literal, para a viabilidade da análise e discussão. A sistematização e análise dos dados levantados foi realizada com embasamento na proposta intitulada *Núcleos de Significação* (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Estes passos também foram inspirados por Machado (2009), que afirma que o exame dos textos orais e escritos produzidos por um sujeito ou por um grupo de pessoas em uma rede discursiva, é que permite aos trabalhadores e ao pesquisador as aproximações sucessivas das impressões e dos sentidos atribuídos a uma situação vivida pelos voluntários de um estudo.

Logo, compreendendo o ser humano constituído numa relação dialética com o social e com a história, sendo, ao mesmo tempo, único, singular e histórico, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela, em todas as suas expressões, a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo ser humano expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados e os sentidos subjetivos. Indivíduo e sociedade vivem uma relação na qual se incluem e se excluem ao mesmo tempo (VIGOTSKI, 2000).

Com base nos núcleos de significação selecionados, o nosso propósito foi o de apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, e indo em busca do processo, do não dito, do sentido (AGUIAR; OZELLA, 2006). Os procedimentos para análise dos núcleos de significação, apresentados por Aguiar e Ozella (2006) e Aguiar, Soares e Machado (2015), se consistem em quatro etapas, a saber:

- *Leitura flutuante e organização do material;*
- *Indicadores e conteúdos temáticos;*
- *Construção dos núcleos de significação; e*
- *Análise dos núcleos de significação.*

Nesta etapa da *leitura flutuante e organização do material*, foram levantados os pré-indicadores, ou seja, tendo em mãos o material das autoconfrontações transcrito, fizemos várias leituras “flutuantes”, para que se pudesse, aos poucos, nos familiarizarmos com o conteúdo, visando a uma apropriação do mesmo. Procuramos nessas constantes leituras, palavras que expressassem importância, maior carga emocional, contradições. Essas expressões foram sublinhadas ao longo do texto para ficarem mais evidentes, com o objetivo de numa segunda leitura virem a compor um quadro para a organização dos núcleos.

Na etapa de *indicadores e conteúdos temáticos*, realizamos uma segunda (ou terceira⁴⁹) leitura, a qual permitiu um processo de aglutinação dos pré-indicadores, seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição. Assim, foi viável o levantamento dos indicadores, os quais foram fundamentais para que se identificassem os conteúdos e sua mútua articulação, de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelas voluntárias da pesquisa, correlacionando com nossos objetivos propostos e caminhando para a direção dos possíveis núcleos de significação.

Dessa maneira, a *Prof. A* apontou para alguns indicadores temáticos, os quais: “salas numerosas”; “transformação”; “desafios tecnológicos”; “interferências na aula”; “disciplina”; “vínculo afetivo”; “transmissora”; “pesquisadora”; “vivência prática”; “planejamento”. A *Prof. B* apresentou como indicadores: “poucos alunos”; “viver o personagem”; “falta de materiais”; “limitação”; “planejamento”; “prática”; “compreensão do texto”; “transmissão”; “turma pequena”.

Já na etapa da *construção dos núcleos de significação*, realizou-se uma releitura do material, considerando a aglutinação resultante (conjunto dos indicadores e seus conteúdos), iniciando um processo de articulação que resultou na organização dos núcleos de significação através de sua nomeação. Nomeamos, como recomendado, os núcleos com frases extraídas da própria fala da voluntária da pesquisa, como demonstraremos adiante (tópicos de cada professora, colocados a seguir). Nesse processo de organização dos núcleos de significação, que teve como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios, foi possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitou uma análise mais

⁴⁹ Devido a proposta de várias leituras para familiarização com os textos.

consistente que permitisse ir além do aparente e considerasse tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas.

Por fim, na etapa da *análise dos núcleos de significação*, ocorreu um processo intranúcleo, avançando para uma articulação internúcleos. O processo de análise não se restringiu à fala da voluntária da pesquisa, sendo articulado com o contexto social, político, econômico, histórico, que permitiu acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade, como explanaremos a seguir. É importante dizer que o procedimento adotado visou a avançarmos do empírico para o interpretativo, ou seja, da fala para o seu sentido, da palavra para o pensamento.

Tendo isso em vista, foi possível organizar e analisar os dados em consonância à teoria norteadora adotada, fazendo a devida correlação do levantamento bibliográfico do tema com as questões apresentadas, através da análise minuciosa do conteúdo coletado nos encontros, preparando o material para ser discutido e interpretado. Então, foi possível realizar o exame e a discussão qualitativa dos dados da pesquisa, coletados por meio dos passos procedimentais acima descritos, obtendo os resultados e possibilitando a formulação da conclusão deste trabalho.

Para melhor apresentação, subdividiremos este capítulo em subseções relativas aos núcleos de significação, sendo identificados os seguintes: a) “Se fosse uma sala com menos alunos eu garantiria, até a questão de perceber a falha de cada um de forma mais próxima”; b) “Você quer conversar com a professora?”; c) “Eu sempre digo que 50% da sala é o que a professora e o aluno consegue estabelecer de laço e de confiança um com o outro, né, de disciplina, né”; d) “Eu vejo assim, bastante coisa interessante que dá pra você perceber enquanto você se vê né... quando você vê, você acaba analisando...”; e) “A questão da quantidade de alunos, se fosse uma turma muito grande ou a gente não tivesse esse espaço, não daria.”; f) “Ninguém paga pra trabalhar, professor paga pra trabalhar”; g) “Professora, você vive o personagem!”; h) “Não chego a fazer tudo que eu poderia fazer por ele”.

Ao constituir estes núcleos optamos por usar frases representativas das docentes, já que nossa pesquisa teve como propósito dar voz às professoras em questão. À vista disso, a seguir apresentamos os núcleos e as apreciações referentes a cada uma das educadoras, contendo as análises realizadas de acordo com as verbalizações das profissionais, o contexto social e laboral, o substrato teórico e os objetivos deste estudo.

4.3.1 – Professora A (Prof. A)

- Núcleo de significação - *“Se fosse uma sala com menos alunos eu garantiria, até a questão de perceber a falha de cada um de forma mais próxima”*

Notamos que o contexto de salas de aula com grande número de alunos aparece manifestado na fala da *Prof. A*, como sendo uma questão dificultosa em sua atuação profissional cotidiana. Dado que a docente ministrava aulas regulares em uma sala de 3º ano do ensino fundamental I, com 28 alunos de média de idade entre 08 e 09 anos, via-se a preocupação em atender as crianças com maior atenção, o que não consistia o quadro em que se encontrava.

Prof. A: atividades como essa daqui leva muito tempo por conta da oralidade, aí você não consegue garantir, por exemplo, numa sala com 28 crianças dar conta da oralidade de todo mundo, né... então, eu vejo assim, que o grande dificultador pra isso, pra oralidade, são as salas numerosas...

P: se fosse uma sala com menos...

Prof. A: se fosse uma sala com menos alunos eu garantiria, até a questão de você perceber a falha de cada um de forma mais próxima né... (PROFESSORA A, SEGUNDA AUTOCONFRONTAÇÃO, 2016).

Partindo do princípio que o ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, baseado em interações entre pessoas e que, concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização (TARDIF, 2011), podemos considerar que uma sala com grande número de integrantes, pode realmente vir a ser um aspecto dificultador dos processos cotidianos de trabalho.

Há também a exigência de certa flexibilidade das docentes para lidar com os variados modos de se comportar dos alunos. Essa questão se torna complexa perante uma sala numerosa, exigindo maiores habilidades para lidar com as divergências.

Vídeo

Prof. A: aí eu fui um pouco mais firme, você viu né?

P: sim...

Prof. A: aí eu chamei a atenção dos três né...

P: queria que você me falasse um pouco mais sobre isso, dessa firmeza mesmo...

Prof. A: então... eu vejo assim, eu procuro colocar pra eles né, eu aviso e falo né, quando eu vejo que não dá eu coloco pra fora e falo “eu não quero que vocês fiquem com a cabeça em cima da carteira”... eu percebo assim, geralmente, quando eu vou falar individualmente com alguma criança que eu tenho algum problema assim ou que eu tenho alguma coisa... eu não falo diante da sala, né, eu chamo lá fora daí eu falo “olha, você tá atrapalhando, não é assim”... às vezes se precisar falar mais firme com eles eu também falo com o restante né, aí a gente chama... porque tem algumas coisas que dá pra gente corrigir na sala, tem outras que às vezes a criança precisa sentir que ela tá sendo colocada é, é, em destaque aquela evidência que você quer com ela... (PROFESSORA A, SEGUNDA AUTOCONFRONTAÇÃO, 2016).

Ao ampliarmos nosso campo de visão, é enfático lembrar que a escola está inserida em um contexto social capitalista, o qual influi direta e indiretamente no cotidiano laboral docente. Isso quer dizer que as atuais políticas educacionais e organizativas, que regem o sistema de ensino no Brasil, as quais fizemos um levantamento teórico no capítulo de número dois, devem ser compreendidas no quadro amplo das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas, que caracterizam o ambiente escolar em questão.

Relembrando que as reformas denominadas liberais ocorreram com muita força na década de 90, do século XX, impulsionadas pelas corporações e instituições financeiras internacionais, dentre elas o FMI, a OMC e o Banco Mundial. Tais reformas pretendem o mercado como princípio fundador, unificador e autorregulador da sociedade global. Desse modo, em nosso país vem sendo adotadas medidas neoliberais de regulação do ensino, com a implementação de políticas econômicas e educacionais de ajuste. As diretrizes e propostas são orientadas para uma modernização, adquirindo condições de inserção no mundo globalizado, se ajustando às exigências de globalização da economia.

Em consonância com estas questões, sob o capitalismo busca-se maximizar recursos na educação, sendo que uma das possíveis maneiras é criar salas de aula lotadas na escola pública. Isto acaba por dificultar ou até impedir o processo de diferenciação e individualização da atenção docente, o qual visa (ou deveria visar) o atendimento das necessidades de aprendizagem de cada discente.

As reformas educativas executadas coincidem com a recomposição do sistema capitalista mundial, o qual incentiva um processo de reestruturação global neoliberal, chamado Globalização. Nessas políticas e diretrizes se faz presente o discurso da modernização educativa, da diversificação, da flexibilidade, da competitividade, da produtividade, da eficiência e da qualidade dos sistemas

educativos, da escola e do ensino. As educadoras vão aparecer como agentes inovadoras nos processos pedagógicos, curriculares e organizacionais (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Um ponto que coincide com o que foi pretendido nos objetivos deste estudo, que buscava, dentre outros pontos, apontar os principais aspectos dificultadores da atividade laboral docente, aparece na fala da *Prof. A* no momento em que ela cita a respeito do excesso de sono e conversa das crianças, o que acaba por interferir tanto no andamento das aulas, quanto no agravamento de certas dificuldades que os alunos possuem.

Vídeo

Prof. A: então, nesse momento aí, o que eu vejo que é um dificultador pra mim, no início das aulas assim eu tenho crianças que dormem...

P: hum, eu ia até te perguntar sobre isso mesmo...

Prof. A: dormem tarde, dormem tarde e daí para acordar de manhã é difícil... é difícil, é, você conseguir, assim, fazer com o que eles estejam atentos, né... e são crianças também que tem uma certa lentidão pra registro... então, como eles já demoram muito pra registrar, então se eles perdem a leitura, se eles perdem esse início da aula, a gente tem dificuldade diante disso...

P: entendi...

Prof. A: então, esse é um dificultador, que eu vejo assim... principalmente esses que sentam um pouco mais na frente e você vê toda hora abaixando a cabeça na mesa né... eu vejo que dificulta bastante...

Vídeo

P: essa é a hora da rotina⁵⁰, né?

Prof. A: é... tá vendo a questão da fala deles? Essa fala, essa conversa me incomoda...

P: no momento que você está ali...

Prof. A: é, (no momento) de registro (no caderno), porque, porque é o momento que eu percebo que eles precisam de concentração pra fazer o registro e eles conversam bastante e isso acaba me incomodando, né... (PROFESSORA A, PRIMEIRA AUTOCONFRONTAÇÃO, 2016).

Na continuidade da fala, a docente coloca que mesmo que existem esses dificultadores, há, por outro lado, algo que facilita a execução de suas atividades:

P: eles colaboram também?

Prof. A: é uma turma bastante falante, eles falam bastante, mas o que eu tenho de bom neles, que eu percebo, é que eles são amigos, então eles não se enfrentam, não se, não se... não tem conflito, então isso eu acho que é um facilitador...

⁵⁰ Momento em que a professora passa na lousa o roteiro das atividades que serão realizadas no dia e os alunos tem que registrar (copiar) no caderno.

P: isso acaba te ajudando?

Prof. A: ajudando... a conversa atrapalha, mas esse, esse entrosamento deles ajuda... (PROFESSORA A, PRIMEIRA AUTOCONFRONTAÇÃO, 2016).

Essa contradição, por assim dizer, que aparece nas falas da educadora, relacionando a conversa dos alunos como um dos dificultadores, mas, ao mesmo tempo, como um mecanismo de contribuição para o entrosamento dos integrantes da turma, segue o que propõe o pensamento de Tardif (2011), ao apontar que o trabalho docente, no dia a dia, é fundamentalmente um conjunto de interações personalizadas com os alunos para obter a participação deles em seu próprio processo de formação e atender às suas diferentes necessidades. O autor afirma ainda que o trabalho docente exige constantemente um investimento profundo, tanto do ponto de vista afetivo, como cognitivo nas relações humanas com os alunos, sendo que essas relações dificilmente podem ser superficiais. Em outras palavras, essas relações exigem que as professoras se envolvam pessoalmente nas interações, pois elas lidam com pessoas que podem desviar e anular, de diferentes maneiras, os processos de trabalho e das quais elas devem obter o assentimento ou o consentimento e até mesmo a participação (TARDIF, 2011).

Importante citar que há certa semelhança entre esse primeiro núcleo de significação e o próximo, ao ponto de podermos perceber a complementaridade entre ambos, vejamos.

- Núcleo de significação - *“Você quer conversar com a professora?”*

No contexto laboral docente surgem variados desafios que exigem flexibilidade das profissionais para exercerem, até certo ponto, o papel de profissionais de outras áreas.

Vídeo

Prof. A: olha, você percebeu que ele (aluno) estava dormindo?

P: isso, eu deixei esse momento pra gente conversar mesmo...

Prof. A: e eu busquei uma estória que tinha o nome dele, pra ver se ele interagia nesse momento...

P: sim...

Prof. A: e, esse menino hoje de manhã eu recebi ele meio triste, né, assim, eu percebi logo que ele chegou que ele tava meio triste...

P: ele não tava bem?

Prof. A: não tava bem... e eu peguei e conversei, chamei... falei “você quer conversar com a professora?”; ele falou que queria, aí eu peguei e levei ele pra fora né e perguntei o que tinha acontecido, aí ele começou a chorar e falou que os pais estão se separando e ele é muito ligado ao pai dele, o pai dele é uma pessoa... o pai é mais frequente, eu vejo o pai sempre lá fora, sabe, na hora de embora, de entregar e hoje ele falou que não foi o pai que trouxe e que não é o pai que vem buscar... então, hoje ele não conseguiu registrar toda matéria, né, mas ele tá bem assim fragilizado mesmo com essa situação... então, além de ele já ter um problema assim, de sono, tudo isso, ele ainda tá assim...

P: e isso acaba interferindo na aula?

Prof. A: acaba, acaba, acaba porque você tem que tá acolhendo toda hora.

P: sim... (PROFESSORA A, PRIMEIRA AUTOCONFRONTAÇÃO, 2016).

O reflexo das condições relacionais pessoais e familiares de cada aluno acompanham o ritmo de trabalho docente. Estes aspectos para além dos muros da instituição escolar perpassam as inflexões das atividades laborais educacionais. Essas circunstâncias atreladas à falta de infraestrutura e efetivo insuficiente para dar conta das demandas que pululam no ambiente escolar, faz com que as educadoras se sintam sobrecarregadas, desempenhando, até certo ponto, funções de assistente social, psicóloga, mediadora de conflitos, entre outras.

Esse núcleo de significação segue uma linha de raciocínio semelhante ao que refere Libâneo (2001), quando assevera que as professoras já não são consideradas apenas profissionais que atuam em uma sala de aula, mas também são membros integrantes de uma equipe docente, realizando tarefas com responsabilidade ampliada no conjunto das atividades escolares. Afirma ainda que já não podem ser meras repassadoras de informação, mas devem revelar-se investigadoras atentas às peculiaridades individuais e socioculturais dos alunos e sensíveis às situações imprevisíveis do ensino, além de participantes ativas e reflexivas na equipe docente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências. Isso recai sobre as educadoras, ao passo que as exigências aumentam consideravelmente, tanto na formação inicial, quanto nas atividades de trabalho e na formação continuada, complexificando ainda mais a concepção do trabalho docente contemporâneo.

Na maioria dos países ocidentais, os sistemas escolares veem-se hoje diante de exigências, expectativas e desafios sem precedentes. É no pessoal escolar, e mais especificamente nas professoras, que essa situação crítica repercute com mais força. As pessoas se interrogam cada vez mais sobre o valor do ensino e seus resultados. Enquanto as reformas anteriores enfatizavam muito mais as questões de sistema ou de organização curricular, constata-se, atualmente, uma ênfase maior na profissão docente, e também na formação das professoras e na organização do trabalho cotidiano. Exige-se, cada vez mais, que as professoras se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios

suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino (TARDIF, 2011, p. 114).

Outra questão apontada como um desafio para a *Prof. A* é aprender a dominar o uso dos instrumentos tecnológicos.

P: e essa questão de utilização de lousa (digital), desses elementos que foram surgindo ao longo do tempo, como você lida com eles?

Prof. A: é, eu vejo assim, pra gente é um desafio, porque além de ser professora e ter que dominar o conteúdo, você tem que aprender a tecnologia e a tecnologia pra gente, às vezes você fala assim “ah, na minha casa eu entendo do computador, eu mexo no computador, tudo né”... mas, aqui é outra visão, porque além de você tá aprendendo, por exemplo, agora eu consigo mexer com a lousa digital, mas no começo os alunos diziam muito “olha, faça isso professora”... porque, até o ano passado não tinha lousa digital, daí então você vai aprendendo... e eu acredito que é uma ferramenta útil, né... eu sou contra deixar de usar o livro, deixar de usar a lousa (quadro negro), mas eu acredito na questão da lousa digital ser uma ferramenta a mais... (PROFESSORA A, SEGUNDA AUTOCONFRONTAÇÃO, 2016).

Mesmo defendendo a ideia de não deixar de utilizar os elementos e meios tradicionais, como o quadro negro, a professora diz acreditar que o uso das novas tecnologias, vistas por ela como uma *ferramenta a mais*, podem auxiliar nas atividades diárias. Sobre essa questão, alguns autores afirmam que os acontecimentos do mundo atual afetam a educação escolar de várias maneiras, forçando a escola a mudar suas práticas por causa dos avanços tecnológicos dos meios de comunicação e da introdução da informática, além de induzir alteração na atitude das professoras e nos processos de trabalho, uma vez que esses recursos são muito motivadores (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

De fato, ao adentrarmos no contexto escolar, percebemos uma mescla ou fusão dos elementos e ferramentas que podemos considerar tradicionais, pelo seu uso desde há muito tempo, e os novos, que aparecem como uma opção, com certa postura impositiva, pois a globalização e os novos rumos sociais demandam novas formas de ensinar. Assim sendo, acreditamos que as profissionais vivem um dilema, sem saber ao certo como agir nesse tempo de transformações constantes e aceleradas, em que a complexidade do trabalho vem se intensificando progressivamente. A título de exemplo, vejamos o quadro a seguir, em que se é feita uma comparação entre o trabalho industrial e o trabalho docente, no que se refere às tecnologias.

Comparação entre o trabalho industrial e o trabalho docente no que se refere às tecnologias		
	Tecnologias do trabalho no setor da indústria, com objetos materiais	Tecnologias do trabalho na escola, com seres humanos
Repertório de conhecimentos	Baseadas nas ciências naturais e aplicadas	Baseadas nas ciências humanas e nas ciências da educação, bem como no senso comum
Natureza dos conhecimentos em questão	Saberes formalizados, proposicionais, validados, unificados	Saberes não formais, instáveis, problemáticos, plurais
Natureza do objeto técnico	Aplicam-se a causalidades, a regularidades funcionais, a classes de objetos, a séries	Aplicam-se a relações sociais e a individualidades, assim como a relações que apresentam irregularidades; são confrontadas com indivíduos, com particularidade
Exemplos de objetos específicos aos quais se aplicam as tecnologias	Metais, informações, fluidos, etc.	A ordem na sala de aula, a “motivação” dos alunos, a aprendizagem dos saberes escolares, a socialização, etc.
Natureza das tecnologias	Apresentam-se como um dispositivo material que gera efeitos materiais	Tecnologias frequentemente invisíveis, simbólicas, linguísticas que geram crenças e práticas
Controle do objeto	Possibilitam um alto grau de determinação do objeto	Possibilitam um baixo grau de determinação do objeto
Exemplos de técnicas concretas	Esfregar, cortar, selecionar, reunir, etc.	Lisonjear, ameaçar, entusiasmar, fascinar, etc.
TARDIF, 2011		

Tendo isso em vista, acreditamos que as professoras tem a questão do ouvir, do cuidar e do ensinar presentes no seu trabalho, ao mesmo tempo que também se exige o domínio de novas tecnologias, as quais, supostamente favorecem as relações interativas em aula. Todavia, poderia haver um encantamento dessas tecnologias se fossem melhor utilizadas e direcionadas, com um estabelecimento de prioridades, como reduzir o número de alunos em sala, de maneira que permita às professoras ensinar e atender às necessidades de aprendizagem. Unido a essa questão, a gradual implantação de novas tecnologias, de modo que estas efetivamente apoiem as docentes.

Na verdade, analisamos que a questão não é ser contra a tecnologia, mas pensar seu real papel na educação, com um planejamento consistente, que contenha as metas a serem implementadas objetivamente, para que se tenha um norteamento das aplicações tecnológicas, até mesmo no sentido de garantir a apropriação, pelas novas gerações, dos saberes fundamentais produzidos socialmente.

- Núcleo de significação - *“Eu sempre digo que 50% da sala é o que a professora e o aluno consegue estabelecer de laço e de confiança um com o outro, né, de disciplina, né”*

É interessante notar na fala da *Prof. A* que ela adota como paradigma de vínculo relacional a disciplina estabelecida entre professora e alunos. Todavia, as falas dela indicam a disciplina mais como uma relação afetivo emocional bem estabelecida, do que para um tipo de relação rígida e autoritária. Ainda é necessário indicar a valorização que este fato possui para a docente, na medida em que aponta que 50% da sala é baseada nas relações interativas entre ela e seus alunos. Essa questão é levantada pela educadora quando relata sobre a relação que teve com a turma do ano anterior em comparação com a turma do ano corrente.

Prof. A: eu sempre digo que 50% da sala é o que a professora e o aluno consegue estabelecer de laço e de confiança um com o outro, né, de disciplina, de, né...

P: sim...

Prof. A: e o ano passado eu não consegui isso...

P: nem um pouco?

Prof. A: nem um pouco... eu tinha assim, tinha alguns alunos que eram mais próximos, né, que eu considero isso importante, eu considero que os

alunos gostarem de mim é importante, então eu faço bastante pra que eles gostem de mim, no sentido de agradar, no sentido de falar que eu gosto, que eu amo eles, né, né... no sentido de estarem próximos, de estar próximo, tipo assim, de abraçar, de falar “olha, vai com Deus”, “Deus te abençoe”, “não falta amanhã, senão eu vou ficar com saudade de você”, é a questão do carinho, que a gente vai colocando... mas, eu vejo isso importante também, o papel do professor, pra ele fazer em sala de aula, pra ele fazer com as crianças, porque isso me afeta bastante, porque se eu não tiver vínculo afetivo com eles, eu acredito que a gente não consegue desenvolver um bom trabalho... (PROFESSORA A, PRIMEIRA AUTOCONFRONTAÇÃO, 2016).

A *Prof. A* também discorre sobre a questão da disciplina em outra sessão de autoconfrontação, estabelecendo correlação entre organização, domínio da turma, concentração e a própria disciplina. Ela acredita também que possui maior capacidade para dar conta do conteúdo e controlar a disciplina da sala, por se tratar de uma turma composta por crianças menores.

P: entendi... e como está sendo, Professora A, pra você, se ver trabalhando?

Prof. A: olha, eu vejo assim, eu gosto do que eu faço... eu gosto da interatividade com as crianças, eu sou formada em letras, mas eu acho que eu não teria, assim, empatia pra trabalhar com crianças maiores... eu gosto dessa questão da, da, do... da construção do pensamento pra eles né, de como se, se... se concebe a escrita, a assimilação de conceito, então isso me atrai mais do que você trabalhar com crianças maiores nesse sentido... e eu percebo também que eu sou muito assim, sistemática em relação à organização de, de organização, de disciplina, de, de, de formulação de trabalho e eu acho que com adolescente eu não conseguiria... então, e eu vejo assim, eu acho que com crianças maiores eu teria mais problemas em relação a isso, né, por conta da ansiedade, por conta de querer dar conta do conteúdo e não conseguir fazer com que as crianças estejam mais atentas, mais concentradas... eu acho que é minha dificuldade, eu acho que é mais um conflito meu, eu não sei se... eu acho que eu não teria didática, eu não teria como controlar a sala...

P: pra passar o conteúdo e também controlar a questão da disciplina da sala mesmo?

Prof. A: é... porque eu acho que, que... o conteúdo em sala de aula depende da concentração e concentração depende da disciplina... se você não consegue o domínio da turma, a disciplina, você não vai conseguir fazer com que eles aprendam, né... porque senão é muito mais agradável passar a manhã conversando, brincando, do que prestar a atenção na professora que tá lá tentando de 1001 maneiras passar algum conteúdo... (PROFESSORA A, SEGUNDA AUTOCONFRONTAÇÃO, 2016).

Estas falas denotam o entendimento pessoal do trabalho docente, vistas pela própria profissional em questão. Ainda neste âmbito é perceptível as verbalizações a respeito de suas percepções do trabalho em outros momentos da autoconfrontação.

P: e o que isso significa pra você? Você falou que gosta muito do que faz, mas quais são os outros significados pra você?

Prof. A: olha, eu vejo assim, me satisfaz muito quando eu vejo que uma criança avançou bastante... isso significa pra mim que eu contribui com ela de alguma forma, de alguma forma eu me vejo presente, presente na criança, eu me vejo presente nela a partir do momento em que ela percebe uma, que teve um avanço, teve um progresso, aprendeu alguma coisa que ela não sabia, então, é, é... ser transmissora, ser multiplicadora de, de conhecimento, pra mim me satisfaz, profissionalmente né, então, eu me sinto realizada quando eu vejo que as crianças começam a progredir, quando você vê um avanço na aprendizagem que você contribuiu para aquilo... (PROFESSORA A, SEGUNDA AUTOCONFRONTAÇÃO, 2016).

Ao recapitularmos a noção de sentido, reiteramos que se consiste na apreciação, realizada por uma pessoa histórica-política-cultural e socialmente situada, acerca de um acontecimento, de uma situação vivenciada ou de um signo particular. Logo, o sentido integra em seu bojo os elementos afetivos e racionais ou cognitivos que são mobilizados por um indivíduo e direcionados ao entendimento e interpretação de uma situação ou signo.

Ao observarmos a verbalização supracitada, é possível reconhecer que o *ser professora* para ela é *contribuir de alguma forma, se ver presente na criança a partir do momento em que ela percebe que teve um progresso na medida em que transmite ou multiplica os conhecimentos*.

Essa questão está harmonicamente relacionada ao que Vigotski (2000) propõe quando diz que em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido, mas o significado, ao contrário, é um ponto imóvel e consolidado que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. Assim sendo, o sentido se produz nas práticas sociais, através da articulação dialética da história de constituição do mundo psicológico com a experiência atual do sujeito. Ainda nesta linha, o psicólogo diz que a articulação entre relações sociais e processos psicológicos deva ser entendida como uma relação de recursividade e de constituição dialética, e não como uma relação de determinação causal do social, visto unicamente como influência externa, sobre o indivíduo, tomado meramente como reflexo ou reação às imposições objetivas.

Sobre esta questão, Clot dirá que a análise psicológica do trabalho é sempre análise de um sujeito, de um grupo ou de vários, numa situação ou num meio.

Ela concerne àquilo que os homens fazem com as provações pelas quais passam e das soluções que eles encontram, ou não encontram, a fim de enfrentá-las. É esse o motivo pelo qual, considerando que seu objeto são as condições da vida habitual num “meio natural”, a psicologia do trabalho tem de enfrentar habilidades anônimas, representações do senso comum,

análises da razão prática e subjetiva daqueles que trabalham [...] a análise associa explicação e compreensão quando a mesma atividade é *re-descrita* num novo contexto. A “boa” descrição é a *re-descrição*, realizada em colaboração entre o pesquisador e os trabalhadores envolvidos (CLOT, 2007, p. 130).

Outro aspecto citado pela *Prof. A* que se encaixa nesse contexto que estamos tratando, faz referência à figura profissional docente, desenhando uma comparação entre o entendimento passado e presente, compreendendo que sua transformação profissional no processo educativo se dá paulatinamente.

P: sim... e aí você me disse antes sobre aquela questão da professora de antes, que o conhecimento ficava mais centrado na figura da professora, né, e agora você também está me dizendo a questão de transmitir o conhecimento para os alunos, como você se vê? Como uma figura mais de conhecimento ou como uma mediadora?

Prof. A: sim, sim... eu acho que a minha transformação dentro do processo educativo também é paulatina né, a gente vai se transformando... o meu sentimento, em relação às crianças saberem em relação àquilo que eu tô fazendo, é, é o mesmo... eu sempre me senti muito bem sabendo que as crianças estão aprendendo e que elas estão vencendo obstáculos, porém, a minha visão de, de, do que eu preciso passar, do que eu preciso ensinar e do que elas precisam me dar de retorno é diferente de 10 anos atrás, por exemplo... hoje eu me vejo muito como a questão de fomentadora, sabe, aquela uma que fomenta, pra ir buscar...

P: que incentiva, né...

Prof. A: ou que multiplica, pesquisa, né, “olha, vai atrás de conhecimento”... né, antes eu me considerava mais transmissora, né, mesmo vendo ainda que eu acredito que muitas coisas precisam de um exercício mecânico e sistemático, pra você aprender, né, mas a gente faz o mecânico fazendo a reflexão também, por exemplo, antigamente a gente passava trinta continhas para as crianças resolverem, quem conseguisse resolver tudo, quem acertava mais era que estava mais próxima do conhecimento que você, né...

P: ficava só naquilo né?

Prof. A: isso... hoje em dia eu não passo mais trinta, eu passo oito, seis, né... então, vamos pensar, vamos conversar, né, olha, vamos refletir como o colega está resolvendo, né, então eu acho muito mais, é, é, é, é... muito mais, como eu poderia dizer, muito mais... é... objetivo, no sentido que você consegue focar no que a criança resolve ou não, por exemplo, se eu passasse trinta, eu só ia ter uma convicção, que é você aprendeu e você não aprendeu, mas eu não descobri “olha, onde será que você está errando?”... então, eu acho que isso mudou na minha proposta de conduta diante da sala... então, eu me vejo hoje como muito mais multiplicadora de informação, pesquisadora, aquela que fomenta a investigação, do que trazer o conhecimento pronto, né... então, pra você ver assim, a questão das estratégias, às vezes eu sei que o algoritmo vai dar conta de resolver, mas se eu tenho mais estratégias e os outros me apontam essas estratégias, eu socializo a estratégia de um aluno da sala pra que talvez os outros consigam compreender melhor o conceito... (PROFESSORA A, SEGUNDA AUTOCONFRONTAÇÃO, 2016).

Relevantemente, a educadora cita também sobre como se posiciona diante da transmissão de conhecimentos, afirmando que atualmente ela se considera mais

como *uma fomentadora da investigação, aquela que multiplica a informação*, do que uma profissional que apenas traz o conhecimento pronto e só o transmite aos alunos. Nesta perspectiva, ela diz que leva os alunos a refletirem a respeito dos processos, do *como fazer*, ao invés de somente aprenderem *o que fazer*.

Prof. A: uma questão importante aí... dentro dos conceitos que a gente trabalha, você viu que a gente faz uma exploração total, né?

P: sim...

Prof. A: é, você explora história, a questão do ano, a questão de entendimento da ordem numérica... então, antes, eu não tinha essa noção, de amplitude, de globalização do conteúdo, então se eu tava trabalhando com artes, era só artes em si...

P: só a atividade ali?

Prof. A: é... a mesma coisa com matemática, português, ciências... eu acho que a gente tinha conteúdos muito mais fragmentados, né, como se fosse uma gaveta "ah, agora é português"; você abre só português, "agora é matemática"; você abre só matemática, né... então, aqui nesse contexto, eu percebi que eu incluí a questão de história, a questão de interpretação, a questão de matemática agora na hora que a gente viu o número e depois a questão de espaço, de conceitos que a gente envolve a matemática e eu percebo que a gente consegue abranger mais campos né, pra não ficar a arte pela arte...

P: isso é uma proposta do material ou é uma mudança sua ao longo do tempo?

Prof. A: olha... é uma proposta da nossa... da pedagogia frente ao trabalho pedagógico com as crianças... então eu vejo assim, essa questão interacionista, questão de juntar as disciplinas, juntar os conhecimentos, tudo isso eu acho que vem da vivência prática que a gente vem acompanhando, né, no dia a dia, das teorias e também da percepção do educador... então, eu vejo assim, onde você pode inserir mais conceitos, né, então, por exemplo, pra essa aula eu até tinha inserido a questão da leitura da parte histórica, a questão da releitura do quadro, então isso havia sido planejado... mas, algumas coisas que a gente vai colocando na hora, elas vão surgindo como gancho, então eu não posso perder o gancho daquilo que as crianças perguntam... (PROFESSORA A, TERCEIRA AUTOCONFRONTAÇÃO, 2016).

Essa *exploração total* citada pela *Prof. A*, condiz com o que ela mesma coloca adiante, que são as mudanças das características da ciência pedagógica para lidar com as transformações advindas da modernidade. Esta questão de *juntar as disciplinas, juntar os conhecimentos*, diz sobre o que a proposta de visão sistêmica, multidisciplinar e integrada da educação tem como propósito. Atrelado a isso, temos a elevada carga de informação que as crianças possuem, devido ao fato de antes mesmo de iniciarem a escolarização, entrarem em contato constante e intenso com as ferramentas e aparelhos tecnológicos.

Vídeo

Prof. A: eu vejo como interessante a questão da informação que eles tem né, eles são crianças que tem uma bagagem informativa bem grande...

P: já vem com...

Prof. A: eu acho que eles vem com um pouco e a gente vai acrescentando...

P: quanto tempo você dá aula pra crianças?

Prof. A: vinte anos...

P: vinte anos... e você percebe se houve alguma diferença das crianças de antes para as de hoje, neste sentido?

Prof. A: de outros anos?

P: sim... do passado mesmo, de quando você começou e as crianças de hoje, no sentido da carga de informação...

Prof. A: eu acho que a carga de informação antes, ela era muito mais vinculada ao saber do professor...

P: era mais centrada no professor?

Prof. A: é, então o professor ele tinha o saber, ele passava o saber e eles iam utilizando... eu vejo assim, que a questão oral que eles desenvolvem é importante, o que eles não sabem muitas vezes é a hora de utilizar a oralidade, porque neste momento aqui (do vídeo) eles conseguem sistematizar tudo aquilo que a gente trabalha e em outros momentos eles falam a toa, que atrapalha né... mas, eu vejo assim que eles tem bastante conhecimento... agora, em comparação com o passado, eu vejo que essas técnicas não eram utilizadas antes, né... (PROFESSORA A, PRIMEIRA AUTOCONFRONTAÇÃO, 2016).

Verificamos que houve uma confrontação a respeito da percepção pessoal sobre a figura do profissional docente da atualidade e no que concerne a respeito da percepção de docência passada. Reflexo das mudanças tecnológicas e sociais constantes, o que leva o professorado a ter de encontrar estratégias de ação para além do que é indicado no trabalho prescrito.

Ultimamente tem sido levantados questionamentos acerca da representação social do papel das professoras. Se espera que elas sejam capazes de atender diversificadas demandas dentro do ambiente escolar e não mais somente transmita os conteúdos prontos e sem reflexão. As maneiras de se transmitir o conhecimento vem se transformando na mesma velocidade com que as tecnologias avançam. Há autores que se posicionam sobre este tema desde há um tempo.

Logo, Delors (1998) defende que a transmissão do conhecimento já não depende tão somente de uma instituição própria e especializada, sendo que as professoras devem passar do papel de “solistas” ao de “acompanhantes”, auxiliando seus alunos a organizar e gerir o saber. Libâneo (2001) defende que a escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, sendo que o papel da professora não deve cair em desuso, já que tem importância fundamental no que tange a preparar os alunos, criando condições cognitivas e afetivas que

auxiliarão a atribuir significados às informações recebidas. Dowbor (2013) afirma que os aparelhos tecnológicos e as aulas tradicionais podem ser utilizados em conjunto, tendo a profissional docente mais como uma "parteira" do potencial local do que propriamente fonte de saber. Duarte (2016) diz que cabe à educação escolar, no processo de formação do indivíduo, o papel de atividade mediadora entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano, bem como às educadoras cabe conhecer a realidade social para fazer a crítica a essa realidade (capitalista) e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical.

Sobremaneira conectado ao trabalho docente e, desse modo, à percepção que se tem da atividade profissional, o próximo núcleo de significação conversa harmonicamente com o que estamos discutindo até agora, vejamos.

- Núcleo de significação - *“Eu vejo assim, bastante coisa interessante que dá pra você perceber enquanto você se vê né... quando você vê, você acaba analisando...”*

Ao realizarmos o levantamento dos indicadores nesse núcleo de significação, buscamos verbalizações da profissional que pudessem nos proporcionar análises sobre o além do observável. É necessário recordarmos que ao se fazer a proposta de ir além do que se pode apenas ser observado, tivemos o propósito de explorar coanaliticamente o chamado real da atividade (CLOT, 2010), em que o próprio profissional em questão é que analisa, investiga e reflete a respeito das atividades observadas no vídeo, em conjunto à análise do pesquisador.

Para tanto, ao visar fazer emergir o além do observável, o real da atividade, que são possibilidades não acessíveis diretamente, mas que são tão importantes para compreender aquelas que venceram e viveram, via movimento coanalítico da atividade realizada (parte do real, que já ocorreu, passada), pretendeu-se que o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem sucedido, o que se desejaria ou poderia ter feito, o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar, o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito, o que deve ser refeito, assim como o que se tinha

feito a contragosto⁵¹, pudesse vir a tona na discussão coanalítica e possibilitar uma reflexão da atividade de trabalho pelo próprio profissional em questão (CLOT, 2010).

De fato,

a existência dos sujeitos é tecida nesses conflitos vitais de que, para se livrar, eles buscam transformar em intenções mentais. Essas transformações são parte da atividade e não apenas seu resultado estabilizado no objetivo imediato da ação. A atividade é uma prova subjetiva em que cada um enfrenta a si mesmo e aos outros para ter uma oportunidade de conseguir realizar aquilo que tem a fazer. As atividades suspensas, contrariadas ou impedidas, e mesmo as contra-atividades, devem ser admitidas na análise (CLOT, 2007, p. 116).

Desse modo, buscamos momentos em que a docente expressou uma reflexão sobre sua atividade laboral, incidindo em um trabalho reflexivo que manifestava a resignificação dos processos laborais, movimento esse que poderia ou pode vir a contribuir para uma possível transformação em seus modos de fazer profissional.

Vídeo

Prof. A: interessante aí né... a gente chama isso aí de planejamento do texto... planejamento do texto é pra que eles não se percam na ideia da construção do texto, do que foi acontecendo...

P: certo...

Prof. A: e esse planejamento do texto é indicado pela nossa orientação pedagógica, do material que a gente tem do terceiro ano... então, diz que a gente tem que fazer a leitura, o planejamento do texto, depois a criança fazer a reescrita... essa era a terceira vez que eu estava fazendo a questão do planejamento, mas eu já havia percebido que quando você faz o planejamento, as crianças se apóiam muito na cópia do que tá escrito... então, né, eles buscam suporte naquilo que tá escrito, então eu não faço mais o planejamento escrito na lousa...

P: porque, na verdade é pra trabalhar a criatividade deles?

Prof. A: é, é pra trabalhar a questão da organização da escrita... então, se ele faz a cópia, se ele aproveita trecho da cópia, ele não vai colocar a questão de... argumentar o texto, tipo assim, colocar mais características, trabalhar melhor as ideias né... então, o que eu vi depois disso daí, eu faço assim, eu faço o planejamento, registro, digito, eles copiam no caderno, a gente apaga o planejamento, no outro dia a gente lê o planejamento, fecha o caderno e faz a reescrita...

P: aí faz sem olhar...

Prof. A: ou senão, eu leio a estória, a gente faz o planejamento oral e eles escrevem, porque aí você faz com que eles não façam a cópia pela cópia...

P: interessante...

Prof. A: então, esse planejamento eu achei que dificultou que eles não entenderam, a orientação diz que a gente vai ter que voltar nele, eles vão ter que conceber o planejamento... pra gente, é quando você vai escrever um texto, é quando você faz as ideias por tópicos...

⁵¹ Que é o Real da Atividade e aqui estamos chamando equivalentemente de Além do Observável.

P: ah sim...

Prof. A: então, a ideia é você registrar tópicos e depois você explicar as ideias, essa ideia que tem no planejamento, porém eu acho que eles são ainda pequenos demais pra compreender isso, então eles se apropriam do planejamento pra fazer a escrita... então, pra não virar cópia...

P: certo. (PROFESSORA A, PRIMEIRA AUTOCONFRONTAÇÃO, 2016).

Neste trecho a professora reflete a respeito dos modos de fazer docente, na medida em que revela o que deve ser feito para transformar suas estratégias de ação, com o objetivo de melhorias no processo de transmissão do planejamento do texto. Esse ponto pode ser considerado como uma das possíveis ressignificações do trabalho docente, na medida em que questiona o trabalho prescrito proposto pela orientação pedagógica.

Esta constatação corrobora e tonifica o que Clot (2007) afirma, quando diz que a tarefa é aquilo que se tem a fazer e a atividade é aquilo que se faz. Dessa maneira, os atos profissionais são incessantemente orientados para objetivos e executados em uma conjuntura social específica e não como tarefas meramente prescritas, descontextualizadas socialmente e desprovidas de sentido para o trabalhador.

Prof. A: eu acredito que a configuração da sala, por conta do Ler e Escrever do EMAI (orientação pedagógica), também prejudica um pouco, né, está sempre em dupla, então facilita pra conversar, então eu acredito assim, tem trabalhos que dá pra você fazer em dupla, tem trabalhos que não, apesar que neste dia eles não estavam em dupla né...

P: não, neste dia não...

Prof. A: eles estavam individuais, mas eu acredito que por conta de tá muito próximo sempre, a conversa né, é... acaba, é... parece que aumentando bastante e por conta da prática também, né, eu vejo assim, eu também falo bastante, eu brinco bastante, às vezes eu faço alguma graça, às vezes eu coloco alguma coisa interessante que tira a atenção pra mobilizar a turma pra um outro assunto, né, então, eu vejo que isso também vai, vai... (*grande pausa*) apesar de me irritar, de me deixar meio, meio preocupado, também faz com que eu seja um pouco culpada por isso né, porque na verdade eu busco também às vezes que eles falem mais... (PROFESSORA A, PRIMEIRA AUTOCONFRONTAÇÃO, 2016).

Observamos neste momento que a *Prof. A* faz uma pausa de tempo elevado e na contradição de suas falas ela revela que sente-se um pouco culpada pela conversa demasiada dos alunos, ao passo que busca também, em alguns momentos, que eles falem mais. Essa reflexão nos remete sobre o que se tenta fazer sem ser bem sucedido, gerando certo sentimento de frustração na educadora.

Nessa mesma linha de raciocínio, em outra sessão de autoconfrontação visualizamos na fala da professora o que ela tenta fazer ou desejaria fazer, mas não tem tanto êxito e, logo na continuidade, ressignifica o modo de pensar a aplicação da atividade.

Vídeo

P: olha lá...

Prof. A: é, então, porque que eu peço pra eles pararem de falar nesse momento... porque na verdade eu sei que eles vão dar a resposta rápido, né... e aí você (professora) colocou eles pra motivar a sala, eles responderam, não deixaram de falar, né, mas daí eu tenho que propiciar os outros falar também e eu acho que aí eu tenho uma falha, eu não consigo observar na sala quem é que não fala... então, o certo seria eu parar e perguntar: “olha, Fulano, responde pra mim!”

P: como assim?

Prof. A: nomear...

P: individualmente?

Prof. A: nomear individualmente mesmo para que ele tenha voz na sala... então, isso pra mim às vezes fica meio difícil... porque os que sabem mais querem dar a resposta antes e também por conta às vezes de falta de percepção de hora pra mim, não porque eu não quero fazer, mas eu acho que falta pra mim essa percepção aí...

P: você acha que poderia ser de outra maneira?

Prof. A: então, eu já pensei em organizar, tipo assim, um dia responde só as meninas, no outro dia responde só os meninos, ou num dia eu faço um grupo que responde só Fulano, Fulano e Fulano... organizar por dia, e aí separar as atividades voltadas para aquele grupo...

P: sim, sim... (PROFESSORA A, SEGUNDA AUTOCONFRONTAÇÃO, 2016).

Sobre essa possibilidade de uma ressignificação dos modos de fazer, no sentido de transformar para compreender, é enfático recordarmos o que propõe a abordagem de análise do trabalho nesta pesquisa. A clínica da atividade, com o uso de seus aportes metodológicos, pressupõe que é apenas por intermédio de uma experiência de transformação que a atividade psicológica pode revelar seus segredos. Isto é, segundo Clot, citando Vigotski, “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (Vigotski, 1978, p. 64-65 apud Clot, 2010, p. 208).

Logo, a única possibilidade de atingir o além do observável é pelos meios deslocados de um desenvolvimento “provocado”. Por esse motivo que o desenvolvimento só pode ser objeto da psicologia se ele é, também, seu método, um método que, para os sujeitos, seja o meio de descobrir suas capacidades ao se avaliarem diante do que eles fazem (concebido, não para saber o que são, mas para experimentar, com eles, o que poderiam vir a ser).

Vídeo

Prof. A: eu acho que a questão da fala aí vai haver mesmo...

P: ah sim, não tem como né...

Prof. A: por causa da conversa, por conta da interação, até porque é uma atividade que propicia a participação, a interação deles né... então... mas, eu vejo assim, bastante coisa interessante que dá pra você perceber enquanto você se vê né... quando você vê você acaba analisando... como você deveria se portar diante da sala, né... eu percebo na minha fala que às vezes eu repito muitas vezes a mesma coisa...

P: sim... tem alguma outra coisa assim que você acabou percebendo que poderia mudar? Como você mesmo disse...

Prof. A: então... eu acho que a questão de... de, de tratamento com eles eu acho que eu vejo numa boa, eu não sei se eu propicio, eu acredito que eu propicie, o momento da participação de todos eles né, como eu já havia te dito, o que me deixa meio assim preocupado é a questão dessa fala o tempo todo e a falta de concentração na hora que eu preciso de uma resposta reflexiva deles né... mas eu vejo que eles... que a condução eles até compreendem, porque eles entendem as comandas, eles entendem o que é pra ser feito, eu vejo nos, nos, nas três gravações que foram feitas eu percebo essa, essa, essa dificuldade, essa dificuldade não, esse trabalho deles... eu percebo a questão da minha oralidade, eu acho que a minha voz... o “S” da minha voz ele é meio, ele não é sibilado, né, eu tenho a língua presa, então isso eu percebo que às vezes dificulta um pouco, né... eu já percebi assim, quando eu falo assim “apaga a lousa”, aí tem criança que vai e apaga a luz, porque entende que eu pedi pra apagar a luz e não a lousa...

P: entendi... (PROFESSORA A, TERCEIRA AUTOCONFRONTAÇÃO, 2016).

A percepção pessoal de si mesma, ao passo que percebe suas dificuldades em relação à sua oralidade, nos proporciona uma passagem em que o trabalho reflexivo está sendo manifestado, confrontadamente, via coanálise. À vista disso que Clot afirma que o objeto da clínica da atividade não é tanto a atividade propriamente dita, mas o desenvolvimento dela e seus impedimentos, tendo como propósito que a pesquisa incide sobre o desenvolvimento da atividade e não apenas sobre seu funcionamento, por isso que deve-se não só compreender para transformar, mas também transformar para compreender (CLOT, 2010).

É nessa perspectiva que a *Prof. A*, em outro momento da autoconfrontação, revela considerar a aula de artes como não possuindo muito sentido para ela.

P: eu lembro que você comentou aquele dia mesmo ou no dia anterior, quando eu te perguntei qual era o melhor dia para filmar e aí você falou sobre a aula de artes que às vezes você passa alguma atividade e não vê muito sentido nisso, é isso mesmo?

Prof. A: é, o que eu percebo é assim, é... eu tenho a dificuldade de trabalhar com a aula de artes no sentido de que eu priorizo o tempo para as outras disciplinas... português e matemática primeiro e depois ciências da natureza... e eu percebo que as crianças sentem falta da aula de artes, né... é... na idade deles, eu vejo assim, não é necessário a gente priorizar tanta técnica, não é... então, eu não vou procurar uma técnica muito diferenciada,

que trabalha com alguma coisa muito além do que eles possam construir, né... mas, eu vejo que a minha dificuldade maior, eu até posso ter pesquisado a aula, mas aí você vai desenvolvendo as outras atividades e na hora que você vê não dá tempo de você aplicar a aula de artes... então, a minha dificuldade maior é considerar a arte tão importante quanto as outras disciplinas... eu sei que ela tem uma importância, eu sei que ela favorece a criatividade, a interação dos alunos, a questão de localização espacial, trabalho com cores, tudo isso, mas pra mim, internamente, eu acho que é uma coisa que eu ainda não resolvi, para português e matemática eu acredito que eu dedico um tempo maior... (PROFESSORA A, TERCEIRA AUTOCONFRONTAÇÃO, 2016).

É compreensível na verbalização da *Prof. A*, o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito ou ainda o que se busca fazer sem conseguir. Ou seja, a atividade possui uma dimensão que uma abordagem demasiado cognitiva da consciência como representação do objetivo, como intenção mental, priva de seus conflitos vitais. Neste caso, o dificultador profissional da docente é compreendido tanto a partir daquilo que ela não pode fazer, como a partir daquilo que faz, haja vista que o comportamento não é determinado pelo lugar concedido ao indivíduo na organização, sendo que todas as coisas que manifestam o sofrimento no trabalho nunca são o efeito direto do trabalho (CLOT, 2007).

4.3.2 – Professora B (Prof. B)

- Núcleo de significação - *“A questão da quantidade de alunos, se fosse uma turma muito grande ou a gente não tivesse esse espaço, não daria.”*

Constatamos que a *Prof. B* se beneficia ao exercer suas atividades laborais em um contexto um tanto quanto diferente do que temos notado nas pesquisas atuais e no contexto da *Prof. A*. Lembrando que ela ministrava aulas em um projeto de oficina de leituras, o qual acontecia dentro do horário escolar determinado e no contraturno das aulas. No contraturno, havia a realização de atividades em uma sala própria. Ela contava determinada estória e fazia oficinas de montagem das personagens com materiais recicláveis e de artesanato, sendo que a participação nessa atividade envolvia alunos de todas as turmas que optavam por se matricularem. O número de alunos era variável, mas costumava manter-se na média

de 08 a 12 integrantes. Nessa sala de atividades que foram realizadas as gravações para a autoconfrontação.

Esse aspecto pode ser considerado como um elemento facilitador do cotidiano laboral da educadora, na medida em que a quantidade reduzida do número de alunos contribui exponencialmente para a execução mais cuidadosa de seu papel profissional.

Prof. B: a questão da quantidade de alunos, se fosse uma turma muito grande ou a gente não tivesse esse espaço, não daria, porque... até a questão do trânsito, de organizar, de mudar, né, ficaria complicado a questão do trabalho... então, a questão do número de alunos e do espaço apropriado pro trabalho contém, faz bastante diferença... eu acho que já comentei isso com você, né... (PROFESSORA B, TERCEIRA AUTOCONFRONTAÇÃO, 2016).

Ao afirmar nessa passagem que *a questão do número de alunos e do espaço apropriado pro trabalho contém, faz bastante diferença*, a verbalização da docente entra em harmonia com o que propõe alguns autores no que diz respeito ao bom funcionamento do sistema escolar, para melhorias nas condições de trabalho das professoras e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

Uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas que permitam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem-sucedidos em suas aprendizagens (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 420).

Ainda sobre essa questão, algumas propostas são apontadas por esses autores, os quais acreditam que a escola precisa funcionar bem para melhorar a aprendizagem. Dentre outras, estão: disponibilidade de condições físicas e materiais, de recursos didáticos, de biblioteca e outros, que propiciem aos alunos oportunidades concretas para aprender; estrutura curricular e modalidades de organização do currículo com conteúdos bem selecionados, assim como critérios adequados de distribuição de alunos por sala (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Em determinados momentos das autoconfrontações, há verbalizações que revelam que essas propostas estão sendo vivenciadas, até certo ponto, no cotidiano da docente em específico. Vejamos o que temos em consonância com as propostas supracitadas.

O trecho a seguir, pode ser correlacionado com os “critérios adequados de distribuição de alunos por sala”, citados pelos autores:

Prof. B: a questão de ser poucos alunos facilita, porque essa questão do atendimento individual...

P: conseguir atender né...

Prof. B: é o que eu falei, esse fantoche, jamais eu inventaria de fazer um trabalho desse com uma turma de trinta alunos com a quantidade de conteúdo que eu tenho que dar conta lá (na sala regular)...

P: até porque, o fantoche eu percebi que você tem que ir mesmo um por um né?

Prof. B: sim... (PROFESSORA B, PRIMEIRA AUTOCONFRONTAÇÃO, 2016).

Outro trecho que revela certa consonância com o que os autores dizem, no sentido da “estrutura curricular e modalidades de organização do currículo com conteúdos bem selecionados”, é quando a docente comenta que no projeto (oficina de leituras) não há formatação ou engessamento dos modos de fazer, por não ter de seguir o conteúdo prescrito por um material didático específico :

Prof. B: [...] e o projeto, essa questão do projeto de leitura me permite, coisas que talvez em sala regular não aconteça...

P: é porque não tem o material pra ser seguido, né?

B: é, é... eu organizo a aula, mas eu não tenho aquela questão de “eu tenho que dar conta daquele conteúdo, até tal dia, por conta disso, disso e disso”... então, é algo mais flexível e isso facilita muito, né, essa questão de você poder atender mais as crianças com relação às dúvidas, de ampliar algumas discussões que talvez em sala de aula... então, às vezes aquela leitura (da sala de aula regular) é uma leitura fruição, o prazer de ler, comenta uma coisa ou outra, mas segue, não vou trabalhar o livro em si, explorar aquele livro que desse modo aqui eu consigo... né, flui mais essa questão das discussões e amplia, tal... então, é diferente, totalmente diferente... (PROFESSORA B, SEGUNDA AUTOCONFRONTAÇÃO, 2016).

Por último, mas não menos importante, e em complementaridade a esses aspectos até aqui mencionados, observamos a questão das turmas mistas e o benefício que isso proporciona à fluidez das aulas da *Prof. B*, lembrando que ela ministrava aulas em uma oficina de leitura nos contraturnos das aulas regulares e os alunos de todos os anos do ensino fundamental I poderiam se matricular.

Vídeo

Prof. B: o legal também, nessa questão da... do trabalho da leitura, o benefício dessa questão de ser turma mista também é essa questão da troca deles né...

P: ah sim...

Prof. B: porque o Fulano é bem, aí é questão de perfil também, mas ele é uma criança pronta, então pode ver que sempre tinha alguém que, igual o

Ciclano juntou com ele, eles não são da mesma turma... e aí eles se comunicam bastante ali também e tem essa questão de troca de ideia, de um ajudar o outro, então isso é um benefício, por exemplo, né, a interação deles fora do... do que seria o comum, pra idade, pra turma, se fosse todo mundo da mesma idade... não que não haja troca, mas assim... essa questão de se colocar na posição daquele que pode muito mais ajudar...

P: sim, é diferente né...

Prof. B: é, é, de uma forma mais natural, não se impondo, na verdade, porque também tem aquela criança que tem o perfil de “eu tô no terceiro ano”, né, aí não acontece... é uma turma tranquila assim, gostoso de, você consegue, acontece naturalmente...

P: sim... (PROFESSORA B, PRIMEIRA AUTOCONFRONTAÇÃO, 2016).

Idealmente e efetivamente, seria sublime que todas ou pelo menos a maioria das salas de aula das escolas tivessem esses benefícios apreciados pela docente em questão. No entanto, sabemos que na atual conjuntura de nosso país, essa idealização está longe de se tornar real. Em outras palavras, temos uma conjuntura de desvalorização e sucateamento da educação no país, que tem feito com que a falta de recursos e materiais leve o corpo docente e o alunado a enfrentar dificuldades no processo educativo. Outras opções existem, tal como o modelo cubano, em que as docentes tem número reduzido de alunos do ensino fundamental em sala, de modo a garantir que cada um aprenda efetivamente o que está previsto para o seu estágio e idade escolar – veja o livro *A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola* (CARNOY, 2009).

- Núcleo de significação - *“Ninguém paga pra trabalhar, professor paga pra trabalhar”*

Inserida em um contexto socioeconômico com público de renda média e/ou baixa, a escola em que as professoras exerciam suas atividades recebia verbas do Estado e do município, sendo classificada como pública e municipal. Desse modo, uma das propostas referida por Tardif (2011), a qual afirma que “os sistemas escolares devem dispor de condições físicas e materiais, de recursos didáticos, de biblioteca e outros, que propiciem aos alunos oportunidades concretas para aprender” (p. 114), entra em pauta nesse momento de análise. Observamos verbalizações da educadora em que demonstra uma contraposição acentuada em relação a alguns pontos colocados pelo autor.

Prof. B: depois eu comprei o preto (papel de EVA da cor preta, para a realização da atividade dos alunos)...

P: é, no ultimo vídeo vai aparecer, da semana que vem, quando a gente for conversar, vai aparecer o preto, foi a última vez né...

Prof. B: é, que daí eu comprei, é que eu esqueci, eu anotei e no fim depois eu esqueci, acabei esquecendo... essa questão do material é assim... às vezes tem na escola, às vezes não... e aí a gente acaba comprando, isso é geral dos professores eu percebo sabe, assim... então, assim, ninguém trabalha, ninguém paga pra trabalhar, professor paga pra trabalhar, não tô reclamando, isso eu comprei, entendeu, não custa, não vejo como, mas isso é uma questão que faz parte do trabalho do professor, às vezes você não tem o material disponível na escola ou até o que tem não é prático, não facilita, e aí o professor acaba se... arrumando outro jeito, pro negócio funcionar, pra girar, pra resolver... (PROFESSORA B, PRIMEIRA AUTOCONFRONTAÇÃO, 2016).

Partindo do princípio de que a qualidade do ensino depende de mudanças no âmbito da organização escolar, envolvendo a estrutura física e as condições de funcionamento, a estrutura e cultura organizacionais e as relações entre as pessoas que compõem esse ambiente (LIBÂNEO, 2001), se torna enfático pontuar essa questão levantada pela professora, que diz que o *professor paga pra trabalhar*.

De que maneira, numa escola pública, as transformações pretendidas podem ser implementadas, se continuarmos reféns dessas situações levantadas pela docente em questão? Se continuarmos sendo ridicularizados por governos despóticos e inflexíveis, que vêem a educação como mercadoria e não como uma forma de oportunidade para melhorias, em todos os sentidos da palavra, para sua população?

Vídeo

Prof. B: e aí vem a questão também, pensando no material, quando a criança traz o material diferente, por exemplo, a Fulana trouxe meia cinza e queria fazer a girafa, daí teve que encapar com EVA amarelo, daí gastou mais material... mas, assim, essa questão da cor... mas, daí, também, eu falo para os pais “eu preciso de uma meia de tal cor porque seu filho...” aí, já começa a complicar também... mesmo porque a gente está numa escola pública... então, a escola pública te limita em várias coisas [...] é, então eu procurei trabalhar com o que eles tinham, com o que eles podiam trazer... eu não pedi nada para os pais que eles fossem gastar, mesmo porque a gente está fazendo uma produção artística aqui que seus pais não vão ter o material de volta... então, tem isso também, né... eles vieram com aquilo que eles tinham e eu vou trabalhar com o material que eu tenho, ainda assim tem coisas que eu comprei, porque eu vi que tinha necessidade e se eu não comprasse não ia fluir... mas, não é qualquer momento que eu posso comprar, suprir tudo também, né... (PROFESSORA B, SEGUNDA AUTOCONFRONTAÇÃO, 2016).

As exigências que recaem sobre as professoras parecem aumentar velozmente nos tempos atuais. Além de terem que deter o domínio cognitivo, as educadoras também tem que ser facilitadoras de aprendizagem, organizadoras de trabalho em grupo e pedagogas eficazes. De mais a mais, também tem que cuidar do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual e ainda dar atenção especial aos estudantes com defasagens de ensino e com deficiências integrados à sala de aula. Outrossim, para além da complexidade subjetiva de ser professora no contrastante mundo capitalista, há condições objetivas que perpassam a sobrevivência física e emocional desses indivíduos em nossa sociedade (MOURA, 2013). Entretanto, como exercer esses atributos impostos, se a realidade degradante não fornece mínimas condições para tal?

O cenário estrutural das instituições públicas brasileiras faz com que qualquer protagonista, ou seja, qualquer pessoa que enfrente os entraves na área da educação, se torne uma coadjuvante perante os impasses que lhe é acometida. Isso porque, devido as condições basilares defasadas no país, mesmo que as educadoras se esforcem para lidar com as situações cotidianas com o máximo de vontade empreendida, o desenvolvimento que se espera ou se é demandado pela sociedade, fica aquém das expectativas.

A globalização e o neoliberalismo têm implicado na reorganização do capital, do trabalho e da sociedade. A lógica do mercado e seus pressupostos de eficiência e eficácia, impregnados em todos os setores produtivos da sociedade, contribuíram para a precarização das relações de trabalho. A educação escolar, por estar inserida neste contexto social, também vem sofrendo as implicações de tais rearranjos sociais e econômicos. A literatura sobre os professores do século XXI aponta para a precarização e a intensificação do trabalho docente, implicando tanto o aumento das exigências e diversificação de suas atividades quanto a fragilização de suas condições de trabalho (MOURA, 2013, p. 62).

De fato, com as propostas e reformas neoliberais que visam enxugar o quadro de funcionários das empresas e instituições, atreladas à questões sociais recentes, como a inserção das mulheres no mercado de trabalho, levam a escola e as docentes a arcar com as consequências, dentre elas, a responsabilidade educativa de transmitir os valores básicos para se conviver numa sociedade que antes eram difundidos pela família. Portanto, “se tudo corre bem, os pais pensam que os filhos são bons estudantes. Se as coisas correm mal, pensam que os professores são maus profissionais” (ESTEVE, 1995, p. 105).

➤ Núcleo de significação - “*Professora, você vive o personagem!*”

Notamos na fala da *Prof. B*, a percepção pessoal que ela tem em relação a seu trabalho e os modos de ação na sala de aula. Este trecho foi retirado do momento em que ela relatava como acredita que deva ser manejado o trabalho feito com os alunos da oficina de leitura, dizendo, através de suas palavras e das palavras de um de seus estudantes, como a maneira de fazer docente é importante para que o processo de interação seja efetivamente realizado.

Vídeo

Prof. B: você viu que a aluna trouxe meia fina, mas era meia grossa, daí a gente estava construindo e vendo que não dava, mas, tudo bem, tem que tentar... é, é... então, eu acho que uma que a gente tem que estabelecer esse vínculo com eles mesmo, né, uma coisa assim mais tranquila e como é pra trabalhar o gosto pela leitura, formar o gosto, um leitor... eu falo pra eles que a aula tem que ser prazerosa, mas não é porque é prazeroso que tem que virar bagunça... tem regras, tem normas, mas o mais agradável possível, tanto nas relações deles comigo, quanto em relação à leitura, até no modo de ler pra eles, né... teve uma criança que falou assim “professora, você vive o personagem!” (risos)... uma expressão que ela usou, se eu grito ou não grito, se eu faço uma careta, uma coisa assim, sabe... então, assim... pra essa questão afetiva, emocional, mesmo, fazer parte desse processo de interação com o trabalho, né...

P: sim, sim... (PROFESSORA B, PRIMEIRA AUTOCONFRONTAÇÃO, 2016).

Ela estabelece uma relação de vínculo ligada ao prazer da leitura e da aula em si, atuando de maneira teatral para conseguir alcançar este objetivo. O fato de tornar a aula mais tranquila e prazerosa, para trabalhar o gosto pela leitura e formar um leitor, não deve, no entanto, ser confundido com a isenção de regras e normas.

Vídeo

Prof. B: é... uma coisa que facilita, que tem que ser mesmo a prática do professor, é a questão de fazer a leitura prévia, né...

P: sim...

Prof. B: então, por exemplo, eu nunca leio um livro para as crianças sem que eu tenha conhecido esse livro... né, então, sempre eu leio, porque... quando é um livro longo, às vezes acontece, por exemplo, eu já li metade do livro, ainda não encerrei, mas eu já tenho uma boa... pra você poder conduzir... no caso, é um livro curtinho, então ajuda no que, nessa questão de, da entonação de voz, das caretas, que eu acabo fazendo... (...) e aí, então, essa questão da leitura prévia é importante, facilita o trabalho, essa questão... que a gente tava falando do planejamento do professor, não tem como você trabalhar sem planejar, aí a importância de se planejar mesmo, de se antecipar... [...] isso não é externo a mim, faz parte da minha prática

enquanto professora de entender a importância desse meu planejamento e dessa minha organização pra fazer a leitura, porque senão eu deixo de aproveitar elementos da compreensão, dessa questão da interpretação... [...] então, esse exercício de retomar a leitura, se eu não tenho essa leitura prévia, se eu não tenho essa prática, eu não consigo transmitir isso para os alunos e se eu quero formar leitor, no caso, eu preciso, né... (PROFESSORA B, SEGUNDA AUTOCONFRONTAÇÃO, 2016).

Próximo ao que já havia dito anteriormente, neste ponto ela relata sobre a importância do planejamento das aulas, o que inclui a leitura prévia dos livros, para que facilite a questão da encenação na hora de contar a estória, bem como a adequada entonação de voz, as caretas, entre outros fatores. Considera ainda, que isso faz parte da prática enquanto atuação na docência, afirmando que não deve ser *externo* e sim integrar as práticas docentes. Então, acredita que agindo desse modo organizado para fazer as leituras, aproveita satisfatoriamente os elementos de compreensão e interpretação, visando a transmissão do conteúdo e a formação de leitores.

Além dessa estratégia de dramatização das estórias, vivendo os personagens contidos nos livros, a professora cita outros meios de interagir com os alunos, fazendo com que estes se interessem mais pelo contexto da aula.

Percebemos que ela costuma fazer uma correspondência da estória que está sendo contada com a realidade, tanto do autor do livro, quanto com a realidade das crianças. Ela ressalta essa questão para que seja utilizada como uma maneira de os alunos se identificarem com a estória e com o contexto de vida deles.

Vídeo

P: sim... eu percebi também uma questão, que é a questão de você fazer um gancho da estória que você está contando, com a realidade, então pra trazer essa questão da realidade mesmo, né, de fazer esses ganchos com o cotidiano deles, né, com o nosso cotidiano...

Prof. B: é, porque daí eles precisam, ao mesmo tempo se identificar, essa identificação com o personagem, com a estória, pra que eles gostem da estória, mas também que a estória sirva para... é, de relacionar, é... da criança também perceber nesse momento que eu faço um paralelo, que o autor não está falando de nada fora, totalmente descontextualizado, existe um contexto pra ele, no momento da escrita e existe o momento do leitor, né... então, eu procuro chamar a atenção deles pra isso também, né... (PROFESSORA B, SEGUNDA AUTOCONFRONTAÇÃO, 2016).

Outro elemento que a docente considera importante, além dos livros, são as ilustrações que estes contém, vistas por ela como um recurso essencial para auxílio na contação das estórias, para além do texto escrito.

Vídeo

Prof. B: outra coisa com relação à leitura, também... é a questão de prestar atenção nas ilustrações, aqui eu estou folheando e mesmo de longe mostrando pra eles... [...] é importante essa questão da ilustração também, de às vezes até através da ilustração mesmo, de levantar hipótese ou a própria ilustração dar pistas das respostas... ela antecede, ela antecipa aquilo que o texto vai contar depois... então, essa questão da leitura de imagem também tem que ser explorada, não só o texto... (PROFESSORA B, SEGUNDA AUTOCONFRONTAÇÃO, 2016).

Ela comenta também sobre a utilização de rimas como um elemento que propicia a memorização e compreensão, para facilitar a lembrança da sequência das histórias, afirmando que nessa faixa etária os alunos necessitam do aporte sonoro como um facilitador para a aprendizagem.

Vídeo

Prof. B: nesse momento também... a rima ajuda eles, remete... por isso que é próprio pensar na idade, né, pra que idade eu vou ler... percebe que como eles já conhecem a história e tem a rima, eu paro a leitura e essa rima favorece que eles lembrem a sequência da história...

P: tem uma sequência de rimas, né, vai rimando...

Prof. B: sim... e é proposital... porque como as crianças, elas... nessa fase eles ainda tem a necessidade desse aporte, né, então o som é muito importante, né... então, assim, frases curtas, rimas, favorecem a questão da memorização e da compreensão... pode perceber que os livros dos pequenos eles são menores e até a quantidade de texto, dos bons livros, geralmente é pouco texto por página, que facilita... (PROFESSORA B, SEGUNDA AUTOCONFRONTAÇÃO, 2016).

Ainda nesse âmbito de elementos constituintes do mundo do trabalho docente, a *Prof. B* cita mais aportes que auxiliam no exercício profissional educativo:

P: sim... e além desse espaço, da disposição da sala, que outros elementos você considera importantes pra sua profissão mesmo, para o seu trabalho no dia a dia?

Prof. B: então, a questão do acesso a internet acho que é uma coisa que agora está na escola... aqui na sala a gente não tem acesso a internet, não chega o sinal, essa sala não tem lousa digital, mas é um recurso que tem muita coisa que é viável, então, não tendo internet (na sala) eu colocava o projetor, daí você associa algum livro que eu leio que tem algum filme, geralmente trechos, é difícil eu passar o filme, mas que tenha a ver com aquela leitura... então, é um recurso bacana, pra preparar aula também, muita coisa eu procuro na internet, dúvidas que eu tenho ou até material mesmo... então, eu pego os desenhos e daí as crianças vão pintar, vão cortar, ou mesmo, atividade mesmo, algum texto relacionado... em questão de, de, de... de... formação, por exemplo, na escola tem alguns livros sobre a formação que tem a parte... mais voltada pra didática mesmo, pro conteúdo que você vai trabalhar, de orientação, então, na escola tem um material também que é importante... via de regra, no projeto aqui eu acabo

usando os materiais que eu tenho, né, disponível assim... [...] e todo material disponível que tem, então, tinta, massa de modelar, objetos que eles trazem de casa, algum livro da biblioteca, livro de casa, livro que tenha aqui, livro que eu tenho em casa... né, então, assim... tesoura a gente tem aqui, de uso comunitário, todo material que a gente tem aqui é de uso comunitário... e precisa ter disponível, senão não consigo desenvolver o trabalho, então, o que eu vejo assim, eu acho que é isso...

P: sim, sim... (PROFESSORA B, TERCEIRA AUTOCONFRONTAÇÃO, 2016).

Devido a autêntica correlação teórico-prática possível de ser feita, cabe aqui citarmos novamente um trecho de Machado (2007), o qual se deduz o papel profissional das docentes e seus desdobramentos diários para cumprir as demandas do alunado:

[...] assim, o trabalho docente, resumidamente, 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 (p. 84).

Quando a *Prof. B vive o personagem*, ela está mobilizando seu ser integral para que se possa garantir o envolvimento das crianças, numa relação de interação a qual considera que, mesmo seguindo normas e regras estabelecidas, deva ser prazerosa, com o objetivo de formar leitores.

Em conexão a isso, a docente sinaliza a questão do *ser professora* considerando a humanização, no sentido de que o trabalho com as crianças implica em transmitir conhecimentos e também aprender com essa vivência.

P: como é pra você ser professora? Tem alguma coisa que você gostaria de acrescentar?

Prof. B: eu tenho formação na área de informática, né, então assim, eu fiz magistério, fui pra informática, daí voltei pra pedagogia, só que quando eu fui fazer processamento de dados eu já dava aula, e eu falava pra minha mãe que eu ia dar aula enquanto não tivesse outra coisa pra fazer, até em termos dessa questão da valorização financeira mesmo, né, só que aí... e eu fiz estágio na área de informática, né, então assim, embora não fosse um trabalho, assim, era um estágio, mas eu trabalhava, nessa área de informática, não era um trabalho, uma profissão, mas como estagiária, então eu tive como ver os dois lados, e aí na verdade foi ao contrário, eu escolhi, por essa questão do humano... eu falo assim, a informática é algo frio, você ali individualmente, até uma amiga brincou e falou “você escolheu não ganhar dinheiro” (risos)... então, assim, se eu não desse aula, eu ia continuar na área de informática, mas eu... entre uma coisa e outra, ali você

trabalha, trabalha, cumpre e você não fez mais que sua obrigação... o trabalho do professor não é de fato valorizado, como deveria, né... então, assim, não é nem financeiramente que eu estou falando não, é questão de credibilidade, de todo mundo achar que você... “ah, bom, se eu sei fazer as quatro operações, é facinho, o trabalho do professor é só ensinar isso”... só que o domínio do como fazer, por quê fazer, que horas fazer, que proposta, o que eu tô falando, dependendo da turma é um jeito, dependendo, é de outro, dependendo da criança é de um modo, dependendo da criança, é outro...

P: tem toda essa flexibilidade, né...

B: isso só o professor tem... né, então assim, pra vim dar aula tem essa questão da humanização, não é a questão do lado materno, não tem nada a ver, dom, tem sim a questão do dom, mas do domínio, tem outras coisas além, mas é muito mais... eu acho que eu me identifiquei mais com essa questão do, do... de trabalhar com crianças, de transmitir aquilo que você conhece, de você aprender junto, né, de, de, de, de... entender que o trabalho, da importância mesmo do ensino, do professor, de que isso realmente pode mudar as coisas, né, então assim, você acaba trabalhando o conteúdo curricular, mas outros também, os diferentes saberes, os diferentes conteúdos, os conhecimentos atitudinais, procedimentais e conceituais, factuais... então, é diferente, então no meu trabalho, porque eu gosto tanto, porque além de incentivar a leitura, eu posso trabalhar conflitos, moral, ética, né, eu entro em outras questões, a questão da valorização da família, do respeito ao outro, né então... (PROFESSORA B, TERCEIRA AUTOCONFRONTAÇÃO, 2016).

Enfatiza a importância do ensino como um meio de transformação das realidades, trabalhando tanto com o conteúdo curricular proposto, quanto com os diferentes saberes, tendo a possibilidade de incentivar a leitura e, ao mesmo tempo, trabalhar questões como conflitos, moral, ética, entre outros.

É relevante notar também que a *Prof. B* acredita que a questão do dom é um traço que integra o *ser professora*, mas, por outro lado, ela diz que tem outras coisas para além disso. Até mesmo porque, quando a educadora afirma que deve possuir o dom para atuar, ela parece não recordar que sua competência profissional se deve ao fato de que dedicou-se a uma longa formação, tanto no que tange ao ensino formal, na graduação do curso de pedagogia, quanto ao longo de sua própria história de vida e socialização, o que não é algo estático e acabado, sendo de constante movimento e exercício. Dessa maneira, ao falar sobre o domínio do *como fazer, por quê fazer, que horas fazer, que proposta*, se reporta aos diferentes saberes que constituem o arcabouço laboral docente.

Nesta perspectiva há uma aproximação ao que Tardif (2011), aponta em suas pesquisas sobre os saberes docentes. Enuncia que o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação. Afirma, ainda, que a noção de *saber* está inserida em um

sentido amplo que engloba os saberes, as competências, as habilidades e as atitudes das professoras. Logo,

os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelos menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área de educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar. Finalmente, os professores se referem também a conhecimentos sociais partilhados, conhecimentos esses que possuem em comum com os alunos enquanto membros de um mesmo mundo social, pelos menos no âmbito da sala de aula (TARDIF, 2011, p. 61).

➤ Núcleo de significação - “*Não chego a fazer tudo que eu poderia fazer por ele*”

Da mesma maneira como fizemos com o último núcleo de significação da *Prof. A*, buscamos neste as verbalizações da *Prof. B* que pudessem nos proporcionar análises sobre o além do observável. Recordando que ao visar fazer emergir o além do observável, denominado real da atividade (CLOT, 2010), que são possibilidades não acessíveis diretamente, mas que são tão importantes para compreender aquelas que venceram e viveram, via movimento coanalítico da atividade realizada (parte do real, que já ocorreu, passada), pretendeu-se que o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem sucedido, o que se desejaria ou poderia ter feito, o que se pensa ser capaz de fazer noutra lugar, o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito, o que deve ser refeito, assim como o que se tinha feito a contragosto, pudesse vir a tona na discussão coanalítica e possibilitar uma reflexão da atividade de trabalho pelo próprio profissional em questão (CLOT, 2010).

À vista disso, buscamos momentos em que a docente expressou uma reflexão sobre sua atividade laboral, incidindo em um trabalho reflexivo que manifestava a ressignificação dos processos laborais, movimento esse que poderia ou pode vir a contribuir para uma possível transformação em seus modos de fazer profissional.

Em um dos momentos da primeira sessão de autoconfrontação, a *Prof. B* afirma que mesmo se beneficiando do fato de ter turmas pequenas, por vezes a diferença de idade entre os alunos acaba por influenciar no andamento dos processos educativos.

Prof. B: porque aí o que que acontece, direciona para aquele conteúdo, eu procuro relacionar mais ou menos com o que eles estão vendo lá na sala de aula, né, eu sei que tem o conteúdo específico daquele... então, dá pra gente aprofundar talvez mais, e se, numa turma mista tem coisa que eu posso trazer pra ele, mas não tem como trabalhar coletivo, e se é um ou dois alunos só também, pra ele às vezes fica meio fora, porque que os outros estão fazendo e eu... se é, por exemplo, dez alunos de primeiro ano, dez alunos de segundo, dez alunos de terceiro, essa ideia de trabalhar junto, de construir junto é bacana...

P: fica mais uniforme?

Prof. B: é, isso... então, isso é uma das coisas, como a gente abre dois horários e aí a criança, a mãe matricula, é, traz no horário que é possível pra ela, então acontece isso, por exemplo, vários, eu tenho muito aluno de primeiro ano, alguns de segundo e, no momento, ele de terceiro...

P: só um de terceiro...

Prof. B: já era pouco mesmo de terceiro... e aí, diminuiu mais ainda, então assim, ele não tem o par, sabe, assim, dele ali, então tem hora que eu penso...

P: ainda que tem a irmãzinha, né, pra acompanhar...

Prof. B: é, é... nesse momento, ele não manifesta, eu enquanto professora eu penso que poderia ser diferente...

P: entendi...

Prof. B: e que seria um benefício pra ele isso e que dentro desse contexto eu não consigo, é... não chego a fazer tudo que eu poderia fazer por ele, que eu também tenho os outros, então eu acabo né... aí lá, aí uma criança não entende uma situação, que pra ele é claro, porque ele já tem uma maturidade maior, ele é mais velho, ele tem, às vezes ele já até estudou, dependendo do livro né, eu não lembro uma situação concreta, mas assim, algo que ele já domina, por exemplo, né, então, é uma das coisas....

P: certo... (PROFESSORA B, PRIMEIRA AUTOCONFRONTAÇÃO, 2016).

Ao apontar que esta circunstância poderia ser diferente, no sentido de mudar a maneira de agir, a professora revela que não consegue fazer tudo o que poderia fazer pelo aluno apontado, exercendo um momento de reflexão a respeito do que poderia ter feito para modificar os modos de organização.

O aluno é para a docente como um espelho, um *espelho profissional*, com um reflexo reverberado, não como manifestação direta da subjetividade da educadora, mas sim como um reflexo dialético, na medida em que a professora, ao desenvolver as potencialidades do aluno, também está se desenvolvendo. Em outras palavras, a professora vê suas contribuições, sua dedicação e ensinamentos no estudante e, ao mesmo tempo, o aluno também se vê na docente, uma vez que segue seus passos e a toma como inspiração, imagem a ser seguida e, ainda, como sua contribuição na interrelação social, pelo menos dentro do contexto de sala de aula.

Os sentidos podem ser sempre vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas

interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis (SMOLKA, 2004, p. 12).

Logo, a professora ao se confrontar assistindo ao vídeo, observa e analisa o desempenho do alunado, em consonância ao seu desempenho profissional, pois, a maneira como o aluno está se desenvolvendo depende - ao modo de ver da docente pesquisada - da maneira como a educadora atua, focalizando suas atenções no estudante, levando a compreensão de que o desempenho deste recai no professorado e se o aluno não vai bem, é por conta do exercício insatisfatório de sua profissão.

Vídeo

Prof. B: ao mesmo tempo, pensando agora e olhando o vídeo, eu tô o tempo inteiro trabalhando, fazendo, as crianças, tem aqueles que estão o tempo todo em volta de mim perguntando, e tem a Ciclana que é quietinha...

P: ela fica ali no cantinho dela...

Prof. B: o tempo todo, você percebeu?

P: sim...

Prof. B: e aí, assim, olha o tanto de tempo, agora eu observando eles e ela...

P: sim...

Prof. B: muito pouco eu me direcionei a ela e ela não vem a mim...

P: sim...

Prof. B: né, então, assim, essa questão do trabalho do professor, aí é questão de... aqui, numa turma pequena, de você acaba, lógico que é um trabalho que exigia de mim tá ali na mesa mesmo né, precisava, mas essa questão do olhar e chamar mais a criança... isso é, é... perfil, tem que ter no perfil do professor, mesmo sabendo disso, olha quanto tempo eu passo sem me direcionar a ela... (PROFESSORA B, PRIMEIRA AUTOCONFRONTAÇÃO, 2016).

Neste momento a autoconfrontação coanalítica levou a professora a compreender o cenário em que uma aluna fica mais tempo isolada e, desse modo, dizer sobre o que se desejaria ou poderia ter feito, ao passo que associa essa questão do olhar, do chamar mais a criança, ao perfil profissional docente.

A reflexão da atividade de trabalho neste ponto de fato concorda com o que a clínica da atividade metodologicamente sugere, uma vez que reconhece que:

o objeto da psicologia é a compreensão dos comportamentos fundados na problemática humana que a observação não alcança, mas que se tentam explicar mediante uma reflexão; os temores são entrevistados sob as críticas, a afetividade, sob os argumentos racionais; ocorrem censuras conscientes ou inconscientes; de maneira geral, há transformação e mudança de

natureza na passagem da atividade psicológica à expressão manifesta dessa atividade na forma de comportamento; reencontrar a atividade é trabalho da interpretação (CLOT, 2007, p. 134).

É relevante contemplar que a reflexão a respeito dos modos de trabalhar é presentemente manifestada pela professora, havendo uma ressignificação iminente dos processos laborais, podendo contribuir para possíveis transformações futuras, na medida em que a docente já aponta suas intenções para o ano que estava por vir.

Vídeo

Prof. B: eu penso assim, por exemplo, no ano que vem, porque é todo um processo, né, eu nunca tinha feito no projeto de leitura o fantoche, e aí, pro ano que vem, por exemplo, se tiver o projeto pra fazer, eu penso que eu posso, por exemplo, no ano que vem, pegar o molde, já riscar, trago o molde risca, aí na aula eu já venho e todo mundo já vai cortando ao mesmo tempo e aí aquele mesmo molde... daí aqueles que tem dificuldade em colar eu já vejo e já colo... aí eu já deixo pra eu colar, porque daí já falo pra eles que essa parte depende da professora, então isso durante a semana a professora vai colar, né... é uma coisa que eu não preciso fazer com eles... tá certo que eu vou usar o tempo meu... porque, eu acho que não é produtivo, eles ficam esse tempo ocioso, na verdade, pouco produtivo, trabalhando assim... isso, é uma turma pequena, se é uma turma maior vai ficando cada vez mais cansativo, porque eles não tem muito o que fazer (enquanto uns acabam a colagem tem que esperar os outros acabarem e ficam ociosos)... [...] pro ano que vem, eu penso, se tiver, eu vou fazer alguma coisa legal, eles vão adorar, fica bonito, só que esse processo de colar que é a parte que mais depende de mim, a gente acelera, faz de um outro modo, pra não ter esse tempo ocioso, na verdade, né...
P: sim, entendi... (PROFESSORA B, PRIMEIRA AUTOCONFRONTAÇÃO, 2016).

A abordagem Clotiana coloca que somente uma compreensão ativa fundada ao mesmo tempo em hipóteses explicativas, no registro de vestígios e numa análise de sua própria atividade na situação pode conseguir transformar esta última. O sujeito vê o mundo com certo distanciamento, que lhe permite perceber elementos que a proximidade oculta. Então, a análise do trabalho usa sistematicamente “meios desviados⁵²” para aceder ao real da atividade dos sujeitos, por meio das marcas que esse real deixa (CLOT, 2010).

Nessa mesma linha, só que em outra sessão de autoconfrontação, a educadora coloca em evidência a sua percepção pessoal do trabalho e se

⁵² A autoconfrontação é um exemplo desses meios.

questiona, com indagações a respeito de como se realizar melhorias, pensando no melhor desenvolvimento dos processos laborais.

Prof. B: [...] aí, esses dias eu tava conversando com uma das professoras, a gente tem alunos de inclusão também, eu falei pra ela “ pro ano que vem a gente vai sentar e conversar”, porque eu quero fazer mais por eles, claro que tem hora que eu preciso fazer leitura, não tem como eu fugir disso, mas como fazer com que essa criança participe mais, até mesmo nesse momento de leitura, porque tem uma menina com deficiência auditiva, a gente coloca ela sentada ali na frente, mas teve dia de eu perceber que ela não estava nem olhando pra mim... então, assim, como chamar? Será que se eu providenciar o mesmo material escrito pra ela? Ou, mesmo que o livro não tenha tantas ilustrações, para aquelas páginas, aí eu vou mostrando... não sei, não sei, porque minha formação é limitada neste sentido, mas, assim, de tentar, e a gente tem professor... [...] e é prazeroso, até de ver, de perceber essas fases, que é importante, porque você não para pra pensar, então tem coisas assim que eu me vejo... [...] (PROFESSORA B, TERCEIRA AUTOCONFRONTAÇÃO, 2016).

Ao passo que a pessoa entrevistada se pergunta sobre o que pode ampliar, lapidar ou aperfeiçoar, suas perspectivas se verbalizam, podendo denotar sentido a cada aspecto confrontado. Isso pode contribuir para o empenho mais assertivo e acurado, auxiliando nas atividades laborais docentes. Neste âmbito, González Rey (2005) coloca que o sujeito em sua processualidade reflexiva intervém como momento constituinte de si mesmo e dos espaços sociais em que atua, a partir dos quais pode afetar outros espaços sociais. Dessa maneira que o sujeito representa um momento de subjetivação dentro dos espaços sociais em que atua e, simultaneamente, é constituído dentro desses espaços na própria processualidade que caracteriza sua ação dentro deles, a qual está sempre comprometida direta ou indiretamente com inúmeros sistemas de relação.

Portanto, parafraseando Clot (2007), podemos sedimentar vários vestígios das mesmas atividades “situadas”, para que os sujeitos com quem estamos em contato na análise possam passar do estatuto de “observados” ao de observadores, coautores na produção dos dados coletados.

O registro sistemático dos “meios desviados” graças aos quais aqueles que trabalham se desincumbem das provocações que a situação lhes impõe atesta que o real da atividade ultrapassa não somente a tarefa prescrita mas também a própria atividade realizada. Ora, esse real da atividade, ou seja, aquilo que se revela possível, impossível ou inesperado no contato com as realidades, não faz parte das coisas que podemos observar diretamente. É necessária uma abordagem dialógica da situação que aceite com lucidez este aspecto do método: a atividade real analisada nunca é a atividade prevista para a análise (CLOT, 2007, p. 133).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, é preciso sinalizar que se pretendeu neste estudo, em consonância com os objetivos propostos, alcançar três pontos centrais, via autoconfrontação simples e coanálise.

O primeiro ponto se refere aos aspectos ferramentais do trabalho docente, a partir da identificação das ferramentas concretas e semióticas mobilizadas e utilizadas pelas profissionais, que são os elementos constituintes do trabalho.

O segundo se deu por meio da identificação dos principais aspectos potencializadores e dificultadores da atividade laboral.

Já o terceiro ponto focalizou o trabalho realizado e refletido, no qual as percepções pessoais e o sentido atribuído ao trabalho pelas educadoras foram colocados em questão, de forma a fazer emergir o que denominamos além do observável, o real da atividade para Clot.

Dessa maneira, o que se almejou foi possibilitar uma análise distinta das comumente utilizadas, com o propósito de auxiliar as docentes numa possível ressignificação laboral que poderia vir a ocorrer, mediante a reflexão dos modos de fazer, trazendo possíveis melhorias no ambiente de trabalho, bem como nos aspectos ligados à saúde profissional.

Entre os aspectos ferramentais que constituíam o trabalho docente, estavam copiadora, retroprojeter, projetor multimídia (*datashow*), lousa digital, lousa comum (quadro negro), televisões, aparelhos de DVD, impressoras, aparelhos de som, computadores de mesa, notebooks, acesso a internet, cadernos, giz, livros didáticos e literários, estantes de metal, armários para guarda de materiais, cartazes, materiais de escritório (lápiz, borracha, pincel, tinta, canetas, etc.), alfabeto e números dependurados nas paredes, além das carteiras dos alunos (mesa e cadeira), uma mesa docente com cadeira e a estrutura física predial da escola. Neste âmbito, também havia os instrumentos orientadores, que faziam parte do trabalho prescrito, os quais: projeto pedagógico, plano gestor, atas de conselhos, sondagens e semanários.

Dentre os principais aspectos potencializadores e dificultadores da atividade laboral, visualizamos contradições e complementaridades entre as rotinas das duas docentes pesquisadas, expressadas nos núcleos de significação. Assim sendo, contradições foram observadas na medida em que uma possuía *salas numerosas*,

considerando como um aspecto dificultador, enquanto a outra possuía salas com *número reduzido de alunos*, o que era visto como um facilitador em seu cotidiano de trabalho. Em caráter de complementaridade, uma percebia que *50% da sala é o que a professora e o aluno consegue estabelecer de laço e de confiança um com o outro*, entendendo essa questão relacional como a disciplina que deve ser estabelecida para o funcionamento ideal dos processos laborais. Já a outra, *vive o personagem*, se desdobrando em suas atividades com o objetivo de dar o máximo de prazer à seus alunos, incentivando-os a se tornarem leitores assíduos.

Os esforços diários empreendidos pelas docentes apontam que elas buscam estabelecer uma relação de plasticidade com o trabalho, flexibilizando os seus modos de agir e as suas condutas laborais, com vistas a garantir as melhores condições de trabalho para elas mesmas e possibilidades de um processo educativo mais satisfatoriamente estruturado para o corpo discente.

A flexibilidade e plasticidade das professoras emerge particularmente quando não são observados ou nas ocasiões em que estas profissionais não percebem que possuem o apoio e a estrutura necessárias ao pleno exercício da sua atividade diária. A frase *“ninguém paga pra trabalhar, professor paga pra trabalhar”*, dita por uma das docentes, aponta para o que se exige das educadoras, incluindo o custeio pessoal de materiais para o pleno exercício do trabalho. Esta frase também aponta para a percepção das professoras para o fato de cumprirem funções que elas consideram que seriam dos pais e/ou de outros profissionais conexos à escola pública, como assistentes sociais, psicólogas, mediadoras de conflitos. Mesmo que concretamente as educadoras não pagam pra trabalhar e não exercem de fato outras profissões, o contexto educacional presente exige que elas se desdobrem para que consigam lidar com as diferentes situações cotidianas. Em outros termos, novas exigências e capacidades vêm sendo atribuídas ao trabalho docente, sobretudo com as transformações tecnológicas instantâneas e constantes, surgindo assim multiplicidades e heterogeneidades no âmbito do ensino, fazendo com que as professoras *se vêem perdidas em meio a uma multidão, sem saber ao certo onde ir e como chegar ao destino que é exigido*.

Esta expressão por nós colocada, faz referência ao fato de que existem indicativos acerca da importância do trabalho da professora, como observamos nos documentos e leis nacionais de ensino. Todavia, é imprescindível mencionar que as docentes tem enfrentado questionamentos em relação à aspectos que constituem

sua atividade laboral, sendo solicitadas a seguir modelos mais flexíveis, adaptáveis e técnico-rationais, alicerçados nos moldes neoliberais.

Nesta investigação buscou-se, ainda, identificar e explicitar as percepções pessoais e os sentidos atribuídos ao trabalho pelas educadoras, de forma a fazer emergir o *além do observável* ou, equivalentemente, o *real da atividade*, conforme autoconfrontação coanalítica dos processos laborais. Essa pretensão foi implementada, é necessário reconhecer, nos limites de uma pesquisa acadêmica, pois sabemos que o sentido possui um caráter plurideterminado e ilimitado (VIGOTSKI, 2000), fazendo com que seja inexequível alcançar a totalidade do fenômeno examinado e tratá-lo como algo pronto e estável. Sabemos, ainda, que as interações suscitadas no curso da pesquisa psicológica envolveram negociações e composições de sentidos tanto por parte do pesquisador quanto do sujeito pesquisado. Isso se deve ao fato de que não há sentido predefinido, mas há múltiplas determinações que vão produzindo sentidos também múltiplos. A produção é inescapavelmente conjunta, a resultante nem sempre controlada (SMOLKA, 2004). Dito de outra maneira, em nossa tarefa analítica e dialógica com as voluntárias da pesquisa, também foi preciso mobilizar esforços para alcançar uma apropriada compreensão dos sentidos das professoras acerca da sua laboralidade, para além do que trazíamos como impressões sobre esta categoria profissional e sua atividade.

E neste ponto concordamos com Clot (2007), quando diz que o analista do trabalho é precedido no campo por aqueles que nele vivem, encontrando nesse campo sujeitos que já puderam compreender e interpretar seu meio de trabalho para lhe dar e por vezes conservar um sentido. Atrelado a isso, é significativo dizer que o pesquisador também é precedido por suas próprias impressões e visões acerca do objeto ou fenômeno a ser estudado. Então, a totalidade que unem estes aspectos é que compõem a complexidade do cenário investigativo.

Levando em consideração essas questões, entendemos o trabalho docente como algo para além da realização profissional e do alcance de expectativas laborais. Compreendemos que é algo que faz com que a professora se mobilize independentemente de situações adversas. Um trabalho que se realiza e se faz realizar pelo fato de que ensinar se consiste em mais do que apenas passar informações ou conteúdos prontos.

Ensinar se consiste em enxergar possibilidades para além das prescrições, fazer com que seus instrumentos e técnicas permitam que se construam atividades estruturadas em diferentes áreas do conhecimento. É procurar saber e ser uma pesquisadora constante, dos diversos modos de fazer, mas com o propósito sólido e consistente, preocupada em alinhar estes modos com o que o alunado precisa aprender. Até mesmo porque, o trabalho da professora não é apenas atividade em sala de aula, ele compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação.

Isso se deve ao fato de que o ofício docente possui características estratégicas nos contextos econômico, sociopolítico e cultural contemporâneos. Isto é, tendo em vista a explanação teórica e as definições históricas do trabalho que dissertamos neste estudo e considerando o cenário conjuntural de nosso tempo, o ramo de atividade docente é de extrema e inestimável importância para a formação da visão histórica, política, econômica, conceitual e social das pessoas que constituem as sociedades.

Por esta razão que o ofício docente tem assumido centralidade nas sociedades da atualidade e essas profissionais estão sendo convocadas a assumir parte relevante da responsabilidade de preparar as novas gerações para o domínio dos instrumentos capazes de auxiliar as pessoas a compreender criticamente o mundo que as cercam e, ainda, a construir e renovar constantemente os saberes e práticas.

Compreendemos estas profissionais como representantes centrais da educação, figura que transmite o conhecimento. Logo, são postas a prova no que tange as exigências constantes, demandadas pela sociedade e pelas transformações que nela ocorrem – tecnológicas, de valores, modos de pensar – se deparando com uma complexidade de questões sociais, éticas, políticas e pedagógicas.

Neste compasso que as educadoras devem estar atentas às influências do sistema capitalista e às políticas neoliberais que perpassam o ambiente escolar, bem como às exigências pela incessante adequação do trabalho docente aos moldes neoliberais que, conseqüentemente, podem complexificar o gênero profissional e seu cotidiano de trabalho.

Uma visão crítica e abrangente das imposições do sistema no campo da educação se faz necessária, permitindo que se tenha o direito de opinar, sem ser repreendida, a respeito dos seus modos de compreensão do funcionamento dos processos de ensino. Permitindo, ainda, que os meios de comunicação entre docentes e gestão sejam abertos e democráticos, emergindo construções conceituais feitas em conjunto sobre as rotinas laborais.

Nesta perspectiva que procuramos dar ênfase e oportunizar a escuta das vozes e outras manifestações destas profissionais, permitindo que o mundo do trabalho educacional pudesse ser analisado pelas lentes de quem está inserido no contexto e se esforça diária e constantemente para conservá-lo.

Em outras palavras, ao fazermos o uso do aporte autoconfrontação simples, buscamos a instalação de um movimento que se propôs, inicialmente, ao estímulo dos processos de desenvolvimento e transformação das docentes, associado à coanálise, reflexão e ressignificação da atividade laboral, por elas mesmas, mediadas por nós e, em outro momento, visamos a recolha e exame dos dados sobre o processo de desenvolvimento em situação de trabalho.

À vista disso, no decorrer das autoconfrontações foi possível constatar a evolução que as educadoras tiveram, ao passo que foram conseguindo relatar pontos que não eram observáveis comumente no dia a dia de seu trabalho, como vimos na análise dos dados, momentos que por meio do trabalho refletido são passíveis de serem notados e questionados. Dito de outra forma, a *Professora A* nos revelou o que deve ser feito para transformar suas estratégias de ação, com o objetivo de melhorias no processo de transmissão do planejamento do texto passado aos alunos, ressignificando as prescrições colocadas pelas orientações pedagógicas.

Já a *Professora B* nos revelou sua percepção sobre o que poderia estar fazendo por alguns alunos, mas que não consegue realizar, devido a muitas demandas. Percebeu o isolamento de uma de suas alunas, algo que não havia notado em mais de um semestre ministrando as aulas. Ao se autoconfrontar, ela compreendeu o cenário da sala como um todo, refletindo a respeito da interação dos estudantes, colocando questões sobre o que se desejaria ou poderia ter feito, por associar essa questão do olhar, do chamar mais a criança, ao perfil profissional docente.

Ao passo que a pessoa entrevistada se pergunta sobre o que pode ampliar, lapidar ou aperfeiçoar, suas perspectivas se verbalizam, podendo denotar sentido a cada aspecto confrontado. Isso pode contribuir para o empenho mais assertivo e acurado, auxiliando nas atividades laborais docentes.

É neste âmbito que, compreendendo o trabalho como um fenômeno concomitantemente social, concreto e psicológico, essa abordagem detém uma concepção ampliada, que reconhece a relevância laboral para a realização das potencialidades humanas e procura conservar ou restaurar a vitalidade dialógica do social graças à análise do trabalho ao experimentar a função psicológica do coletivo de trabalho. É neste sentido que essa abordagem, ao propor fazer a análise do trabalho, se inserindo no meio profissional, procede a análises da atividade concreta destinadas a modificar situações reais de trabalho degradadas, bem como possibilitar a reflexão e a consequente ressignificação de processos laborais.

Por este motivo que é de extrema relevância a busca de instrumentos que viabilizem a compreensão da situação de trabalho real para aumentar o poder de agir sobre o mundo e sobre si mesmo, coletivamente e individualmente, considerando o trabalho como uma atividade permanente de recriação de novas formas de viver, e não apenas como tarefa, mas como atividade dirigida, histórica e processual. A psicologia do trabalho, então, deve seguir a via de uma psicologia do desenvolvimento dos sujeitos no trabalho.

Considerando as demandas colocadas pela sociedade atual às docentes, bem como a visibilidade e relevância que esta profissão possui em nosso país, defendemos que a valorização da educadora deva ser enfatizada, ao passo que constituem a base de formação individual e social das pessoas que compõem uma sociedade. Para além da abonação financeira, há que se reconhecer os esforços e desdobramentos dispensados por estas profissionais, dando-lhes apoio social concreto, para que consigam dar sentido àquilo que exercem. É necessário que se façam sólidos levantamentos e análises da estrutura em que se rege o ensino no país, levando ao aumento intensivo de investimentos financeiros.

Mais ainda, é necessário que se repense os modos de agir atuais e se discuta com as docentes e os outros trabalhadores dessa área, aspectos que podem contribuir para melhorias no cotidiano laboral. Por esse motivo que se faz necessário questionar quem de fato está inserido nos ambientes escolares, pois são quem realmente compreende os entremeios e as dificuldades enfrentadas diariamente.

Em uma leitura final, o exame da teoria norteadora da investigação associada ao esforço de análise dos dados coletados em campo, nos permitiu construir um panorama sobre os aspectos ocupacionais próprios do trabalho docente que vão além do comportamento observável das profissionais, notados em sala de aula ou nas tarefas de gabinete. Isso foi viável pela aplicação da metodologia da clínica da atividade e pela comparação realizada entre os núcleos de significação das professoras, permitindo uma visualização da comunicação entre eles, tanto em uma relação intranúcleo – como colocado anteriormente na análise dos dados – quanto em uma relação internúcleos, estabelecendo relações de semelhanças, complementaridades, e até mesmo de contradições.

Por fim, acreditamos que em nosso estudo foi possível pontuar aspectos provindos da visão do próprio profissional em questão, contribuindo, de certa maneira, para a compreensão e entendimento do contexto de trabalho. Acreditamos, também, que isso possa vir a contribuir para o movimento de criação de protocolos de aprimoramento na área, e, para além disso, ultrapassar a onda de pessimismo que incorre nos ambientes de educação.

Portanto, entendemos que a proposta de contemplar o trabalho pela visão de quem realmente entende os detalhes, os vieses laborais, possa vir a contribuir para o desenvolvimento e o aumento do poder de ação dos profissionais em questão. E nesta linha que uma psicologia do trabalho genuína deva levar em consideração diversos pontos de vistas e contribuir para melhorias tanto nos ambientes profissionais, quanto na saúde dos trabalhadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão dos sentidos**. Psicologia Ciência e Profissão, v. 26, n.2, p. 222-245, 2006.
- AGUIAR, W. M.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. **Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações**. Cadernos de Pesquisa, v. 45, n. 155, p.56-75, jan./mar., 2015
- ALTHAUS, D. **Complexidade e relevância de um gesto profissional docente aparentemente simples**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2013.
- ALVES, V. A. **A atividade de trabalho docente em uma escola privada: usos de si e circulações de valores, saberes e competências**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Belo Horizonte, 2009.
- ALVES, G. **Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal-Precarização do trabalho e redundância salarial**. Revista Katálysis, Florianópolis v. 12 n. 2 p. 188-197 jul./dez. 2009.
- ALVES, G. **O novo e precário mundo do trabalho - Reestruturação produtiva e crise do Sindicalismo**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.
- AMADO, E. **O trabalho dos professores do ensino fundamental: uma abordagem ergonômica**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2000.
- AMADO, L. A. S. **Ensinar, não ensinar ou o que ensinar? Incertezas do professor implicado na era da submissão da educação ao mercado**. Tese Doutorado em Psicologia. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ANTUNES, R. L. C. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ARCHANGELO, A. **“Notório saber” na educação desonera o Estado de sua responsabilidade**. Jornal Carta Capital. 6 de Fevereiro de 2017. Disponível em <<http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/notorio-saber-na-educacao-desonera-o-estado-de-sua-responsabilidade/>> Acesso em: 12 nov 2017.
- AUAREK, W. M. F. **Educação profissional técnica de nível médio: circulação de saberes e valores na atividade de trabalho docente**. Tese Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.
- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1971.
- AZEVEDO, F. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova 1932 e dos Educadores 1959**. Recife: Massangana, 2010.

BARBOSA, S. J. **A intensificação do trabalho docente na escola pública**. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. **Clínicas do Trabalho**. Novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/Contents/Home?section=what>>. Acesso em 21 mar. 2016.

Biblioteca Virtual de Saúde (BVS-psi). Disponível em: <<http://www.bvs-psi.org.br/php/index.php>>. Acesso em 20 mar. 2016.

BORGES, L. O.; YAMAMOTO, O. H. O mundo do trabalho. In: ZANELLI, J. C.; BORGES ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BORGHI, C. I. L. B. **A configuração do trabalho real do professor de língua inglesa em seu próprio dizer**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2006.

BRANDO, M. F. **Análise da atividade docente**: em busca dos sentidos e significados constituídos pelo professor acerca das dificuldades de aprendizagem. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Doutorado em Educação, Psicologia da Educação. São Paulo, 2012.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%20C3%A7ao24.htm>. Acesso em 20 mar. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969**. Brasília, 1969. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10477.htm>. Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/De15452.htm> Acesso em: 22 set. 2017.

BRASIL. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Brasil) (Fundef)**. Brasília, 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249>>. Acesso em 22 jun 2016.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em 02 jun 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.467, DE 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho.

Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20152018/2017/lei/L13467.htm> Acesso em 04 out 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 dez. 96.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em 15 abr. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 14 jan. 2005.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. –Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.86 p. – (Série legislação ; n. 125).

BRASIL. **Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012.** Conselho Nacional de Saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BUSQUINI, J. A. **A proposta curricular do estado de São Paulo de 2008: discurso, participação e prática dos professores de matemática.** Tese Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, 2013.

BUZZO, M. G. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhantes ou diferentes?.** Tese Doutorado em Linguística. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

CAMBI, F. **História da pedagogia.** São Paulo: Ed. da UNESP, 1999.

CARDOSO, T. F. L. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.) **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes. 2004.

CARNOY, M. **A vantagem acadêmica de Cuba:** por que seus alunos vão melhor na escola. São Paulo: Ediuoro, 2009.

CASADORE, M. M. O sentido do trabalho na sociedade atual: suporte da identidade ou suporte para o consumo? In: HASHIMOTO, F. (Org.). **Psicologia e Trabalho: desafios e perspectivas.** Assis: UNESP, 2010.

CHAVES, A. L. G. L. **Resiliência e formação humana em professores do ensino fundamental I da rede pública municipal: em busca da integralidade.** Tese Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

CHIAVENATO, I. **Recursos humanos.** São Paulo: Atlas, 2000.

CASTANHA, A. P. **O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no Império:** descentralização ou centralização? Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

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

CLOT, Y.; FERNÁNDEZ, G. **Instrumentos de investigación: entrevistas en autoconfrontación: un método en clínica de la actividad**. Laboreal, vol. 3, nº 1, pp. 15-19, 2007.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cDovL21scGx1cy5ob3N0ZWQuZXhsaWJyaXNncm91cC5jb20vcHJpbW9fbGlicmFyeS9saWJ3ZWlvYWN0aW9uL3NIYXJjaC5kbz92aWQ9Q0FQRVM=&Itemid=119>. Acesso em 23 mar. 2016.

CORRAL-MULATO, S. **O docente universitário em Enfermagem e a Síndrome de Burnout: uma questão de educação para a saúde**. Dissertação Mestrado. Universidade de São Paulo, Programa de Pós Graduação em Enfermagem, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, 2008.

CUNHA, F. S. R. **Desemprego e precarização do trabalho na prática do empreendedorismo: histórias de vida de empreendedores**. Dissertação Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Florianópolis: 2007.

CZEKSTER, M. D. V. **Sofrimento e prazer no trabalho docente em escola pública**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Administração, 2007.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

DIAS, R. M. B. **IDEB, quantificação e qualidade: avaliação de desempenho no ensino fundamental e os impactos no trabalho docente em escolas de Araguari-MG**. Dissertação Mestrado. UFU, Programa de Pós Graduação em Educação. Uberlândia, 2014.

DIEESE. **Nota Técnica do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica**. Out. 2014.

DOWBOR, L. **Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.

DREY, R. F. **Eu nunca me vi, assim, de fora: representações sobre o agir docente através da autoconfrontação**. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2008.

DUARTE, N. **A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural**. Psicologia USP, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996.

DUARTE, N. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Revista Brasileira de Educação, n. 18, p. 35-40, 2001.

DUARTE, N. **Relações entre conhecimento escola e liberdade**. Cadernos de Pesquisa, v. 46, n. 159, p. 78-102, 2016.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, J.F. **Trabalho docente em tempos de neoliberalismo**. Dissertação mestrado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília, 2011.

DURHAM, E. R.. **A educação no Governo de Fernando Henrique Cardoso**. Tempo Social; Revista Sociologia USP, São Paulo, 11(2): 231-254, out. 1999 (editado em fev. 2000).

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**: segundo as observações do autor e fontes autênticas. São Paulo: Boitempo, 2008. Traduzido do original alemão: Die Lage der Arbeitenden Klasse in England. Leipzig, Otto Wigand Verlag, 1845.

ELMENOUI, M. M. B. **As Representações Sociais do Trabalho Docente entre os Professores dos Anos Iniciais e Anos Finais da Rede Municipal de Ensino em Manaus**: Uma Análise Comparativa. Manaus: UFAM, 2012.

ENRIQUEZ, E. **Perda do trabalho, perda da identidade**. Relações de Trabalho Contemporâneos. pp. 69-83. IRT (Instituto de Relações do Trabalho) da PUC Minas. Belo Horizonte: 1999.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1995.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. **Professor**: protagonista e obstáculo da reforma. Educação e Pesquisa, v.33, n.3, p. 531-541, São Paulo, set./dez. 2007.

FACCO, M. A. **Atividade docente em uma escola pública paulista de ensino fundamental I**: análise da apropriação e do emprego das propostas do Programa Ler e Escrever em sala de aula. Tese Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Doutorado em Educação, Psicologia da Educação. São Paulo, 2013.

FARIA, G. S. S. **Organização do trabalho do professor: jornada, contrato e conflitos trabalho-família**. Tese (Doutorado em Ciências Exatas e da Terra) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

FERNANDEZ, C. M. **Manual do professor de coleção de livros didáticos de língua inglesa: autonomia ou subsunção do trabalho docente**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2009.

FERREIRA, A. L. D. **Alfabetização e informática educativa: estratégias de ensino/aprendizagem com alunos da 1ª série do ensino fundamental**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

FIGLIUOLO, A. C. L. **Ensino Médio Integrado: um estudo de caso sobre a percepção docente acerca da implementação do Decreto nº 5.154/04 no curso de turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará** -

Campus Belém. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, 2010.

FLEURY, A.; FLEURY, M.T.L. **Multinacionais brasileiras: competências para a internacionalização.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

FOGAÇA, F. C. **Reuniões pedagógicas e autoconfrontações: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública.** Tese Doutorado em Estudo da Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, 2010.

FONTANA, K. B. **Trabalho docente e capitalismo: um estudo sobre a natureza do trabalho docente nas pesquisas em educação na década de 1990.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

FONTINHA, R. **Novo dicionário etimológico da língua portuguesa.** Porto: D. Barreira, [19--].

FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas (Ratio Studiorum).** Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, R. **O embate entre a educação tradicional e a educação nova: políticas e práticas na escola primária de Santa Catarina (1911-1945).** Dissertação Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2013.

FREIRE, R. S. **Fator Stress: o trabalho como sofrimento psíquico nas organizações.** Dissertação Mestrado. Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa (FGV). Rio de Janeiro: 2014.

GAMA, Y. M. S. **Construção das práticas de alfabetização: elementos da formação continuada mobilizados no cotidiano da sala de aula.** Tese Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde.** Educação e Pesquisa, v. 31, n. 2, p. 189-199, São Paulo, maio/ago. 2005.

GATTI JUNIOR, D. **A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas.** In: ARAUJO, J. C.; GATTI JUNIOR, D. (Org.). *Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa.* Campinas: Autores Associados, 2002.

GENTILI, P.; OLIVEIRA, D.A. **A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil.** In. SADER, E. (org.). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma.* São Paulo : Boitempo, 2013.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade.** São Paulo: Ed. da UNESP, 1991.

GIRÃO, F. M. P. **Produção coletiva de textos na Educação Infantil: a mediação e os saberes docentes.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

GOMES, L. **Trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites.** Dissertação (mestrado) - Fundação Oswaldo Cruz. Escola Nacional de Saúde Pública, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, (2003).

HOBOLD, F. **Neoliberalismo e trabalho: a flexibilização dos direitos trabalhistas**. Dissertação Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

JACCARD, P. **História social do trabalho: das origens até aos nossos dias**. Lisboa: Livros Horizonte, 1974.

KILPATRICK, W. H. **Educação para uma civilização em mudança**. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

LANE, S. T. M. Linguagem, pensamento e representações sociais. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LE GUILLANT, L. **Escritos de Louis Le Guillant: da ergoterapia à psicopatologia do trabalho** Tradução: Guilherme Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2006.

LEITE, M. P. **Trabalho e sociedade em transformação: mudanças produtivas e atores sociais**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

LEITE, S. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Lisboa: Potugalia; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938-50.

LELIS, I. **A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias**. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. O ofício de professor. História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, Vozes, 2008.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

LOUSADA, E.G. **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica, Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo, 2006.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. **As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional**. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 2013, vol. 16, n. especial 1, p. 35-46.

MACHADO, A. R. **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas, Mercado das Letras, 2009.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, Mercado de Letras, 2007.

MACHADO, J. P. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Lisboa: Confluencia, 1967.

MALVEZZI, S. Psicologia Organizacional. Da administração científica à globalização: uma história de desafios. In: MACHADO, C.G.; MELO, M.; FRANCO, V.; SANTOS, N. (Org.). **Interfaces da Psicologia**. Braga: Lusografe, 2000.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MANCEBO, D. **Modernidade e produção de subjetividades**: gênese e possibilidades atuais. Tese apresentada em concurso para professora titular, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999.

MARANGONI, V. X. C.; VIANA BRAZ, M.; HASHIMOTO, F. **Bullying e assédio moral no trabalho**: expressões do narcisismo contemporâneo. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, v. 19, n. 2, p. 255-268, 2016.

MARCHIORI, F. M. **No pulsar da atividade**: uma análise do trabalho e da saúde dos professores numa escola municipal de Vitória/ES. Dissertação de mestrado. Ministério da saúde, Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, Centro de estudos da saúde do trabalhador e ecologia humana. Rio de Janeiro, 2004.

MARIANI, M. F. M. **Criatividade e trabalho pedagógico: limites e possibilidades na expressão da criatividade do professor de história**. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2005.

MARIANO, M. S. S. **Trabalho e saúde mental das professoras da segunda fase do ensino fundamental da rede pública do município de João Pessoa – PB**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Letras e Artes, 2003.

MARQUES, R. H. **As doenças psíquicas do trabalho geradas no ambiente de trabalho do professor de ensino fundamental**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Direito, Setor de Ciências Jurídicas, 2015.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política, 1867. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Miséria da Filosofia**: resposta a Filosofia da Miséria, do Sr. Proudhon, 1847. Trad. José Paulo Netto. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MEC/ INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: Inep, 2009.

MEC. Plano Nacional de Formação de Professores. Censo do Professor. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor>> Acesso em: 12 abr 2016

MEDEIROS, D. P.; RENAULT, L. O. L. **As novas tecnologias e suas consequências nas relações de emprego**: uma releitura de antigos conceitos. Trabalho publicado nos Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI. Fortaleza: 2010.

MENDONÇA, F. L. R. **Entre concepções docentes e práticas pedagógicas: o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, 2013.

MESSIAS, C.; PEREZ, D. **A autoconfrontação como dispositivo para a produção de saberes sobre o trabalho docente**. Revista (Con) Textos Linguísticos, v. 9, n. 14, p. 72-92, 2015

MOURA, C. B. **A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas**. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília: 2013.

MTE/SPPE. **Classificação Brasileira de Ocupações: CBO 2010**. Brasília: MTE, 2010.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NAUJORKS, M. I. **Stress e Inclusão**: indicadores de stress em professores frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Cadernos de Educação Especial. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação/ Departamento de educação Especial/ Laboratório de Pesquisa e Documentação (Lapedoc), v. 1, n. 20, 2002.

NISKIER, A. **Educação Brasileira: 500 anos de história (1500-2000)**. São Paulo: Melhoramentos, 1987.

NORONHA, M. M. B. **Condições do exercício profissional da professora e dos possíveis efeitos sobre a saúde**: estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Medicina da UFMG. Belo Horizonte, 2001.

ODDONE, I. *Redécouvrir l'expérience ouvrière: vers une autre psychologie du travail?* Paris: Éditions Sociales, 1981.

_____. **Ambiente de trabalho: a luta dos trabalhadores pela saúde**. Trad. Salvador Obiol de Freitas. São Paulo: HUCITEC, 1986.

_____. **Reflexiones sobre el modelo obrero italiano**. *Revista Sindical*, n. 5, v. 2, 4-9, 2007.

OLIVEIRA, C. R. **História do Trabalho**. São Paulo: Ática, 2003.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente**: precarização e flexibilização. Educação e Sociedade, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Campinas, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2005.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos**

(Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais>. Acesso em: 18 jun 2016.

PAPARELLI, R. **Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar.** Tese Doutorado em Psicologia. Universidade de São Paulo, 2009.

PELUFFO, E. C. S. B. **Trabalho docente: desafios atuais.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, 2014.

PEREZ, D. **Formação de Professores para Organizações Não-Governamentais/ONGs.** Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP: São Paulo, 2009.

PEREZ, D. **Estudo do uso de tecnologia da informação e comunicação no trabalho do formador de professores.** Revista Hipertextus Digital, n. 9, p. 1-13, 2012.

PEREZ, D.; MESSIAS, C. **O dispositivo metodológico e interventivo autoconfrontação e seus usos em pesquisas de educação.** Revista Nuances: estudos sobre Educação, v. 24, n. 3, p. 81-100, 2013.

PEREZ, D. **Definição e abordagem de currículo: exame de um curso de formação de professores para a educação não formal em ONGS.** Revista do Centro de Educação: v. 39, n. 2, p. 379-390, 2014.

PEREZ, D. **Produzir saberes sobre o trabalho: um método em Psicologia.** *Revista Estudos de Psicologia.* Natal, 2016.

PILETTI, C.; PILETTI, N. **História da educação.** São Paulo: Ática, 1997.

PINTO, J. M. R. **Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002).** Educação e Sociedade., Campinas, v. 23, n. 80, 2002, p. 108-135.

POCHMANN, M. **E-trabalho.** São Paulo: Publisher Brazil, 2002.

POCHMANN, M. **O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu.** São Paulo: Boitempo, 2001.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

REBOUÇAS, J. H. **Terceirizar, flexibilizar, precarizar: um estudo crítico sobre a terceirização do trabalho.** Dissertação Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, 2011.

RETZ, R. G. **A autoconfrontação como possibilidade de reflexão e movimento nas atividades de docência: um estudo sobre os estágios.** Tese Doutorado em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

RIBEIRO, V. O. **Estratégias de mediação do sofrimento: estudo exploratório com professores em contexto escolar inclusivo.** Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2013.

- RODRIGUES, D. L. D. I. **A autoconfrontação simples e a instrução ao sócia: entre diferenças e semelhanças**. Tese Doutorado em Linguística. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.
- RODRIGUES, V. M. A. **Gestos que muito dizem: a comunicação não-verbal entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês)**. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2010.
- ROGER, J. L. **Metodologia e métodos de análise em clínica da atividade**. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 2013, vol. 16, n. especial 1, p. 111-120.
- ROMANELLI, O.O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ROSEMBERG, D. S. **O trabalho docente universitário em análise do ponto de vista da atividade: tessituras de vidas em uma universidade federal de Brasília**. Tese de doutorado em educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória, 2011.
- ROSEMBERG, D. S. FILHO, J. R. BARROS, M. E. (organizadores). **Trabalho docente e poder de agir: Clínica da atividade, devires e análises**. Vitória : EDUFES, 2014.
- SANTOS, M. J. Processos de globalização *versus* movimentos de concentração e reestruturação produtiva. In: PEREIRA, A. G. [et. al.] **Globalizações: novos rumos no mundo do trabalho**. Florianópolis: Editora da UFSC, SOCIUS, 2001.
- SATO, L. **Saúde e controle no trabalho: feições de um antigo problema**. In: JACQUES, M. G.; CODO, W. Saúde mental e trabalho: leituras. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SAVIANI, D. **A Nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. São Paulo: Autores Associados, 2009.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SENNETT, R. **A Corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. São Paulo: Record, 2003.
- SILVA; C. O.; BARROS, M. E. B.; LOUZADA, A. P. F. Clínica da atividade: dos conceitos às apropriações no Brasil. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. **Clínicas do Trabalho**. Novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011.
- SILVA, E. C. **O vivido, o revivido e os possíveis do desenvolvimento em diálogo: um estudo sobre o trabalho do professor de FLE com os conteúdos culturais**. Dissertação (mestrado) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2015.
- SILVA, G. E. A psicologia do trabalho nas organizações estratégicas: uma reflexão psicossociológica. In: HASHIMOTO, F. (Org.). **Psicologia e Trabalho: desafios e perspectivas**. Assis: UNESP, 2010.

SILVEIRA, J. F. B. **No picadeiro da educação física: o saber circense descortinando uma educação crítico-emancipatória.** Tese Doutorado em Educação em Ciências. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande, 2013.

SINGER, P. **Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas.** São Paulo: Contexto, 1999.

SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

SOARES, L. R. O. **O mal-estar docente: condições de trabalho e suas implicações.** Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia. Instituto Ecumênico de Pós-Graduação, 2012.

SOLDATELLI, R. **O processo de adoecimento dos professores do ensino fundamental de Florianópolis e suas possibilidades de resistência a esse processo.** Dissertação Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Florianópolis, 2011.

SOUTO A. P.; LIMA K. M. N. M.; OSÓRIO, C. **Reflexões sobre a metodologia da clínica da atividade: diálogo e criação no meio de trabalho.** Laboreal, v. 11, n. 1, 2015, p. 11 – 22.

SOUZA, S. C. **Mecanismos de quase-mercado na educação escolar pública brasileira.** Tese Doutorado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2011.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo.** São Paulo: Atlas, 1987.

VALLE, L. E. L. R. **Estresse e distúrbios do sono no desempenho de professores: saúde mental no trabalho.** Tese Doutorado em Psicologia. Universidade de São Paulo, 2011.

VIANA BRAZ, M. **Paradoxo gerencialista e hiperperformance: sobre os laços psicológicos e ideológicos nas organizações multinacionais.** Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP). Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Sociedade, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica.** In: VIGOTSKY, L. S. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WISNER, A. **Por dentro do trabalho: ergonomia: método e técnica.** Trad. Flora Maria Gomide Vezzà. São Paulo: FTD, 1987.

_____. **A inteligência no trabalho: textos selecionados de ergonomia.** Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Fundacentro, 1994.

WEREBE, M. J. G. A educação. In: HOLANDA, S. B. **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: Record, 1995.

YANAGUITA, A. I. **Financiamento da educação no Brasil (1990-2010):** impactos no padrão de gestão do ensino fundamental. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2013.

ZACCHI, M. S. S. **Professores(as): trabalho, vida e saúde**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004.

ZANELLI, J. C. **Estresse nas organizações de trabalho**. Compreensão e intervenção baseadas em evidências. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA

“Você assistirá trechos das sequências de trabalho que combinamos previamente que seriam registradas. Sempre que observar ou notar nas imagens situações que mereçam a sua análise, comente o que está vendo. Eu, pesquisador, também solicitarei comentários seus sempre que considerar necessário”.

1. Quais os principais elementos (concretos/semióticos) que constituem o seu trabalho?
2. Quais aspectos da sua atividade de trabalho você considera relevantes?
3. Quais aspectos considera ser potencializadores em sua atividade de trabalho?
4. Quais aspectos considera ser dificultadores em sua atividade de trabalho?
5. Qual o sentido/sentidos que você atribui a estes aspectos?
6. O que você acredita que estes aspectos significam para você e para o seu trabalho?
7. Qual sua percepção acerca da atividade de trabalho (o que você percebe)?
8. Como você se vê trabalhando? (o que você percebe)?
9. Como você está em relação ao seu trabalho?
10. “Como”?

**AUTORIZAÇÃO E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA NECESSÁRIA PARA O
DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA**

Eu, _____,

_____, autorizo a realização da pesquisa “*Além do*
(cargo/função)

Observável: coanálise da atividade docente”, nesta instituição, sob a
responsabilidade do pesquisador Matheus José Cuzato Mancuso.

Informo que o local dispõe de infraestrutura necessária e que esta será
disponibilizada ao pesquisador para atendimento ao projeto, bem como para atender
eventuais problemas dela resultantes, atendendo plenamente o Regimento do
Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Campus de Assis e
normas complementares ao mesmo.

_____, ____/____/____.

Nome, CPF e assinatura do Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
(Capítulo IV, itens 1 a 8 da Resolução 466/2012 – Conselho Nacional de Saúde)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**Além do Observável: coanálise da atividade docente**”, sob a responsabilidade do pesquisador Matheus José Cuzato Mancuso, RG nº 0000SSP-SP. Este termo deverá ser elaborado em duas vias. Depois de lido, rubricado e assinado, uma via ficará em poder do participante ou de seu representante legal e a outra via em poder do pesquisador responsável.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Campus de Assis. Qualquer dúvida quanto aos aspectos éticos poderão ser esclarecidas no telefone (18) 3302-5607 ou pelo e-mail cep@assis.unesp.br, ou diretamente com o pesquisador no telefone (18) 997350941 ou e-mail matheusmancuso@gmail.com.

I. A pesquisa:

Esta pesquisa tem por objetivo:

a partir da autoconfrontação e do estabelecimento de um processo de coanálise da atividade por 02 (duas) docentes voluntárias da investigação, mediadas pelo pesquisador, identificar e analisar quais são: a) os elementos concretos e semióticos constituintes do trabalho das professoras na perspectiva das próprias profissionais e, b) os principais aspectos potencializadores e dificultadores da atividade laboral docente e o sentido atribuído a eles.

II. Procedimentos:

Os procedimentos dos quais você participará são os seguintes:

- Observação, pelo pesquisador, da sua atividade de trabalho, principalmente dentro da sala de aula;
- Entrevista semidiretiva, voltada para a obtenção de informações sobre a sua atividade ocupacional;
- Registro em áudio e vídeo de segmentos do seu trabalho, os quais serão gravados em dia e horário apontados por você. É importante mencionar que as sequências de trabalho a serem registradas serão escolhidas em acordo entre você e o pesquisador. Serão registradas 2 a 3 sequências de trabalho (duração de 50 minutos cada registro);
- Autoconfrontação simples, ou seja, o pesquisador irá selecionar trechos dos registros das gravações do seu trabalho e, em seguida, irá assistir a esses trechos com você, afim de conhecer as suas impressões, percepções e constatações acerca de sua atividade profissional. Esse diálogo entre você e o pesquisador também será registrado em áudio e vídeo (duração aproximada de uma hora a uma hora e meia).

III. Riscos/Desconfortos e Benefícios

Possíveis riscos ou desconfortos:

Embora a participação seja voluntária, em se tratando de reflexão a respeito dos processos e ambiente de trabalho, algumas lembranças e reflexões poderão vir à tona e causar

desconfortos. Caso isto ocorra, o trabalho poderá ser interrompido, a qualquer momento, sem quaisquer prejuízos. Você terá apoio e ajuda necessária para eliminar e/ou minimizar tal desconforto. Caso seja necessário, o pesquisador lhe encaminhará para acompanhamento profissional em serviço da saúde pública. No transcorrer da pesquisa você será informado de todos os procedimentos a serem realizados. Os registros em áudio e vídeo serão guardados (por período de 05 anos) em local somente identificado pelo pesquisador e por seu professor orientador, em equipamento que permanecerá na Faculdade de Ciências e Letras de Assis, de modo que nenhuma imagem ou registro será divulgada em hipótese alguma. Informamos, ainda, que serão omitidos dados caracterizadores da escola e das participantes do estudo em publicações e relatos da pesquisa, de modo que não será possível identificar a trabalhadora que foi voluntária do estudo. Cumpre notar que serão garantidos todos os seus direitos, inclusive aqueles que preveem indenização em caso de desconforto e dano causado pelas atividades de pesquisa.

Benefícios esperados:

A metodologia usada, a autoconfrontação simples, caracteriza-se como um instrumento de coanálise do trabalho por trabalhadores mediados por um pesquisador. Espera-se, dessa maneira, que as reflexões contribuam para melhorias no ambiente e dia a dia da escola, podendo haver enriquecimento sobre sua percepção pessoal do trabalho, além da produção de saberes que poderão ser úteis para o campo acadêmico e para os profissionais da educação.

IV. Liberdades/Garantias

Você possui total liberdade para recusar-se a participar desta pesquisa ou de retirar o seu consentimento, a qualquer momento, sem penalização ou prejuízo. Você possui total liberdade de não responder às perguntas ou não participar de momentos que possam causar-lhe constrangimento de qualquer natureza.

V. Sigilo/Anonimato

A sua participação é sigilosa, ou seja, as informações prestadas são confidenciais e em hipótese alguma será motivo de divulgação na mídia. Garantimos o sigilo das informações coletadas e o seu anonimato. Respeitamos a sua privacidade, mantendo em segredo as suas informações pessoais no decorrer da pesquisa e após a conclusão desta. Os registros em áudio e vídeo serão guardados em local somente identificado pelo pesquisador e por seu professor orientador, de modo que nenhuma imagem ou registro será divulgada em hipótese alguma.

VI. Despesas/indenização

Esta pesquisa não resultará em despesas ou ônus para você. No caso de eventual despesa ou dano, assumiremos a responsabilidade de ressarcimento e/ou indenização.

VII. Publicação

Informamos que o resultado final da pesquisa poderá ser publicado em anais de congressos e/ou revistas acadêmicas e científicas, colaborando, assim, na construção do conhecimento teórico-científico e na melhoria na viabilização de atuação desta natureza. Informamos, ainda,

que serão omitidos dados caracterizadores da escola e do participante, de modo que não seja possível identificar o trabalhador que foi voluntário da pesquisa.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, RG: _____, abaixo assinado, concordo em participar, como PARTICIPANTE, da pesquisa “**Além do Observável: coanálise da atividade docente**”. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador Matheus José Cuzato Mancuso sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido, ainda, que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Declaro, ainda, que () concordo / () não concordo com a publicação dos resultados desta pesquisa, ciente da garantia quanto ao sigilo das minhas informações pessoais e ao meu anonimato.

Local e data _____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante

Eu, Matheus José Cuzato Mancuso, pesquisador responsável pelo estudo, obtive de forma voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do PARTICIPANTE para a participação na pesquisa.

Assinatura do Pesquisador